

VIOLENCIA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

Resumen:

El artículo analiza la forma en que la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce en la escuela, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo normal en las relaciones cotidianas. La escuela —su estructura y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio— promueve relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras de violencia. Desde una perspectiva etnográfica, esta investigación se centra en dos escuelas primarias públicas del Distrito Federal y se enriquece con un trabajo realizado desde 1997 que recupera entrevistas con maestros, alumnos y padres de familia de varios estados de la república mexicana relacionados con el tema de la violencia escolar.

Abstract:

This article analyzes the way violence is gestated, sustained and reproduced at school, resulting in a phenomenon considered normal in daily relations. Schools—their structure and functioning, defended by teachers in the framework of institutional discourse, and by students supported by their own code—promote discriminatory relations and are therefore producers of violence. From an ethnographic perspective, this research is centered on two public elementary schools in Mexico City, and is enriched by a study dating back to 1997, that compiles interviews with teachers, students and parents from various states of Mexico, with regard to the topic of school violence.

Palabras clave: violencia escolar, educación básica, profesores, padres de familia, México.

Key words: School violence, elementary education, teachers, parents, Mexico.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar la forma en que la violencia se presenta en la institución escolar y cómo los distintos sujetos se enfrentan a ella. La violencia, más allá de ser un fenómeno aislado se presenta, en nuestro país, como algo cotidiano, recurrente y constitutivo de la

Antonio Gómez es profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, Av. Josefa Ortiz de Domínguez núm. 64, Campus Villa de Álvarez, Colima, Colima, CE: gnashiki2000@yahoo.es

cultura escolar. Dar cuenta de la violencia escolar, describir las condiciones en que se produce y reproduce, su función en los distintos contextos, sus dinámicas específicas y sus efectos en los sujetos, son los ejes que guían este artículo. El trabajo recupera una visión de conjunto de los distintos sujetos que cotidianamente se relacionan en la escuela (padres, maestros, alumnos, directivos) y su posición en el plano institucional, en donde la estructura de la escuela y su funcionamiento son productores de relaciones discriminatorias y, por lo tanto, posibles de causar diferentes tipos de violencia, ya sea entre alumnos o maestro-alumnos.

La violencia, en este trabajo, es una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional.

¿Violencia (in)evitable?

La violencia que se vive en las aulas ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros. Ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa, y al aceptarse como algo *normal*, no sólo se promueve, sino que también se perpetúa. El tema de la violencia escolar en la agenda de la investigación educativa nacional simplemente no existe (Furlan, 2003:273). Más allá de una comparación con la producción internacional, este fenómeno en todos los niveles educativos de nuestro país es algo aún por investigarse (Gómez, 1997:15).

A últimas fechas, la televisión y los diarios de circulación nacional dan cada vez con mayor frecuencia información sobre acontecimientos delictivos, tales como asesinatos, la conformación y expansión de grupos vandálicos, suicidios, homicidios y demás cuyo escenario es la escuela, sin embargo, son noticias de un día o una semana, pero que dejan de lado el trasfondo de los acontecimientos, es decir, las raíces, las interacciones y la gestación cotidiana de la violencia, tanto de quien la ejerce, los victimarios, como quienes la sufren. Nos quejamos de la violencia cotidiana en las calles y de la cantidad de hechos delictivos y criminales que se reportan en varias partes del país pero, valdría la pena preguntar, ¿qué ha hecho y qué puede hacer la escuela al respecto?

Uno de los objetivos centrales de la educación establece como principio, entre otros, el fomento de valores como la tolerancia, el respeto, el

rechazo a la discriminación y, desde luego, la formación de individuos que sepan resolver sus diferencias privilegiando el diálogo y la tolerancia, en abierto rechazo a actitudes violentas, sin embargo, también se fomentan otro tipo de valores. Visto de otra forma, muchas de estas actitudes que se registran hoy en nuestro país, son producto del poco éxito de la educación para remediar la violencia desde sus raíces.

No existe un parámetro confiable que establezca los límites y abusos que se imponen a los niños por una falta, aunque sí existe una sugerente hipótesis que explica la forma de actuar de algunos padres hacia sus hijos: cuando éstos se convierten en padres, y fueron maltratados severamente en su infancia, reflejarán casi de manera mecánica la violencia ejercida, pero ahora sobre sus hijos. Sin ser una ley establecida, muchos de los aprendizajes en torno a los castigos y la violencia ejercida hacia los hijos fueron aprendidos cuando los padres fueron niños (Laing, 1973).

Los niños aprenden lo que viven. Los aprendizajes son múltiples y variados, pero en esta parte sólo nos interesa resaltar un aspecto de las pautas de crianza que todos los padres de familia ponen en práctica procurando que sus hijos se *eduquen bien*. Poco es lo que se sabe acerca de cómo es la educación y las sanciones que se aplican a los niños en los hogares de nuestro país. Si bien la familia es una parte central de la formación de valores, la escuela sería –en el desarrollo de un niño– la otra institución en la que pasa la mayor parte de su tiempo y en la que prosigue la formación de su personalidad, pero tampoco podemos decir con certeza qué es lo que ocurre tras sus muros. La violencia en las escuelas se ha mantenido en secreto, oculta, como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes (Kaës, 1996:91). El gremio magisterial protege y resguarda la información que al interior de las instituciones se produce; incluso para los padres de familia es difícil saber qué es, en realidad, lo que a sus hijos se les enseña, pues son llamados para asistir a juntas mensuales de información o cuando se presenta algún caso relacionado con la disciplina de los alumnos (Nexos, 1992).

En este trabajo se analizará la violencia como parte importante de la cultura institucional que se gesta y sostiene en los planteles educativos de nuestro país, y cuyas consecuencias para maestros, alumnos y la sociedad en general son terribles. El hecho de que los niños asistan a la escuela es algo *normal* (Jackson, 1975:13), sin embargo, aún está por estudiarse la forma en que se dan muchas de las negociaciones e interacciones entre los alumnos

y de ellos con el maestro; en otras palabras, las formas de vivir y sobrevivir que enfrentan alumnos y maestros en el plantel escolar. El mundo de la escuela primaria pública, principalmente, ha registrado un fuerte hermetismo, pese a las diversas iniciativas que en distintas épocas y reformas (SEP, 1992) se han promovido para que estas instituciones permitan conocer, con mayor facilidad, los múltiples procesos que se dan en su interior.

Muchas de las interacciones que viven los alumnos, así como los aprendizajes que logran en sus respectivos salones, al relacionarse con otros compañeros o sus maestros, son experiencias que quedan segregadas, latentes, coaguladas, pero ocultas en la memoria (Correale en Kaës *et al.*, 1998) de sus participantes y muy pocas veces compartidas con sus familiares, amigos y maestros. Hablar de la cotidianidad de la escuela resulta, en la opinión de muchos entrevistados, un tema que no pueden tocar con sus padres, por ejemplo algunos alumnos dicen al respecto:

[...] mis papás ni entienden cómo es la onda... a veces te ven jugar luchas y piensan que te estás peleando y se meten, así me lo hizo una vez mi mamá y hasta la dirección nos llevaron.

Mi mamá cree que todo está mal, se la pasa criticando a mis amigas, que si van rabonas, que si van cochinas [...], por eso ya ni le cuento nada.

Te imaginas que le contara a mi mamá cuando todos le dimos en su madre al chino que hasta sangre le salió, ¿cómo le voy a contar eso?

La violencia, contra lo que habitualmente se piensa, ha sido un elemento constitutivo y presente en las instituciones educativas de nuestro país. El registro de premios y castigos a lo largo de la historia de la escuela mexicana es consistente, si bien se han modificado, tanto en la forma como en la severidad, permanece la esencia que responde al argumento de *controlar y corregir conductas*, como lo señalaba García Cubas “Las cortes de Cádiz, prohibieron en 1814 el uso del azote, un recurso permitido en la educación”:

Se les hacía arrodillarse, poner los brazos en cruz, a veces sosteniendo piedras pesadas en las manos. Por faltas más serias, el estudiante era llevado ante el director para recibir golpes con la palmeta [otros castigos que progresivamente fueron desapareciendo] fueron la corma, que consistía en sujetar en un pie, o en los dos, planchas pesadas de madera que sustentaban los niños sobre el cuello,

causando molestia suma; el saco era el castigo marcado para las faltas graves, y consistía en meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela [...] (García Cubas, 1975:532).

En la escuela primaria, la violencia ha dejado de ser una serie de incidentes espectaculares, más bien, es una realidad multiforme, con varias aristas, diversa, cambiante, silenciosa, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores. En este sentido, es necesario analizarla a partir de sus consecuencias y no solamente de la intencionalidad subjetiva de los autores. Su doble dimensión de fenómeno colectivo y experiencia privada, posibilita analizarla como un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales.

El estudio de la violencia debe servir tanto para comprender algunas dinámicas que se presentan en la escuela, así como una oportunidad para que se convierta en un espacio a partir del cual se generen nuevas estrategias y relaciones que atiendan esta problemática que, como se verá, tiene repercusiones educativas muy graves (Urta Portillo, 1997:241). La escuela es un espacio que se utiliza poco para dar al futuro ciudadano una formación cívica completa que le permita vivir en una sociedad democrática. A lo largo de las entrevistas realizadas para este trabajo encontramos que la experiencia escolar está, con frecuencia, reñida con los valores democráticos; con el aprendizaje de actitudes encaminadas a promover la responsabilidad de las decisiones propias, así como con la participación en la sociedad, lo que se traduce en una tendencia que refuerza aspectos autoritarios de la formación recibida en el hogar y es muy posible suponer que tenga una influencia decisiva para el ciudadano adulto en el desarrollo, comprensión y fomento de valores democráticos (Salazar y Woldenberg, 1993:25-26).

Investigaciones que han observado con detenimiento el funcionamiento de algunas instituciones muestran cómo, en el cumplimiento de esos “objetivos”, se ha incorporado más violencia de la que “normalmente” se reconoce, por ejemplo, los asilos para enfermos mentales y las constantes violaciones que se ejercen a consecuencia de su estado de indefensión (Goffman, 1997; Gouraud, 2001); las instituciones de readaptación de menores y la terrible socialización a la que se ven sometidos los niños más pequeños en esos centros (Azaola, 1990; Ruiz Garza, 2000); la familia que debería ser un lugar de respeto y de ayuda entre sus miembros, presenta un elevado índice de violencia intrafamiliar (Carbonell, 2002) y, desde luego, la es-

cuela en varias partes del mundo,¹ está presente con acciones que tienen como común denominador un lado oscuro y que pertenecen a los más íntimos de las instituciones; una violencia desmedida y enmascarada, de la que no se habla pero que infringe un sufrimiento a quien la padece y cuyas secuelas son muy difíciles de constatar “lugares oscuros donde no se puede ver nada ni se pueden hacer preguntas” (Douglas, 2000:104).

Uno de los criterios reconocibles de la violencia es el daño inmediato que causa, sin embargo, en instituciones como las educativas, en varias situaciones no se deja una constancia de sus efectos —a menos que se trate de castigo físico— pero queda una cauda de “cicatrices mentales”, daños psicológicos o efectos psicossomáticos. En nuestros registros de observación pudimos ver que algunos alumnos se pellizcaban hasta sangrar, se mordían las uñas de manera ansiosa, sentían asfixia cuando la maestra los regañaba e, incluso, otros se orinaban cuando se les gritaba.

Algunas investigaciones (Miller, 1985 y 2001a; Hirigoyen, 2002; Black, 1999), le atribuyen a los primeros años un peso central en la formación de actitudes y valores de una persona, pues es donde se reciben los fundamentos que configuran el modelo de conducta social (Howard, 1995:30). De ahí la importancia de promover desde la escuela formas y pautas de convivencia que privilegien el diálogo y la tolerancia como mecanismos para resolver los conflictos y erradicar la violencia, ya sea de maestros hacia los alumnos, o bien entre los propios alumnos.

La investigación

Se apoya en entrevistas y observaciones realizadas desde 1997 de quienes han vivido, ejercido o sufrido las consecuencias de la violencia en el espacio escolar. A diferencia de la mayoría de los estudios realizados sobre el tema² principalmente en Europa, este trabajo parte de una metodología cualitativa; una investigación que utiliza métodos etnográficos para la recuperación de los datos: entrevistas a profundidad, observación en los salones de clase, diario de campo y de observación de corte interpretativo.³ Los sujetos de la investigación son padres de familia, maestros y alumnos de primarias públicas y se realizó con la finalidad de recuperar una visión de conjunto —desde diferentes perspectivas, lugares de residencia, opiniones, posiciones y formas— sobre cómo se gesta la violencia escolar. Si bien es un estudio que toma como núcleo central al Distrito Federal y dos primarias públicas de las colonias Obrera y Condesa —de donde se obtuvieron

la mayoría de los datos— la información se enriqueció con varios testimonios recuperados a lo largo de varios años en distintas ciudades de la república mexicana (cuadro 1).

CUADRO 1
Entrevistas con alumnos y maestros, 1997-2005

Estados	Alums./mtros.	1°	2°	3°	4°	5°	6°
ALUMNOS							
Distrito Federal	18	5	2	2	1	1	7
Guanajuato	2						2
Pachuca	6	1				3	2
Toluca	3						3
Xalapa	2		1	1			
Zacatecas	1					1	
Total	32	6	3	3	1	5	14
MAESTROS							
Distrito Federal	4	1					3
Guanajuato	2		1				1
Pachuca	6				1		5
Toluca	4		2				2
Xalapa	2			2			
Zacatecas	1					1	
Total	19	1	3	2	1	1	11

¿Qué es la violencia escolar?

Pocas palabras tienen tantas ambigüedades cuando se enuncian como el término violencia, sin embargo, existe un común denominador que es la carga negativa en su enunciado.⁴ En este trabajo entendemos por violencia en la institución escolar: *a)* un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula; y *b)* entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente.

El común denominador, en ambos casos, es que forman parte de un proceso mediante el cual un individuo o un grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo. La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial, y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma está relacionado no solamente con las actitudes que se le inculcan, sino con la realización de las mismas, así como con las frustraciones sufridas en la escuela, y con sus condicionamientos para favorecer o entorpecer su realización posterior. La violencia a la que nos referiremos es aquella que se ejerce de manera consciente y voluntaria y no la estatal o animal, ni la patológica, porque no implican una responsabilidad directa del ser humano.

En otras palabras, nos referiremos a la violencia en acto, utilizada a través de la fuerza, y que se verifica cuando los sujetos trabados en conflicto se ven impedidos de instrumentarse voluntariamente como lo exige la relación de poder. Por esta razón, se ven obligados a ejercitar, recíprocamente, las amenazas y contra-amenazas respectivas (Escobar, 1988:25).

Instituciones educativas

En nuestra perspectiva las instituciones (Gómez, 2003:29), son espacios no necesariamente armónicos; arenas en donde se registran conflictos y contradicciones entre alumnos, maestros, directivos y padres de familia involucrados en ellas. Las funciones establecidas y organizadas al interior de la institución no siempre operan en un nivel de complementariedad o de apoyo recíproco sino que las escuelas oficiales y secundarias pueden estar en conflicto, contrarrestando y oponiendo resistencia a las normas emprendidas o establecidas por otras instituciones (Fernández, 1994; Knight, 1994; Butelman, 1987). Una primera consideración es que en la escuela los sujetos participantes ocupan posiciones asimétricas, por un lado, el maestro como guardián del saber y de la normatividad: “el profesor se halla definido institucionalmente como superior a todo alumno en el plano del conocimiento de las materias del programa, así como en el de su responsabilidad como buen ‘ciudadano’ de la escuela” (Parsons, 1959:297-299).

Por otro, por el alumno como un individuo en proceso de formación y aprendizaje. Al igual que en otras instituciones existen reglas que mantienen y dan vigencia y cuyo origen se encuentra en un pacto de renuncia a la violencia original, que cada individuo puede ejercer (Bergeret, 2000), es: “la renuncia de la violencia de todos contra todos [instaurando] la violencia

legal [...] se enuncia no como violencia, sino como ley estructural” (Enríquez, 1996:94). Es importante señalar que si bien es cierto que el conflicto forma parte de las interacciones que se generan entre los individuos, la violencia no tiene necesariamente que ser parte constitutiva del conflicto (Howard, 1995), aunque por lo regular aparece como mecanismo que influye para provocar un desenlace.

Dentro de cada escuela existen posiciones heterogéneas, diversas y contradictorias, en donde lo prescrito no necesariamente corresponde con el funcionamiento real de la misma (Remedi, 1997). Esta situación obedece a que si bien dicho funcionamiento está regido por un conjunto de normas, reglas y formas de procedimiento, éstas no son comprendidas, acatadas, ni aplicadas de la misma manera en distintos momentos, ni por los diversos agentes e individuos que participan en la vida institucional (Gómez, 2003:29).

Hay un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de la escuela; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituido y lo instituyente (Fernández, 1994:29). De ahí que existan distintos niveles de legitimación institucional; el éxito o fracaso de los mecanismos conceptuales de control e imposición de normas e ideologías dependen del poder de aquellos que operan las instituciones, de la autoridad que consiguen detentar y también de la viabilidad que ofrecen a los intereses grupales que las mantienen.

No todas las instituciones siguen, entre sus finalidades, ideologías y acciones, una misma orientación destinada a conseguir objetivos únicos, válidos y significativos para la sociedad en su conjunto, sino que poseen una orientación particular acorde con los intereses y necesidades de los sectores y/o grupos a los que sirven. De tal suerte que en un mismo espacio institucional pueden existir diversos proyectos, así como métodos y procedimientos para obtener sus objetivos. Esta tendencia permite explicar por qué algunas instituciones puedan complementarse entre sí, pero también entrar en conflicto recíproco.

La escuela es una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas sociales particulares de ver el mundo —y a necesidades e intereses específicos, ya sea de los diversos grupos coexistentes o bien del o los grupos dominantes— afectan diferentes aspectos de la acción

educativa de los individuos. Es a partir de la acción que ejerce la escuela que el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto persona y ser social, constituyéndose en un marco referencial desde donde evalúa y decide la actuación que considera más conveniente según sus propios intereses y necesidades.

La acción que se desarrolla en los planteles educativos también conlleva factores de costo psicológico y sociales, derivados de acciones y conductas individuales que se desvían de lo institucionalmente prescrito, ejerciendo con ello una forma de presión sobre los comportamientos de los sujetos tal como sucede con el fenómeno de la violencia escolar. En cuanto a la institucional, por ende, es la que se encuentra legitimada por el discurso educativo y preservada por el docente. La función institucional se confunde con el papel que el sujeto ejecuta a la hora de ejercer un correctivo a lo que él considera como una conducta disruptiva, es decir, que todo queda a criterio del profesor, según un maestro de Toluca “la educación es un asunto de saber cuándo aplicar un estate quieto, y cuándo soltarles un poco la rienda”.

Incluso se han llegado a acuñar términos para denominar este tipo de violencia *no tan violenta*, por ejemplo denominándola “violencia tranquila o institucionalizada” (Garver, 1977:272), o limpia (Hirigoyen, 2002:105), sin embargo, más allá de los calificativos con que se le enuncie en el fondo no pierde su eficacia como mecanismo de control, así como tampoco limita el ámbito de acción para que el profesor pueda ejercerla, es lo que Bourdieu y Passeron (1987:44) definieron como violencia simbólica, es decir, como todo el poder que logra imponer significaciones y hacerlo como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza. Lo interesante a resaltar aquí es que en todo acto en donde la violencia aparece, tiene como correlato un discurso encargado de justificar su uso; una suerte de argumento regulador de la anormalidad que se presenta, pues intenta volver las cosas a su cauce aunque con el castigo a costas, tal y como lo señalan los siguientes testimonios docentes de Pachuca, en 1999:

[...] mire, no pasó nada, ya vio, hace rato le dije sus cosas y le di sus jalones y mire, como si nada ya anda el chamaco [...]

Sí los castigo. Y les doy con la regla, a final de cuentas es por su bien, porque ahora de chicos no valoran lo que es importante para su vida de grandes, así era yo de chamaco y me enderecé a punta de jalones y coscorrones de mi maestra Hilda.

La violencia es un acto de descarga inmediato y contundente, cuyo objetivo no tiene otra finalidad que transformar una situación, obligar a la contraparte a asumir una decisión o una forma de actuar, aun cuando sea en contra de la voluntad expresa de la víctima: “transformar a un sujeto que podría ser deseante en un ‘cuerpo a abatir’” (Enríquez en Kaës *et al.*, 1998:90).

Maestros

Algunas de las funciones que la escuela tiene a su cargo están dirigidas a la socialización de los individuos, porque están inmediatamente vinculadas con inculcar y transmitir marcos valorativos y normativos de conducta individual. Por esta razón, la educación básica se enfoca en cuidar que los alumnos adopten patrones de conducta propios de *hombres de bien*, como lo señalaba una maestra en Guanajuato: “si queremos hombres de bien es necesario que tengan buenos hábitos de conducta”. Argumentando que la dureza y la disciplina son medidas correctivas, encaminadas a lograr tales propósitos, continúa: “una buena vara, forma un buen alumno”. A lo largo del país existe toda una serie de expresiones que representan una relación estricta entre orden, formación y educación: “la letra con sangre entra”; “maestro, aquí le traigo a mi hijo y se lo dejo con todo y nalgas”; “un buen golpe a tiempo de niño, evita un delincuente de grande”; “si no le hace caso, pus déle pa’ que se eduque”.

El docente posee un enorme margen de acción para normar, vigilar y ejercer su autoridad pero, ¿hasta dónde es posible identificar si está cumpliendo un acto institucional o uno personal?, ¿cuál es la línea que divide la aplicación de un castigo corporal de una reprimenda verbal? En este sentido, cuando se intenta definir a la violencia como parte de un recurso utilizado en el aula por parte de los docentes se habla de que los alumnos son merecedores de tales castigos y lo son, según ellos, porque las acciones son interpretadas como una provocación a su autoridad, como lo señala un docente de Guanajuato:

Cuando empiezo curso, les aplico la regla de tres: primero: les digo las reglas, ya sabes, no gritar, no comer en el salón y no pararse, así [...], dos: detectarme a los canijos, y tres: a la primera que hagan como que te pongan trampitas o se burlen el escarmiento [...] el zapecito en la cabeza, la regla en la espalda y mira, me he mantenido por varios años sin muchos problemas, el chiste es que no se te suban a las barbas.

Se puede decir, entonces, que otra de las estrategias de la violencia es que con tal de legitimar su accionar se suele *atribuir* a la víctima la responsabilidad de lo que sucede. La que ocurre en la escuela se tiende a explicar como algo ligado al orden estructural que deben seguir los participantes que integran una institución, así lo define una maestra del Distrito Federal: “Lo principal en esta escuela es formar hombres y mujeres que se sepan comportar, ordenados, con hábitos de limpieza y que sepan entender órdenes”. De igual forma, la idea de obedecer las normas es una consigna que para muchos maestros se convierte en un tema central, así lo explica un docente del DF: “Llevo años de director y lo que he aprendido es que para los alumnos es vital aprender a seguir las normas ¡enseñarles, hombre! la puntualidad, la limpieza y el respeto, aunque para ello, algunas veces, se tenga que usar mano dura y uno que otro castiguillo pedagógico”.

Este tipo de situaciones favorece que se oculten varios procesos generados entre los sujetos. El orden institucional e impersonal de las reglas de la escuela esconde, en el fondo, una violencia cotidiana y, de igual forma, se diluye la responsabilidad de los sujetos al “actuar” en nombre de un mandato institucional, como lo señala un maestro: “Me veo obligado a aplicar correctivos, no me siento padre del alumno, pero lo hago en nombre de su formación y de la educación que deben recibir, y también del buen comportamiento que deben tener y observar... Al rato, cuando crecen, es cuando valoran lo que les enseñamos en esta escuela”.

Una particularidad de los docentes es su doble manejo de un discurso educativo, en donde demonizan y rechazan a la violencia, así como la operación de métodos violentos, pero pese a todos los señalamientos no los pueden exorcisar pues los consideran como un recurso legítimo al acceder en cualquier momento: “No es frecuente que los castigue, pero cuando se pasan [...] pues sí, porque tienes que aprender a medirlos, si no te toman la medida a ti y luego cómo le haces”. Es un recurso *siempre a la mano* y como un efectivo medio de control, como nos cuentan en Toluca: “Ya quisiera ver a esos pedagogos dando clases, que no autoritarismo, que no violencia, que la nueva pedagogía y no sé qué, cuando los chamacos se portan insoportables y no sabes qué hacer, cómo hacerle para que se estén quietos, a ver sino se desesperaban y les daban sus buenos”.

Actualmente, tanto niños como maestros han aprendido a vivir con niveles de violencia privada, delincuencia, acoso, maltrato de diferentes formas, sutiles y cotidianas, pero no por ello menos importantes. La vio-

lencia, en este sentido, aparece como algo que está más ligado con el orden estructural que con las personas como individuos, lo que favorece un efecto de camuflaje, porque desaparece con frecuencia del mundo de la percepción inmediata y lo que aparece es la institución, por lo tanto, el orden impersonal enmascara a la violencia que se da entre los sujetos a su interior. En cuanto a la relación entre violencia y escuela se plantea, por un lado, la perspectiva de un determinado orden educativo-legal, es decir, una educación basada en la legitimidad que otorga la legalidad, pero que esconde formas e interacciones violentas cuando se transgreden ciertos límites que son señalados por la institución y por el maestro, así, nos relatan en el DF: “Acá te toca hacerla de todo, de juez, de médico, de maestro, y para todo ello pues te las tienes que arreglar tú solo, nadie te dice ándale párate así frente a grupo, sino que vas aprendiendo, y a mí me ha tocado casos que sí, nomás a golpes los podía poner quietos, ya eran muchachos de quinto”.

La idea percibida en las escuelas visitadas es que los niños deben aprender a como dé lugar, y en los tres primeros años es más notoria la preocupación de los docentes, donde se acentúa la premisa de que deben ser alumnos *bien educados*, es decir, que sean *dóciles, obedientes y buenos*. Para muchos maestros lograr que en esta etapa aprendan a estar callados y bien sentados son características que un buen alumno debe adquirir, de lo contrario, quienes no han aprendido nada, como señala la profesora, también del DF: “[...] los preparamos para la vida, te imaginas... por poner un caso [...] van a un cine y que no sepan estar callados [...] éstas son bases que deben aprender a respetar en todos lados, deben estar sentados y atentos, deben aprender a no interrumpir”.

Sin embargo, en el cumplimiento de estos objetivos existe toda una serie de estrategias para que los niños guarden silencio, permanezcan quietos, sean obedientes y respetuosos. Por ejemplo, la aplicación de castigos: “No seguido ¡he! pero les pongo a los hablantines cinta canela [...] en la boca, sí, pus, parecen loros y ya luego ni te hacen caso”. Para lograr que los alumnos más pequeños aprendan las reglas, los docentes recurren a la disciplina del cuerpo y el movimiento, como lo muestran los siguientes registros:

Quando andan de aquí para allá en el salón [...] cuando por todo se paran, ya ves que están chiquitos y no entienden, yo les amarro su agujeta a la banca y eso

los pone un rato quietos, lo piensan pa' la otra". A este alumno un día le dí un jalón de greñas fuerte, pero que se voltea y que me dice cállate maestra, y eso sí que no se vale.

O la simple mirada amenazadora del maestro que cuida que nadie se mueva. Ante estas acciones la educación tradicional tiene por objeto quebrantar la voluntad del niño, como bien lo ha señalado Miller (2001b:34): "Los niños se vuelven incapaces de reaccionar porque la fuerza y la autoridad aplastante de los adultos los silencian y pueden, incluso, hacerles perder la conciencia". Algunos padres de familia defienden el papel del maestro y de sus métodos como una medida correctiva y legitimada, con la finalidad de educar para el "futuro": "Si no lo corrige ahorita, imagínate al rato va a ser un raterillo". En otras ocasiones, se argumenta que es la última instancia para que obedezcan, tal y como lo señala un padre de familia: "a veces los niños necesitan una buena nalgada para que se aplaquen". Así una madre nos dice: "tienen que disciplinar fuerte a los alumnos, porque pus si no, no se educan".

En este punto los maestros legitiman su accionar apoyados en dos vertientes, por un lado, la de la institución y, por otro, en el respaldo de los padres que "ponen en las manos del docente a su hijo, como reza el refrán, en Colima: *aquí le traigo a mi hijo, nada más le encargo los ojos*.

Es importante mencionar que la violencia no recae de igual forma en todos los alumnos, son sólo algunos los que sufren de manera recurrente este tipo de acciones, ya sea por parte de compañeros o de maestros. El mecanismo mediante el cual los docentes golpean o castigan a determinados estudiantes se relaciona con el prejuicio que existe sobre las tipificaciones de determinadas conductas y hechos. Es más, realizan actos encaminados a demostrar que su (pre)juicio fue certero en todo momento y nunca erróneo; una suerte de "profecía de la autorrealización" (Delamont, 1987:76-77).

Según un reporte de observación catalogar de: malos alumnos, cochinos, tontos, burros, flojos, distraídos, peleoneros, retrasados mentales y demás calificativos son parte de un catálogo que se utiliza cotidianamente; parte de una cultura escolar que encierra varias ceremonias (Terrón y Álvarez, 2002:244); procesos, aprendizajes, estilos de vida, en donde la violencia es un asunto que se asume y vive como parte integrante de la misma. Algunos han querido demostrar que hay una cultura de la violencia que predomina

en todos los órdenes de la sociedad. Más allá de la tipificación verbal, lo que se pone en juego es la invención de una “identidad maligna” (Erikson, 1980:57) sobre la que hay que actuar de manera rápida, porque podría influir en otros alumnos. Corregir esa identidad y volverla a los cauces de “la normatividad” que marca el maestro: lo instituido: “ya sabe ¿no?, pus hay que quitar a la manzana podrida [...] porque si no [...] al rato todos andan igual”.

Por otro lado, cuando este mecanismo falla se aplica la exclusión de esas “identidades malignas”, el maestro margina a los alumnos que le molestan, argumentando su decisión en los antecedentes familiares y poniendo en tela de juicio la educación recibida por su madre: “Señora, yo no soy pilmama de nadie, así que si no puede educarlo usted, no pida que haga su tarea y lo eduque”, apuntamos en un reporte de observación. Otro mecanismo muy socorrido por los maestros es suspender por varias clases al alumno; la expulsión tiene distinta duración y, en algunos casos, puede ser definitiva. Dice un director de Toluca: “Alumno que no acate las normas de la escuela se va, aquí somos muy estrictos y no permitimos gorras, ni aretes, porque no formamos delincuentes, el primer alumno que llegue así se tiene que ir”.

En niños de preescolar se utiliza con mayor frecuencia la marginación del alumno con este tipo de castigos, por ejemplo, sacarlos de la clase o ponerlos fuera del círculo de conversación y sentarlos atrás de sus compañeros que sí pueden intervenir libremente (Abrego, 2001:75). En otras palabras, la violencia escolar se transforma en un instrumento y en un fin en sí mismo; es un fenómeno que erosiona por distintas vías a la institución educativa. Al tener efectos negativos la violencia produce incertidumbre y miedo en los sujetos que la viven como algo presente, cercano (Andreas, 1980:15) y como un mecanismo al que se puede recurrir o que puede recaer sobre ellos, ya sea desde la posición de alumno o la de maestro: “[...] el espacio institucional es también la escena de sufrimiento propia de los sujetos en su singularidad, que quizá la institución revela o controla [...] hablar del sufrimiento de la institución es una manera de designar esta relación en nosotros, evacuándonos como sujeto, activo o pasivo” (Kaës, 1996:56-57).

La libertad que poseen los docentes para referirse a los alumnos no parece tener límites, se apoya en la desigualdad que establece la jerarquía, o desde otra óptica la relación asimétrica del poder, así lo describe Postic

(1982:35): “la desigualdad en la escuela se debe a la diferencia de edades, a la competencia supuesta del maestro, a su estatus en una vida escolar estructurada, que le confiere una autoridad, el poder de descalificar, de controlar, de sancionar”.

(Des)igualdad entre alumnos

Tanto de manera formal, como informal, la escuela posee todo un discurso de poder, es decir de la forma del qué y cómo se establecen las relaciones –asimétricas– entre los profesores y los alumnos. Entre los estudiantes también prevalece un discurso de poder que adopta una lógica particular de funcionamiento –al margen–, pero igual de severo, al que aplica en la institución.

El *clima social y psicológico* del aula y de la institución tiende a negar una serie de valores implícitos para la construcción de una sociedad participativa y democrática, y en las aulas y pasillos se dan cita una multiplicidad de valores tanto de maestros como de alumnos (Willis, 1988:40). Si bien es cierto que los docentes fomentan –desde el deber ser–, valores como la tolerancia, la participación, el respeto a la persona y a la diversidad de opiniones; los alumnos también promueven otros que forman parte de un código alterno. Maestros y alumnos *leen e interpretan* los significados y las prácticas educativas por medio de principios selectivos, que mediatizan el peso de situaciones e ideologías preexistentes. Los alumnos gozan de una relativa autonomía, articulada con factores subjetivos, necesidades y deseos, principios e ideales propios de la estructura de la personalidad de cada individuo, así como a un conjunto de intereses específicos: culturales, de clase, género o raza desarrollados en el ámbito extraescolar que le dan significado a la interacción maestro-alumno y a la relación de éstos consigo mismos, con el conocimiento y con la práctica social y que, a la vez, se constituyen en eslabones cruciales entre “los determinantes estructurales y culturales de la educación” (Willis, 1988:30). Por esta razón, más allá de una teoría mecanicista de la reproducción, la escuela es un lugar de contestación, de conflicto, de oposición, tanto consciente como inconsciente. No es, por tanto, un espacio de adaptación sino de producción social y cultural; no es sólo un lugar de represión de subjetividades, pues tiene un rol activo en las necesidades de la personalidad, como es el caso de los alumnos.

Entre los estudiantes, el acoso, la amenaza y la violencia no están en el marco de un discurso institucional, educativo o formativo, sino que tienen

en estricta relación con la imposición violenta de decisiones, juicios y calificativos negativos: “tú no puedes porque eres un pinche mariquita”. O de acciones francamente discriminatorias a la identidad del agredido: “mejor cállate pinche negro, acá puro cabrón”. Las conductas violentas entre los alumnos denominadas *bullying* o *harcelement* han sido estudiadas con mucha profundidad en varios países de América, Europa y Asia⁵ y tienen como común denominador las tremendas repercusiones tanto académicas como sociales que se infringen sobre las víctimas de este tipo de violencia.

El maltrato entre menores ha generado formas e interacciones difíciles que colocan a los alumnos victimados en tensión y progresivamente se vuelven menos tolerantes (Pino, 2000; Smith, 1998); es un maltrato recurrente que coloca a los sujetos en situaciones de sufrimiento límite por periodos de tiempo largo, según lo han abordado Miller (2001a) y Urra Portillo (1997).

Los registros de ciertos casos, para esta investigación mostraron que los niños que a diario sufren la violencia, manifiestan rasgos distintivos, el primero es que estas actitudes de discriminación son muy dolorosas y señalan que nadie está para escucharlos y, en segundo lugar, al no poder revertir este tipo de maltrato presentan una suerte de frustración, de impotencia que se agrava hasta generar estados de sobrevivencia en condiciones muy difíciles de sostener, como lo señalan dos alumnos entrevistados en el DF: “Ya le dije a mis papás y trabajan los dos [...] no vienen, y la maestra ya le dije y me dice que me roban mis cosas porque así me llevo igual de pesado, cuando yo ni les puedo decir siquiera nada a los del grupito de sexto B... Ya no quiero ir a la escuela, porque luego me da miedo”.

Sin ser una ley establecida, el maltrato y la violencia entre compañeros recae sobre los alumnos que no utilizan la fuerza o la misma violencia para responder ante una provocación: “ya lo agarraron de puerquito”. Son aquellos alumnos que no muestran una actitud fiera o agresiva ante determinadas situaciones de conflicto y son agredidos de distintas formas: “es un puto, nunca se trompea, le saca, pinche rajón”.

Además, los agresores utilizan la fuerza física como primer mecanismo, ya sea a través de una *fiinta* o un “golpe de amigos”, para marcar los límites de la fortaleza. La fuerza como parte constitutiva de la violencia se privilegia por sobre otra forma para la solución de los conflictos que en el mundo de los alumnos puede generarse por situaciones de todo tipo, desde frases

como: “me está sacando la lengua”, “volteó a verme feo”; hasta manifestar verdaderas situaciones de encono en contra de alguien de quien no se está seguro, como lo señala el alumno entrevistado: “ya sé, por ahí andan diciendo que piensa que soy un pendejo, pero no ¿he?, ya veremos...”

El maltrato se traduce en experiencias que se van acumulando y que dejan marcas en la vida íntima de las personas que lo sufren (Whitney y Smith, 1993). La escuela, por su parte, cuenta con escasos mecanismos para solucionar este tipo de problemáticas. Es más, en algunas ocasiones los maestros hacen como que no ven y la situación se torna más grave aún, porque no existe la cultura de la denuncia por parte de los agredidos, quienes prefieren callar y sufrir que ser tildados de “rajones”. No denunciar se ha convertido en una actitud, una posición ante la agresión cotidiana y que, tarde o temprano, se manifiesta ya sea a través de actitudes como no querer ir a la escuela, enfermedades repentinas que provocan inasistencias o aislamiento del grupo de amigos, aspectos en donde los padres de familia se mostraron sorprendidos y al margen de lo que les estaba sucediendo a sus hijos.

Si bien la pelea es uno de los aspectos más evidentes de la violencia entre niños, en torno a las víctimas se gestan toda una serie de actitudes que de manera permanente se ejerce sobre ellos, como la burla por su forma de hablar, la entonación o por la manera de expresarse, por ejemplo descalificar al compañero por repetir palabras y hablar con dificultad, denominándole: “pinche porky, nomás todo repite”. En otras ocasiones, se presentan rasgos francamente xenofóbicos, ya sea por el lugar de residencia o por el color de piel, utilizando expresiones como las siguientes: “pinche naco, indio... vive en lomas... lo más jodido de la doctores”. En cuanto a la forma cotidiana de expresarse los estudiantes utilizan recurrentemente expresiones que intentan cuestionar la identidad del otro, como lo muestra el siguiente registro: “no sabe maestra, nació menso”; “pinche maricón, le gusta el arroz con popote”.

En la opinión de los maestros, la manera de comunicarse entre los alumnos representa un verdadero problema con el que tienen que lidiar a diario y una buena parte de la explicación la encuentran, en su opinión, porque provienen de orígenes sociales muy bajos, como lo señala la profesora: “los alumnos son muy pelados... porque vienen de hogares pobres material y culturalmente, que el papá toma, que el hermano borracho, y así por estilo”. Una suerte de caracterización que tiende a esta-

blecer un vínculo explicativo de los docentes centrado en la pobreza como generador de violencia, relación que ameritaría una reflexión más profunda y sistemática.

Una forma muy común de interactuar entre los alumnos es la de aventarse, golpearse y estar recurrentemente amagando a los compañeros con utilizar la violencia física; los empujones, coscorrones, cachetadas, tirones de cabello, entre otras agresiones, son denominadas como: “travesuras, juegos o maldades entre amigos”; son situaciones que tratan de estar fuera de su mirada. Incluso algunos testimonios magisteriales señalan que los alumnos sólo esperan estar fuera de la mirada de los maestros para aprovecharse unos sobre otros, por ejemplo, en el siguiente registro:

Dos alumnos platican a la salida de la escuela, uno de ellos golpea con un fuerte puñetazo en el brazo a su “compañero”, a tal grado que el alumno golpeado se tira al suelo, sobándose el brazo y con visibles lágrimas en los ojos. El alumno que golpea remata su actuación señalando lo siguiente: “así nos llevamos, y le gusta al güey he”; “tome para que se acuerde de quien es su padre”.

Desde luego que la capacidad de respuesta de cada alumno es distinta, algunos acuden con el profesor, enfrentan al agresor y en muy pocas ocasiones piden la ayuda de sus padres. En la mayoría de los casos registrados en este trabajo, los alumnos sufrían las agresiones sin esperanza de que la situación cambiara en el corto plazo, como estos ejemplos que los muestran resignados ante el nulo apoyo de sus padres: “para qué le digo, si nomás no me hace caso... en mi casa mi mamá me dice que ya no me junte con ellos”, o “mi papá dice que me las tengo que arreglar solo, que les dé, sino él me da...”

Más allá de una violencia verbal y de calificativos negativos, entre los alumnos la violencia física es la forma más frecuente e inmediata de actuar, es un discurso sin voz que “se vive, se expresa, trabaja al nivel de una marca sin mediaciones (sin lenguaje) sobre el cuerpo y el espíritu” (Bataille en Kaës, 1996).

En las escuelas existen varios lugares en donde la violencia aparece con mayor frecuencia que en otros; alrededores del plantel, pasillos, corredores, baños, patios, umbrales de las puertas de las oficinas: intersticios (Roussillon, en Kaës, 1996:197), en donde el encuentro entre escolares es informal y en

algunos casos fuera del alcance de los maestros (Pereira *et al.*, 2002); lugares en donde las reglas y los valores de los alumnos se ejercen al interior de la institución que cree normarlo todo, pero no es así.

Varios de los hechos delictivos en los planteles ocurren durante el recreo y la salida, en los momentos en que los docentes o autoridades no vigilan, ya sea el ajuste de cuentas y las amenazas entre alumnos, utilizando frases como: “nos vemos a la salida”; el continuo hostigamiento sobre determinados alumnos: “mira pinche barbera, por eso te ponen diez”; o las golpizas a las que son sometidos por distintas razones: “en el baño le están dando su chinga, nunca los maestros entran aquí, por eso tienen sus baños”; o los secuestros y amenazas con armas como chacos, navajas, botellas, palos.⁶ Espacios a los que los alumnos acuden para ejercer su poder y control sobre otros estudiantes, mediante la violencia. Si los maestros tienen las aulas para imponer su palabra y decisiones, los alumnos buscan y crean espacios para hacer lo mismo.

Un aspecto inherente del fenómeno de la violencia son las actitudes de tipo delictivo que se ejercen por primera vez en los espacios educativos entre compañeros (Araujo, 2001), por ejemplo, secuestros *express* de niños pequeños, robos con arma blanca, golpizas y pago de protección (Prieto, 2003), más recientemente: narcomenudeo,⁷ robos de toda clase de artículos, entre otros aspectos y que la escuela poco hace para resolverlos.⁸ De los registros obtenidos la “solución” o respuesta de los maestros y autoridades educativas siempre se orientó a la suspensión temporal o definitiva del alumno del plantel, lo que se traduce en que, quien practica estas conductas, se desplaza a otros ámbitos de acción –en donde volverá a manifestar las mismas actitudes violentas⁹– y, desde luego, que el problema se mediatiza, pero de ninguna manera se soluciona.

Los padres de familia

Las concepciones que los padres tienen de la relación maestro-alumno y del papel del docente como autoridad en el aula y sobre sus hijos es determinante: se le otorga una enorme libertad para aplicar sanciones y correctivos, incluso justifican los métodos y las acciones, como lo señala una madre de familia: “la maestra... es buena, les exige y luego eso sí he hasta los regaña feo, a unos chamacos, hasta mi hija dice que les da sus buenos...” Es importante mencionar que el papel de los padres en la escuela está supeditado a lo que el docente requiere, que por lo regular se restringe a la firma

de evaluaciones o cuando el alumno presenta algún problema con sus compañeros o con el maestro mismo.

Los argumentos de la mayoría de los padres de familia de esta investigación apuntaron a darle la razón a los maestros, aceptar y aprobar el trato que se le da a sus hijos, además de mirar la violencia como un recurso necesario en la formación de los niños. En este sentido, al contar con la anuencia de los padres para que el maestro castigue al alumno es en cierto sentido la idea de la adopción de un rol que refuerza la autoridad del profesor, de segundo padre, madre o madre sustituta (Rappoport, 1966:27). Por otro lado, el recuerdo de los años escolares de los padres le atribuyen al maestro un lugar de “mucho respeto”; una imagen de autoridad; “eran muy exigentes [...] antes había mucho respeto”; un imaginario asentado en el deber ser. En otras palabras, existe una división clara entre lo que los padres recuerdan de sus años escolares, así como de los maestros “estrictos”, en relación con lo que perciben del mundo actual de sus hijos.

Los castigos y las situaciones que viven los alumnos no tienen la misma importancia porque, entre el recuerdo de la niñez de los adultos y las versiones de sus hijos, está de por medio muchos años de distancia. Por otra parte, los padres manifiestan una idea distinta al trato que recibían ellos en su niñez, lo refieren como de mayor exigencia y compromiso, por ejemplo: “eran más exigentes que ora; era muy recta no como las de hoy; me acuerdo de antes ora ya no”. Los entrevistados no consideran que sus hijos recibían un maltrato similar al que ellos vivieron y, paralelamente, depositan una enorme confianza en las actitudes que pueda adoptar el profesor, y esto es así porque según los testimonios indican que la violencia y el castigo corporal está en estricta relación con una idea redentora: de hacerlo por su bien. Un padre de familia que conocía la severidad de los métodos del maestro de su hijo respondió lo siguiente: “por eso cuando le ha dado sus moquetes, yo le agradezco a la maestra lo que hace porque mi hijo se eduque bien”.

En el otro extremo, pero en un número reducido (dos padres de familia), están los testimonios de quienes se han enfrentado con el fenómeno de la violencia y con maestros que pegan, denominados por estos padres como: “maestros violentos, y golpeadores... a mi hijo le dio una cachetada y fui luego-luego, al otro día a partirle la madre al pinche maestro [...], le sacó el maestro, se me escondió, lo defendieron las maestras y luego lo cambiaron de escuela, y fue así, así, en cosa de días”.

Existe una reglamentación específica que señala la prohibición de los castigos corporales en las escuelas (SEP, 1995), sin embargo, los datos obtenidos muestran que la violencia no necesariamente física –aunque está presente de manera importante–, es una forma recurrente en las relaciones que se establecen en el aula, pero lo que llama la atención es que ante una amenaza externa, la institución muestra una enorme capacidad de respuesta para no dejar ver determinados aspectos y en parte –tal vez–, esta sea una de las razones acerca de por qué a la violencia escolar se la trata de hacer aparecer como un asunto marginal, cuando en realidad no es así. A través de este texto podemos ver que la violencia se produce y reproduce en determinados tipos de interacciones humanas y que actúa como una espiral que recorre a toda la institución escolar. Sin embargo, el desafío es reconocer su existencia como problema social al interior de las escuelas e intentar producir una ruptura en las interacciones que se registran, es decir un cambio desde las prácticas escolares cotidianas.

Notas

¹ Francia: Debarbieux, *et al.* 1999; España: Sanmartín, 1999; Estados Unidos: Elliot, *et al.* 1998; Inglaterra: Besag, 1989; Suecia: Campart y Lindstrom, 1997; Italia: Fonzi, 1997; Alemania: Funk, 1997; Canadá: Mac Dougall, 1993; Brasil: Abramovay y Graças Rua, 2000; Argentina: Imberti, 2001; México: Gómez, 1997; Prieto, 2003.

² El pionero de la investigación acerca del maltrato y la violencia en las escuelas es Dan Olweus (1993), quien desde una perspectiva cuantitativa produjo los primeros avances en el tema, sus encuestas influyeron de manera determinante, en países que adoptaron la misma perspectiva metodológica, principalmente en España e Inglaterra.

³ Para América Latina destaca el caso de Brasil que ha utilizado la etnografía como perspectiva metodológica para abordar el tema.

⁴ Etimológicamente, violencia proviene de *vis* fuerza y *latus*, participio pasado del verbo *ferus*, llevar o transportar. Es decir, significa “llevará a la fuerza algo o alguien”, explicación que no satisface, en lo más mínimo, a la enorme cantidad de usos que se le ha dado al término.

⁵ Estados Unidos: Stromsquist y Vigil, 1996; España: Mediavilla, 2004; Piñuel, 2004; Rodríguez, 2004; Ortega Ruiz, 1997; Avilés, 2000; Francia: Defrance, 1998; Brasil: Guimaraes, 1996; Oliveira y Sposito 2002; Abramovay y Graças Rua, 2000; Inglaterra: Byrne, 1995; Suecia: Olweus, 1996 y 1998; y Japón: Morita, 1996.

⁶ En el curso de la investigación se tienen registradas alrededor de dieciocho peleas (en el DF), verdaderas golpizas, en donde los alumnos pasaron de la agresión verbal a la violencia física, principalmente estos encuentros se desarrollaron a la salida de los planteles y baños, muy pocas veces (4) se dieron cita en las aulas, incluso algunos (2) tuvieron que ser hospitalizados como consecuencia de estos hechos.

⁷ Existen campañas como “mochila segura” y algunos operativos encargados de detectar la venta y consumo de drogas, pero aún son incipientes y no hay un programa permanente que, como en el caso del narcomenudeo, esté establecido para atacar el fenómeno.

⁸ De los diversos acontecimientos registrados sobresale el secuestro de un niño de primer año en una secundaria pública, los secuestra-

dores pidieron como rescate mil pesos, mismos que gastaron en tortas, y una semana después fueron descubiertos y llevados al Consejo Tutelar de Menores.

⁹ Dos casos de expulsión se dieron a lo largo de la investigación y en las escuelas donde

se volvieron a matricular los chicos no tardaron en reportar agresiones y maltrato de estos alumnos en contra de compañeros más pequeños, por lo que constantemente permanecían castigados y con la amenaza de volver a ser expulsados.

Bibliografía

- Abramovay, M. y Graças Rua, M. D. (2000). *Violencias nas escolas*, Brasil: UNESCO-Banco Mundial-USAID-UNAIDS-CONSED-Fundação Ford-Ministerio da Saúde.
- Abrego, L. (2001). *Ser y hacer en la institución educativa: un estudio de caso*, tesis de maestría en educación, UPN-Hidalgo.
- Andreas, R. (1980). *El miedo escolar*, Barcelona: Herder.
- Araujo, C. (2001). "As marcas da violencia na constituicao da identidade de jovens da periferia", *Educação e pesquisa* (Brasil), núm. 1, enero-junio, pp.141-160.
- Avilés Martínez, J. M. (2000). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Madrid: STEE-EILAS.
- Azaola, E. (1990). *La institución correccional en México. Una mirada extraviada*, México: Siglo XXI editores-CIESAS.
- Bergeret, J. (2000). *La violence fondamentale. L'inépuisable Œdipe*, París: Dunod.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*, Londres: Open University Press.
- Black, D. W. (1999). *Bad boy, bad men: confronting antisocial personality disorder*, Nueva York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1987). *La reproducción*, Madrid: Laia.
- Butelman, I. (1987). *Psicopedagogía institucional*, Buenos Aires: Paidós.
- Byrne, B. (1995). *Coping with bullying in schools*, Irlanda: Cassell.
- Carbonell, R (2002). *La violencia familiar y los derechos humanos*, México: CNDH.
- Campart, M. y Lindstrom, P. (1997). "Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva", *Revista de Educación* (España), núm. 313.
- Debarbieux, E.; Garnier, A.; Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: vol 2, Le désordre des choses*, col. Actions Sociales/Confrontations, París: ESF.
- Defrance, B. (1998). *La violence á l'école*, París: Syros.
- Delamont, S. (1987). *La interacción didáctica*, Madrid: Kapelusz.
- Douglas, M. (2000). *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Alianza.
- Elliot, D.; Hamburg, B.; W., Kirk (eds.) (1998). *Violence in american schools*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Enríquez, E. (1989). "El trabajo de la muerte en las instituciones", en Käes, R. *et al. La institución y las instituciones*, col. Estudios psicoanalíticos, Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, E. (1996). "El trabajo de la muerte en las instituciones", en *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, M. (1988). *Contribución al estudio del poder*, México: ENEP-A.

- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*, Madrid: Taurus.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Fonzi, A. (ed) (1997). *Il bullismo en Italia*, Florencia: Giunti.
- Funk, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania estado del arte", *Revista de Educación* (España), núm.313, mayo-agosto, pp.53-78.
- Furlan, A. (coord.) (2003). "Investigaciones sobre disciplina e indisciplina", en *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. La Investigación educativa en México, 1992-2002, vol. 2, México: COMIE.
- García Cubas, A. (1975). *México de mis recuerdos*, México: Editores Unidos.
- Garver, N. (1977). "What violence is" en *Social Ethics, morality and social policy, Mappes and Zembaty*, Nueva York: McGraw Hill.
- Goffman, E. (1997). *Internados*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, A. (1997). *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso*, tesis de maestría en Sociología política, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Gómez Nashiki, A. (2003). *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966*, tesis de doctorado en Investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV.
- Gouraud, F. (2001). "Réfléchir sur les situations violentes en internat: analyse des discours et du dispositif construits par des éducateurs", en *Violences et institutions. Prévenir la répétition*, París: IFREPMS.
- Guimaraes, E. (1996): "La escuela sitiada: la relación entre el entorno y el sistema educativo en Río de Janeiro" *Perspectivas* (Francia), año 96, núm.2, junio-septiembre, pp. 301-314.
- Hirigoyen, M. (2002). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona: Paidós.
- Howard, R. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Madrid: Paidós.
- Imberti, Julieta (comp.) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, Ph. (1975). *La vida en las aulas*, Madrid: Marova.
- Käes, R. (1996). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Käes, R., Correale, A., y Kerberg, O. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Buenos Aires: Paidós.
- Knight, J. (1994). *Institutions and social conflict*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Laing, R. (1973). *Experiencia y alienación en la vida contemporánea*, México: Paidós.
- Mac Dougall, J. (1993). *Violence in the schhols. Programs and policies for prevention*, Toronto: Education Association.
- Mediavilla, G. (2004). *¿Por qué la han tomado conmigo?*, Madrid: Grijalbo.
- Miller, A. (1985). *El drama del niño dotado*, Barcelona: Tusquets editores.

- Miller, A. (2001a). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona: Tusquets editores.
- Miller, A. (2001b). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*, Barcelona: Tusquets editores.
- Morita, J. (1996). "El hostigamiento como problema actual de comportamiento en el contexto de la creciente 'privatización de la sociedad' japonesa", *Perspectivas* (Francia), núm.2, junio-septiembre, pp. 336-355.
- Nexos (1992). Encuesta al magisterio nacional, documento interno de trabajo.
- Oliveira Gonçalves, L. A. y Pontes Sposito, M. (2002) "Iniciativas publicas de reducao da violencia escolar no Brasil", *Cuadernos de pesquisa* (Brasil), núm. 115, marzo.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). "Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela", *Perspectivas* (Francia) año. 96, núm.2, junio-septiembre, pp. 357-386.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Ortega Ruiz, R. (1997). "El proyecto Sevilla anti-violencia. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación* (España), núm. 313, mayo-agosto, pp.143-158.
- Parsons, T. (1959). "The school class as a social system: some of its functions in american society", *Harvard Educational Review*, núm. XXIX fall, pp. 297-299.
- Pereira, B., Neto, C.; Smith, P. y Angulo, JC. (2002). "Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar", *Cultura y educación* (España), año 14, núm.3, pp. 297-311.
- Pino, JM. y Herruzo, J. (2000). "Consecuencias de los malos tratos sobre el desarrollo psicológico", *Revista Latinoamericana de Psicología* (Colombia), núm.2, pp. 253-275.
- Piñuel, M. (2004). *Manual de autoayuda. Claves para superar el acoso psicológico en el trabajo*, México: Aguilar.
- Postic, M. (1982). "Estudio psicológico de la relación educativa", en *La relación educativa*, Madrid: Narcea.
- Prieto, M. (2003). *Escuela secundaria y violencia. Un estudio de caso*, tesis de maestría en estudios políticos y sociales, México: FCPyS-UNAM
- Rappoport, L. (1966). *La personalidad desde los 6 a los 12 años. El niño escolar*, Barcelona: Paidós.
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas*, tesis de doctorado en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV.
- Rodríguez, N. (2004). *Mobbing. Vencer el acoso moral*, Madrid: Planeta.
- Ruiz Garza, M. (2000). *Menores infractores. Una pedagogía especializada*, México: Ediciones Castillo.
- Salazar, L. y J. Woldenberg (1993). *Los valores de la democracia*, México: IFE.
- Sanmartín, J. (1999). *Violencia contra niños*, Madrid: Ariel.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México: SEP.

- SEP (1995). *Circular 001*, México: SEP.
- Smith, PK (1998). "No sufráis en silencio. El proyecto Sheffield", *Cuadernos de Pedagogía* (España), núm. 270, junio, pp. 51-54.
- Stromsquist, N. y J. D. Vigil (1996). "La violencia escolar en los Estados Unidos de América: tendencias, causas y respuestas", *Perspectivas* (Francia), núm. 2, vol. XXVI, junio.
- Terrón, A. y Álvarez, V. (2002). "Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela", *Cultura y educación* (España), año 14, núm. 3, pp. 253-265.
- Urra Portillo, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*, Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Whitney, I. y Smith PK. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools", *Educational Research*, núm.1, pp. 3-25.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*, México: Akal.

Artículo recibido: 7 de marzo de 2005

Aceptado: 16 de mayo de 2005