

MIRADAS DE LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO SOCIAL DE LA ESCUELA

La violencia en el espacio de la escuela cobra múltiples formas y puede ser comprendidas desde distintas perspectivas teóricas. Desde el ámbito de la investigación se ha distinguido la perspectiva individual, la interaccional y la ecológica. Cada una de ellas constituye el fenómeno de la violencia y su solución acentuando distintos niveles de intervención: el plano del sujeto violentador; la relación entre la víctima y el victimario, o bien, el contexto situacional sistémico del que emerge la violencia.

De forma paralela al desarrollo de la investigación en el tema, la violencia se ha construido como un “objeto social” que ha desarrollado una creciente relevancia en el debate público. Los medios de comunicación suelen entender como sinónimos violencia escolar y bullying. Son cada vez más frecuentes las noticias que muestran imágenes de actos de agresión física perpetuada por uno o más compañeros hacia otro. Este tipo de hechos nos lleva a pensar en la relación entre teoría, investigación y producción de lo social. Es en este sentido que, siguiendo a Guy Debord (2002) corremos el riesgo que la violencia escolar sea otro “objeto” propio de la *sociedad del espectáculo*. Por lo tanto, tal vez en vez de reducir la violencia, los medios de comunicación y los espectadores estamos transando con ella.

¡Estamos frente a un gran problema! Ante estas inquietudes se hace necesario posicionar un debate informado, actualizado, riguroso y situado del tema en nuestro continente. Este es precisamente uno de los objetivos que persigue el presente número. Es imperioso otorgar los espacios que permitan generar un diálogo *otro*, un diálogo fructífero que haga posible diseñar la realidad que soñamos.

Para comenzar, vale la pena reflexionar en qué significa abordar los temas de violencia escolar adoptando una perspectiva que implica constituir el fenómeno en “problema” o en “objeto social” de transacción neoliberal.

Culturalmente se nos ha enseñado a comprender fenómenos tales como violencia, convivencia, seguridad, etc., a través de la problematización de ellos. Tanto es así que comúnmente usamos el sustantivo problema no para designar un “problema”, sino para designar un fenómeno. Por ejemplo, nos resulta familiar leer o escuchar frases como “el problema de la convivencia escolar, el problema de la seguridad ciudadana, el problema del alcohol y drogas en los jóvenes”. Pareciera ser que la problematización se puede interpretar como una acción que facilita la distinción de fenómenos. Así, en la medida en que problematizamos algo, los hacemos visibles y, por lo tanto susceptible de ser abordado. No obstante lo anterior, usar esta perspectiva de análisis para la violencia escolar no es neutral. Por el contrario, consideramos que distinguir problemas únicamente problematizándolo trae, a lo menos, dos consecuencias indeseables:

En primer lugar, la problematización, demanda respuestas concretas que busquen dar solución y eliminar el problema planteado. Por lo tanto, más que generar marcos comprensivos que amplíen el problema, nos quedamos entrampados en marcos de eficacia que buscan resolver la dificultad. Si planteamos el fenómeno en términos de dificultad, tenderemos a actuar dando soluciones. Si nos acercamos a la Escuela problematizándola –únicamente- no es de extrañar que demandemos respuestas a la interrogantes que formulamos.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, cada vez que concebimos un fenómeno problematizándolo, vamos a tender a invisibilizar los recursos y potencialidades que el fenómeno posee. La forma de estructurar el fenómeno demandará omitir los recursos que él mismo porta. Aplicar esta perspectiva a la escuela puede dejarla cazada o circunscrita en una interpretación negativa y despotenciadora de sí misma que poco contribuye a generar nuevas realidades para los actores que habitan en ella.

Por lo tanto, consideramos que concebir el fenómeno de la violencia escolar desde una mirada amplia, que integre artículos teóricos, análisis de la ley de violencia en

Chile, conceptualizaciones simbólicas sobre el tema, abre la posibilidad de explorar un nuevo paisaje que posiciona nuevas preguntas y demanda por nuevas respuestas.

La sección temática del Volumen 11, número 2 de nuestra Revista ofrece distintas miradas respecto de la violencia en el espacio escolar. Esta sección reúne tres artículos que buscan articular nuevas miradas respecto de las violencias en las escuelas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia escolar? Una primera aproximación es de orden conceptual, y requiere distinguir, como hemos señalado, entre violencia escolar y bullying. El concepto de bullying (del inglés bully o "matón") fue acuñado por Olweus para dar cuenta de una forma específica de maltrato entre escolares, caracterizado el acoso y/o maltrato de uno o varios alumnos hacia otro alumno/a, de manera intencionada y persistente, sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. Para Olweus (1998), "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (p. 25). Ahora bien, no toda la intimidación entre pares toma la forma de bullying. En estricto rigor la definición incluye, además de la constatación de agresión, la identificación de intencionalidad y la perpetuación temporal de la agresión, definición que caracteriza a un núcleo específico y reducido de comportamientos de agresión. Actualmente, los investigadores consideran que el bullying conforma un grupo específico y delimitado de comportamientos de victimización entre pares (Buhs, Ladd y Herald-Brown, 2006). Utilizar esta distinción en forma genérica, señalando como bullying cualquier acto de violencia, no constituye otra cosa que tratar el tema como 'objeto social' de transacción. Establecer distinciones permite visibilizar realidades y, con ello, diseñar abanicos amplios de estrategias comprensivas. Los artículos ya citados son una contribución en esta línea.

En Chile, el Ministerio de Educación ha definido la violencia escolar como una interacción que se da entre los miembros de la comunidad escolar que se caracteriza por la presencia de un comportamiento ilegítimo, que implica el uso y abuso del poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes y pertenencias (Ministerio de Educación, 2005). Vemos cómo la definición de violencia escolar es más amplia, pues admite la participación de otros miembros de la escuela en comportamientos considerados ilegítimos por la misma.

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de violencia escolar? ¿Cuáles son los límites, cuáles los matices? Como hemos señalado, existen distintos enfoques para interpretar el fenómeno. Los enfoques individualistas tienen el riesgo de ofrecer una mirada reduccionista y de culpabilizar a individuos por dinámicas que son de orden relacional y contextual. Como contexto, podemos señalar no solo a la escuela, sino también al sistema educativo formal y a las sociedades que los construyen.

De allí, que el artículo de Felipe Jiménez, "La violencia asimilacionista: Una aproximación a la gestión de la diversidad cultural en contextos educativos multiculturales", ofrece una mirada fresca respecto de las maneras en que solemos comprender la violencia escolar. El autor vincula de manera reflexiva el marco de investigación en inclusión educativa y educación intercultural, con el de violencia escolar. Nos muestra cómo un modelo de gestión de la diversidad asentado sobre cimientos asimilacionistas, donde el "otro" es invitado a participar en la escuela pero es él/ella quien debe adaptarse, es una forma de violencia institucional o simbólica.

La fotografía que acompaña este número muestra una escuela enrejada. La imagen nos acerca al imaginario de una escuela "encerrada del barrio" y "cerrada sobre sí misma". La violencia de la sociedad se "cuela" en la escuela –de hecho, es muy probable que las rejas de esta escuela hayan sido colocadas para evitar robos- y la escuela a su vez se cierra al entorno circundante, lo que constituye otro tipo de violencia, de orden institucional, simbólico.

¿Cómo es que la sociedad y la escuela participan en la construcción de relaciones institucionales e interpersonales violentas? Una parte de la investigación sobre el fenómeno en nuestro país, ha mostrado la tendencia a individualizar el fenómeno de la VE, y externalizar las atribuciones de causalidad y responsabilidad en el niño y en su familia (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011). Este tipo de lógica culpabilizadora tiene como efecto la invisibilización del papel formador de la escuela. Cómo construimos socialmente "el problema" de la violencia escolar guarda mucha relación con cómo construimos también la "solución".

Esta construcción no ocurre solo al interior de las escuelas y colegios, también a nivel de sociedad. Así lo muestra el artículo "Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar en Chile", de Claudia Carrasco, Verónica López y Camilo Estay. Los resultados del análisis crítico documental realizado de esta Ley, promulgada el año 2011 en Chile,

considera además el debate parlamentario que la antecedió, con el fin de develar las lógicas que dominaron su construcción. Los resultados ponen en evidencia la coexistencia, no muy armoniosa, de dos lógicas contrapuestas, una de tipo penal-punitivo y otra de tipo formativo-preventivo.

La predominancia de la lógica penal por sobre la formativa sugiere que, en el ethos cultural, aún prevalece la racionalidad de “buscar al culpable y hacer que pague”. Literalmente: con esta ley, las escuelas reciben una sanción monetaria si no demuestran que han generado un plan de acción, un procedimiento, para atender a casos de violencia escolar. Esto, en vez de resolver el problema, crea otros adicionales, como se vislumbra en el artículo. La balanza tiende hacia la punición y, nuevamente, la externalización: si el alumno no cumple, hay que echarlo. Esto perjudica la autoregulación y la responsabilización de las propias escuelas, al admitir que la escuela pueda, como última medida, externalizar la responsabilidad a otra escuela.

Estos resultados forman parte de un problema mayor en Chile, cual es la segregación escolar y social producto de políticas de selección y expulsión. Como tal, aumentan las inequidades del sistema educativo y debilitan las posibilidades de trabajar desde el sentido de justicia social. Dado que los fenómenos de segregación social y educacional son problemas comunes a nivel de América Latina, los resultados del análisis pueden iluminar la labor de otros investigadores.

La externalización de las responsabilidades se relaciona con la atribución externa de las causas de la violencia. Esto queda documentado en el trabajo de Oscar Nail, Jorge Gajardo y Máximo Muñoz, quienes realizan grupos focales con profesores y estudiantes a partir de la identificación de incidentes críticos que los profesores identifican en el aula. Sus resultados muestran que, mientras que los estudiantes identifican problemas de manejo de aula y malas conductas propias como causas de estos incidentes, los profesores atribuyen las causas a los estudiantes y a las diferencias valórico-conductuales de sus familias de origen. Vale decir, que mientras los estudiantes reconocen que ellos mismos son en parte responsables de estos incidentes, no parece haber un nivel de toma de conciencia similar por parte de los profesores respecto de su papel en la gestión del aula. Para quienes hemos trabajado con profesores, reconocemos en estos testimonios una dificultad y, a la vez, un desafío: la internalización de las atribuciones y de las soluciones, no solo por parte de

los profesores, sino también de las comunidades escolares y del sistema educativo en su conjunto.

Quizás, estemos ante un "punto ciego" en nuestra comprensión y problematización del fenómeno de violencia escolar. En palabras simples, es más fácil ver la causa de los problemas en los demás, y la solución, en la sanción y el castigo.

Sin embargo, décadas de trabajo desde las Ciencias Sociales han mostrado que estos caminos son equívocos y no conducen a mayor bienestar ni a la efectividad de las propuestas. No producen aprendizaje, por lo tanto, no facilitan el cambio.

Las consecuencias pueden ser graves, no solo para los individuos, sino también para las escuelas y la sociedad en su conjunto. Por ello, es necesario avanzar en formas para reconocer nuestras propias violencias institucionales. En esta dimensión, el artículo de Jiménez resulta valioso. También es necesario mantener una vigilancia epistemológica respecto de los dispositivos e instrumentos a través de los cuales construimos políticas públicas y, con ello, abrimos -y obstruimos- marcos de posibilidad para la acción. Esta es la mirada que ofrece el artículo de Carrasco et al. Así también, es necesario desarrollar más y mejores herramientas para el análisis reflexivo que permita develar estos marcos de posibilidad y las lógicas que subyacen a ellos, así como para desarrollar herramientas "concretas" de gestión en el aula. Esta es una de las principales contribuciones de Nail et al., quienes especifican el uso de la técnica de análisis de incidentes críticos para estos fines.

Verónica López
Editora

Paula Ascorra
Co-Editora

Julio de 2012

Referencias

- Buhs, E. S., Ladd, G. W. y Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. España: Comunidad Autónoma Valenciana.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20 (2), 75-91.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.