
VIOLENCIA ESCOLAR: SU NOMBRE ES LEGIÓN

*Roberto González Villarreal**

Hay veces que los conceptos se naturalizan. Como si fueran eternos. Como si estuvieran *ahí*: disponibles, esperando ser encontrados por aventureros o avezadas investigadoras. Casi desprovistos de materialidad. Sin historia. En un puro juego especular. Devenir-fetiche. Abstracción vacía (Deleuze-Parnet, 1980). Cascarón multi-usos. Noción espuria.

O si no, conceptos-mercancías. Con ciclos de consumo bien conocidos. Importados, frecuentemente. Puestos en boga, que siguen el conocido ciclo de Vernon: la primera fase, la de invención, se realiza en los países productores, luego se expande por el comercio internacional, y cuando se estandariza ya sólo se realiza en los subdesarrollados (Vernon, 1966). Algo así.

Productos y/o fetiches. Quizá lo mismo, puesto que la circulación mercantil no es sólo una metáfora de la conceptual. Pero también conjuros, significantes que alejan o precaven prácticas indeseadas. ¡Hay tantas!

Conjuro, fetiche y producto. Muchas veces los tres. A veces sólo uno, u otro, y se van cambiando. La violencia escolar en México ha

* Docente-investigador de la UPN. Miembro del SNI.

seguido esta tríada epistémica. A veces, como realidad denegada, en aquellos que niegan su uso porque lo propio de la escuela es su práctica pedagógica; otras, que la utilizan para ubicarse en los circuitos académicos; las menos, para dar cuenta de múltiples acciones en busca de concepto. Basta ver el último estado de conocimiento del COMIE (2013) para darse cuenta. Más allá de sus propios problemas, ahí queda claro: es necesario revisarla, descomponerla, desconstruirla; quizá hasta eliminarla, al menos teóricamente: ¿por qué no? Después de todo, más de una vez ha sufrido embates demolidores. O si no, al menos desvalorizaciones, angustias, miedos, sustracciones, trucajes (Furlán, 2003).

Uno de sus grandes teóricos da cuenta de las discusiones sostenidas en las primeras reuniones europeas sobre el tema (Debarbieux, 1996). Desde las dificultades para su definición, hasta los problemas de su legitimación científica y, más aún, política (como si pudieran distinguirse tan claramente). No es sólo un problema de reconocimiento, tampoco de semántica, sino del agonismo propio de las discusiones académicas; es decir, de ese juego permanente entre los planos de referencia, las reflexiones y la construcción del campo de lo gobernable (González, 2011). Más frecuentemente de lo que quisieran las que trazan una línea radical entre el pensamiento y la política, es decir, entre la verdad y su gestión, los enfrentamientos la condicionan, la forman, la dirigen (Foucault, 1970).

El Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) sirve de manera ejemplar para analizar esta construcción teórico-política de la violencia escolar. Sucede al emblemático Programa Escuela Segura (PES), pero no lo sustituye. ¿Lo complementa, lo perfecciona, lo reforma? Podrían ser los tres, porque aparece en un hiato político y conceptual, creado por la interrelación de tres potencias:

- Los señalamientos de la Auditoría Superior de la Federación (ASF) sobre las incoherencias en el diseño y la instrumentación del programa; en particular sobre la ausencia de indicadores, la falta de metas, la carencia de verificaciones (ASF, 2013);

- Las críticas de directores y profesoras a la multiplicidad de tareas de seguridad en las escuelas (García, 2014);
- Los llamados a pedagogizar las investigaciones sobre el tema (Saucedo y Furlán, 2012).

En el cambio de administración federal, esto produjo nuevos corrimientos conceptuales en una definición que ya se estaba perfilando, en diferentes oficinas gubernamentales (Blas, 2014), en un buen número de investigadores-pedagogos-funcionarios, en los acercamientos-proyectos-financiamientos de diversas organizaciones gubernamentales: la reformulación del concepto de violencia escolar, y su focalización en el *bullying* o acoso escolar. Así lo dice explícitamente el PACE:

La violencia escolar es cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar e incluye acoso escolar, abuso verbal o físico. La violencia escolar es el resultado de múltiples factores que incluyen:

Edad

Entorno familiar, escolar y de la localidad.

Inadecuada gestión de la convivencia escolar.

Exposición de medios electrónicos y televisivos de material violento.

Juegos electrónicos.

Falta de comunicación asertiva entre los integrantes de la comunidad escolar (2014, 2).

La definición es clara. Sus problemas, sin embargo, son muchos. En primer lugar, su circularidad. “La violencia escolar es cualquier forma de actividad violenta...”. Pleonasma. Perogrullada. En segundo, su imprecisión: “dentro del marco escolar”. ¿Qué es el marco escolar? Nadie lo sabe, excepto los administradores del PACE. En tercer lugar, la subsunción: “incluye acoso escolar”. El verbo es sorprendente: incluye; es decir, encierra, esconde, incorpora, contempla. Pero también jerarquiza un tipo de violencia, para después dramatizarla: “abuso verbal y físico”.

La destaca, y luego, al especificarla, la sofoca. ¿Habrán otras formas de actividad violenta que no sean esas tres? ¿Cuáles? Otra vez, no lo sabremos, puesto que la definición nunca detalló qué es una actividad violenta, qué es el marco escolar y por qué subraya uno de sus tipos para en seguida terminar su descripción. Tópicos, imprecisiones, focalizaciones y, peor, prescripciones: ese es el proceder conceptual del PACE sobre la violencia escolar.

Esto último se observa muy claramente en los factores de la violencia escolar. Dado que no hay referencias a estudios científicos sobre la edad, el entorno, la exposición a medios y juegos electrónicos, el PACE produce enunciados prescriptivos. Su léxico no deja mentir: “Inadecuada gestión de la convivencia”, “Falta de comunicación asertiva...”. El resultado: una concepción amplia y a la vez reducida de la violencia escolar como *bullying*. La violencia escolar **es el bullying** según el PACE; lo demás es lo indeterminado, lo impreciso, lo circunstancial, lo incidental: lo incognoscible. En consecuencia: lo ingobernable.

Sucede entonces una suerte de bloqueo epistémico en las concepciones de la violencia escolar. Mientras, por una parte, se reconocen las diversas formas que ocurren en las escuelas, por la otra explícitamente se identifica al acoso como LA violencia escolar; esto es, por la vía de los tropos se estrecha el concepto de violencia. Y queda todavía el asunto de ese otro implícito, nunca especificado: el marco escolar. ¿Hasta dónde llega la escuela, qué la comprende, cuáles son sus límites, cuáles sus agentes?

Triunfo de la voluntad: el PACE inicia con la violencia y efectúa un pase retórico que termina por desaparecerla e introducir la convivencia. La violencia es causada por una inadecuada convivencia, dicen las razones del acoso. Un viejo tema, que ya había sido tratado desde hace mucho en los primeros congresos sobre la violencia, allá por los años noventa.

Y, sin embargo, como cualquier observación cotidiana registra, sin ir mucho más lejos que las noticias y los reportes de supervisores, directores y maestros, hay muchos más comportamientos

violentos. Es cuando aparecen las definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). La primera ha proporcionado una definición que se ha vuelto canónica:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, 3).

A partir de esta definición, generalmente aceptada, aunque con ciertas dificultades, sobre todo en el *uso deliberado* y en la extraña diferenciación entre *fuerza física o poder*, la OPS propuso varias clasificaciones, según los agentes involucrados y los objetos afectados. Así, habría violencias autoinfligidas, interpersonales y colectivas, por una parte; y físicas, sexuales, psíquicas y privaciones o descuidos, por otra (OPS, 2005).

En esta lógica, la violencia escolar se ha considerado una arena particular en la que se ejercen las distintas formas de violencia. La UNICEF ha ido más lejos, y en un trabajo descriptivo ha identificado los siguientes tipos de violencia escolar: castigos corporales, maltratos emocionales, discriminación étnica y racial, violencia sexual, bullying, agresiones inconscientes y conscientes, violencia hacia los educadores; y el estudio de la convivencia la realizan como el establecimiento de órdenes legítimos, de los reglamentos a los pactos (2011).

Ahora bien, esta última definición, a pesar de sus avances en la identificación de comportamientos violentos específicos, tiene varias dificultades. Sigue sin distinguir claramente el ámbito de los “establecimientos educativos”; y es limitada en el mapeo de las conductas violentas: ¿Dónde quedan las cuestiones propias de la delincuencia organizada; dónde las de las guerras; dónde las violencias simbólicas; dónde las institucionales; dónde las del entorno; las microviolencias y las prácticas que afectan el clima escolar? En pocas

palabras: ¿dónde está la discusión criminológica contemporánea, la que ha puesto atención en los perideltos y las incivildades, todo lo que incumbe a la inseguridad?

Quizá la mayor dificultad de las definiciones oficiales de la violencia escolar, y las de todos los investigadores-funcionarios, es esta falta de contemporaneidad y colaboración intelectual. Mientras que en otras latitudes desde hace más de 20 años han debatido la particularidad histórica de la violencia escolar, por acá, como lo han mostrado, entre otros Furlán y Spitzer (2013), Gómez y Zurita (2013), hace falta recuperar los avances conceptuales de otras partes y confrontarlos con la compleja realidad que viven las escuelas mexicanas. En su lugar, se han privilegiado esos acercamientos puntuales que reducen y desnaturalizan el concepto y, peor aún, su gestión.

Hay que analizar las evidencias, reflexionar y producir teorías. Como las creadas a mediados de los 90, por ejemplo, en Francia y EUA, luego exportadas por un comportamiento similar al de las Internacionales; pero buenas teorías, a fin de cuentas. Hay que conocerlas y revisarla, reconocer sus posibilidades, límites y contradicciones. Como siempre. Otra cosa es que no se haga, fundamentalmente por el colonialismo académico, y peor, intelectual, que tanto se promueve por acá.

Un caso puede servir de ejemplo. No es el único, pero sí de los más conocidos, entre otras cosas por la importancia que ha tenido el Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas. Se trata de una concepción elaborada en la segunda mitad de los años noventa, por Eric Debarbieux, de la Universidad de Bordeaux. En su libro *Violence scolaire: état des lieux* (1996), discute algunas aproximaciones precedentes, en particular las cuestiones de los delitos, las de la violencia dirigida o letal (targeted or lethal violence), como la expuesta en *Columbine* (Moore, 2002), revisa la literatura criminológica y los estudios sociológicos sobre la violencia en las escuelas. A partir de ellos, propone una definición en tres dimensiones:

1. Los crímenes y delitos: robos, golpes, heridas, tráfico y uso de drogas, asaltos, todo lo tipificado en el Código Penal;
2. Las incivildades: prácticas que trasgreden los códigos elementales de la socialización. No son necesariamente comportamientos ilegales, en el sentido jurídico, sino infracciones que contribuyen a la “degradación del clima escolar”
3. El sentimiento de inseguridad: es el resultado de los dos procesos anteriores, y de los medios sociales de referencia (Debarbieux, 1996).

Debarbieux analiza las prácticas de las escuelas francesas, en las que las tensiones étnicas, religiosas y lingüísticas atraviesan el comportamiento cotidiano. Su definición es oportuna porque establece la particularidad histórica de las violencias, no se queda en la etnografía o la sociología de las violencias, sino que las discute a partir de una visión más amplia: la de las violencias sociales. La escuela es un nodo especial que cruza la vida y la formación de los estudiantes, pero se enlaza con la transformaciones sociales, en particular las referidas a la inmigración, la pluralidad religiosa y los conflictos raciales. En otras palabras: su teorización está situada, histórica, política y geográficamente.

Más aún, forma parte de los investigadores que han ubicado el problema como una cuestión de seguridad, a partir del “sentimiento de violencia” que se percibe en las escuelas. De este modo, en el límite, la violencia escolar se encuentra menos definida por los hechos dramáticos que por el clima de inseguridad; creado –hay que insistir– por la confluencia de las dimensiones delictivas propiamente dichas y las incivildades. Sin embargo, al trabajar los datos empíricos, encuentra que no son los incidentes trágicos, con su dramaturgia exaltada por los medios de comunicación, ni tampoco la frecuencia e intensidad de los delitos, las dimensiones más importantes, sino que es “lo impalpable, el ambiente, las incivildades, lo que construye la inseguridad y genera un sentimiento de impunidad” (Debarbieux, 1996, p. 40).

Dos son los aportes más significativos de este enfoque: la materialidad e historicidad de la teoría y la partición entre acciones y percepciones de violencia. Y con ellos, la incorporación del clima de violencia escolar como el instrumento para estudios empíricos, que rápidamente se sucedieron en muchos países y continentes, lo que permitió a Debarbieux y su equipo hacer comparaciones internacionales (2006), alejándose cada vez más de su teorización situada. No son cuestiones menores, refiere las precauciones epistémicas necesarias de toda teoría; en particular, la regionalidad de los conceptos y su imprescindible espesura histórico-material. Por desgracia, frecuentemente se pasa, en los circuitos académicos de la reproducción colonial.

¿Cómo pensar, aquí, la violencia escolar, la que aparecen todos los días en las escuelas mexicanas? ¿La que sufren los estudiantes, profesores, supervisoras, padres de familia? Regresando a lo básico: a su materialidad e historicidad, es decir, a las violencias efectivas, con estudios fenomenológicos y etnográficos, cuantitativos y conceptuales. En otras palabras, no partir de abstracciones vacías, como *la* teoría de la violencia, de la que se derivaría la escolar; menos aún de los filosofemas o las explicaciones rápidas al uso; tampoco de las verdades ocultas, que sólo las iniciadas conocerían, sino de los golpes, las carnes tumefactas, los cuerpos abandonados, las almas rotas, los espíritus vencidos, los miembros heridos, los sexos lastimados, las vidas cortadas, los miedos, los temores de ir a la escuela, de salir de ella, de saber si continúa, si se le va a encontrar al día siguiente, de todo eso, sin desvalorizaciones, sin menoscabos: sin violencia epistémica.

UNA PROPUESTA SITUADA

En pocas palabras: para analizar la violencia de hoy, en México, en nuestras escuelas, hay que decirle *vade retro* a la metafísica de la violencia, a las verdades importadas, a los designios del poder y

mirar a las violencias directamente a la cara, confrontarla con las discusiones contemporáneas y reflexionar. A partir de una veta material, y otra conceptual, se pueden trazar las coordenadas para una teorización de la violencia escolar.

La primera son las características más generales de su fenomenología:

- *Heterogeneidad*. Robos, asaltos, secuestros, asesinatos, golpes, amenazas, insultos, violaciones, agresiones y acoso sexual.
- *Universalización*. Se encuentra en todo el territorio nacional, desde la península de Yucatán hasta Baja California, de Jalisco a Veracruz, de Tamaulipas a Guerrero; en escuelas públicas y privadas; en zonas urbanas o rurales; en el campo, en la sierra y en la ciudad.
- *Diversidad de sujetos*. Profesores que agraden, niños armados, adolescentes golpeados, compañeros que violan, narcos que amenazan, porros que intimidan, conserjes que abusan, autoridades que protegen, directores que ocultan.
- *Inmanencia de la violencia en las relaciones escolares*. Ya no sólo se denuncian los hechos violentos, sino que se atienden las posibilidades de violencia, se establecen frecuencias, se estiman probabilidades, se ubican zonas peligrosas, por tipo, sujetos e historial.
- *Ampliación del territorio escolar*. Los hechos violentos en el aula, como siempre, pero también en el local escolar, en las inmediaciones, en el entorno, en el sendero, en la colonia; del mismo modo en los signos de pertenencia (uniforme, escudos) y de identidad (institucional). El territorio de violencia escolar se amplía en términos geográficos, simbólicos, identitarios (González, 2011).

La segunda, son los corrimientos conceptuales producidos en la discusión contemporánea:

- *Fragmentación*. Los hechos duros, físicos, visibles de la violencia se colocan en la serie de crímenes y delitos, pero también

se fragmentan, se analizan sus antecedentes, sus prácticas reiteradas (bullying), se conectan eventos, se trazan rutas y comportamientos.

- *Descriminalización.* Por una parte los delitos, considerados en todos los códigos penales y/o escolares, robos, amenazas, golpes; pero también una serie de prácticas y eventos no considerados en la estadística criminológica: las malas maneras, los motes, las contestaciones insufribles, las descortesías, las “incivildades” –que no refieren barbarismos o falta de civilización, sino comportamientos “antisociales”, “antiescolares”–, también los peridelitos y los microdelitos (Cusson, 2000), las indignidades cotidianas (Gottfredson, 2001).
- *Eufemización.* La violencia simbólica de Bourdieu “...esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p. 173); la imposición cultural por los códigos sociolingüísticos (Bernstein, 1972), y la violencia institucional (Ross Epp y Watkinson, 1997).
- *Desfactualización.* No solamente se cuestionan los hechos, duros o suaves, visibles o invisibles, criminales o periféricos, grandes o pequeños, sino las percepciones, las representaciones, el ambiente del establecimiento escolar. Se descubre una violencia sin hechos: apreciaciones, temores, riesgos, que los cuestionarios de clima escolar descubren y describen (González, 2011).

Con ellas es posible empezar, por nuestra cuenta, tratando una y otra vez responder a nuestra realidad y no reconfigurar la realidad mexicana a partir de la importación de teorías que lo reducen todo, o de reproducir el colonialismo epistemológico, y en el colmo, pensar con consigna, al modo como lo piden los funcionarios en turno a los investigadores dispuestos. Todo eso hay que tratar de evitar, en la medida de lo posible, ya se sabe que no siempre es fácil reconocer

cómo hemos sido colonizados o respondemos puntualmente a los requerimientos externos.

Para iniciar, hay que enfrentar las paradojas. Por una parte, las acciones y percepciones de violencia son universales, aparecen en todas partes y con múltiples agentes y causas; por tanto, son particulares. La violencia tiene muchas formas, la realizan muchos sujetos, persigue muchos objetivos, pero su concepto no lo reconoce. Conforma un plano de homogeneidad en el uso de la fuerza física dirigida, como dice su etimología, pero no su realidad. En otras palabras, el concepto de violencia reniega de la complejidad; en provecho de lo universal desvaloriza lo singular. El léxico es insuficiente. Para reconocer la multiplicidad hay que incorporarla en su misma definición, que no se resuelve con adjetivaciones o toponimias.

Del mismo modo, la particularidad refiere los aspectos pragmáticos y motivacionales de la violencia. El aspecto mecánico se diluye permanentemente, a pesar de que en algunas ocasiones se refiera el sujeto, el objeto, los instrumentos, los mecanismos y los resultados. No son cuestiones menores, son fundamentales para analizar su dinámica y sus efectos. Ocurre algo similar con las razones de la violencia. Muy frecuentemente pareciera que es un exceso, algo que no se supo manejar (como en las teorías de las inteligencias emocionales), que se salió de las manos, un arrebato en una espiral incontrolable de emociones primarias. Quizá sea así en algunas veces, pero en muchas otras las acciones violentas resultan de una complicada articulación entre objetos, objetivos y medios. “¿Dónde quedan las venganzas planeadas, los artilugios utilizados, los planes trazados, los diseños estratégicos? ¿Dónde se contempla la disposición táctica de las batallas campales, la elaborada cartografía del territorio, la cuidadosa elección de los instrumentos, el detallado estudio psicológico de los adversarios?” (González y Rivera, 2014, p. 14).

No es, en consecuencia, a partir de referencias soterradas al irracionalismo, al descontrol, a la desmesura, como se comprenden los actos violentos, sino por el contrario, con los modelos de la racionalidad orientada a fines. Para eso hay que partir de su pragmática,

de su desenvolvimiento inmediato, no de sus resultados solamente, sino de sus motivos, de sus técnicas, de su ubicación, de sus agentes. Por eso, para una analítica de la violencia, y no una definición esencial, o etimológica, hay que recuperar los siguientes aspectos:

1. Pluralidad. No hay violencia, sino violencias.
2. Pragmatismo. Resulta de un ejercicio, realiza afectaciones.
3. Agonismo. Se realiza en un campo de relaciones de poder.
4. Territorialidad. Se desarrolla en un teatro de operaciones específicas.
5. Compatibilidad. Se reconoce como un medio de acción entre otros.
6. Autorreferencialidad. Elabora sus propias razones, discursos e identidades.
7. Reversibilidad. Agentes, medios y fines variables.

A partir de esto, es posible redefinir la violencia escolar en las condiciones histórico-políticas de México, hoy. Para ello hay que recordar que el concepto es un agenciamiento, un ensamble de fuerzas heterogéneas (De Landa, 2006), una coagulación político-discursiva; por tanto, hay que identificar sus componentes y proponer un modo de articulación.

1º. El régimen de prácticas violentas

La violencia en general, abstracta, al modo como la conceptualizan teólogos y sofistas, no existe; es un concepto “catch all”, atrapado, un significante flotante o vacío. Lo que existen son prácticas violentas heterogéneas, por sus objetivos, por sus objetos, medios, razones, agentes, efectos. Esto destaca la pluralidad de las formas, la diversidad de los agentes, la variedad de sus efectos, la ubicuidad de sus lugares, así como la virtualidad de su presencia. Del mismo modo, refieren su carácter relacional, por tanto, reversible y estratégico, de las acciones de fuerza sobre las mentes, cuerpos y corazones

de los participantes en un campo de relaciones de poder. Eso sería una definición con pretensiones heurísticas: *el uso de la fuerza física, psicológica o moral sobre objetos específicos en una relación de poder*. En términos metodológicos implica que una relación violenta es siempre una posibilidad abierta en una relación de poder; pero que no se confunden, aunque si se pueden conjugar, por sus medios y sus fines. De manera sintética, una práctica violenta implica:

1. Una acción de fuerza física, psicológica o moral;
2. Sobre objetos particulares;
3. Con objetivos específicos;
4. En una relación estratégica;
5. Que se desenvuelve en un campo relacional determinado (González y Rivera, 2014, p. 18).

A partir de estas consideraciones, es posible tratar la complejidad de la violencia escolar, sin acudir a las metáforas de goma o la homogeneidad forzosa. También, los límites de las importaciones. Por ejemplo, la definición de Debarbieux es importante, se debe repetir una y otra vez, porque es una teorización situada en las escuelas francesas y porque polemiza con autores obcecados con las masacres y las violencias letales; sin embargo, la diferenciación que establece entre violencia criminal, incivildades y sentimiento de violencia, privilegia los aspectos jurídico-normativos por sobre la dinámica y particularidad de las formas violentas en las escuelas, alejándose de motivos, agentes y ensamblés. Si bien es totalmente cierto que esto sirve para distinguir un robo de un acoso o una descortesía, no es lo mismo el robo de un lápiz, que el asalto de una banda el secuestro o la violencia territorial, aunque sean delitos o actos criminales. La partición jurídica oscurece la particularidad de los actos violentos, y su gestión queda referida, o subsumida, en la cuestión de la tolerancia de los ilegalismos o la procuración de justicia.

Se trata de reconocer la especificidad de las prácticas violentas, no de subsumirlas en conceptos huecos, que se pueden rellenar con adjetivos y aclaraciones. Para eso hemos propuesto un analizador

que recupere la dinámica y especificidad morfológica de la violencia: el régimen de prácticas violentas, en sustitución de la violencia en general y sus denominaciones jurídico-administrativas. El **régimen de prácticas violentas** es el ensamble de acciones de fuerza física, psicológica o moral que se ejercen sobre los cuerpos, las mentes y subjetividades en un sistema de relaciones de poder determinadas. Es un régimen porque identifica los elementos que rigen la dinámica de las fuerzas desatadas, que ensambla las singularidades de la práctica violenta definida anteriormente. Trata la especificidad de la práctica violenta, sin homogeneizarla, al contrario, destacando sus elementos y particular forma de engarce. Del mismo modo, reconoce la relación de poder en la que se ubica es decir, el campo de fuerzas reversibles y estratégicas en las que se ubica. Un régimen de prácticas violentas no es un estado de dominación, en el que las fuerzas estén sedimentadas, sino un campo abierto de posibilidades en el que los agentes, los medios, los efectos son dúctiles, pero localizados en un campo de relaciones de poder. Esto hace posible, por ejemplo, captar las múltiples direccionalidades y los agentes variados de un régimen específico, por ejemplo, el de la violencia sexual, en el que los participantes cambian, las víctimas también, donde se dan en condiciones de asimetría de fuerzas, por ejemplo profesor estudiante, o padre de familia alumno, pero que también pueden incluir relaciones horizontales, como entre maestros o alumnos, y también de alumnos maestras, o entre familiares y compañeros de alumnos, entre tantas otras variedades. Pero el régimen de la violencia sexual es específico, no se parece a otro, aunque sea entre sujetos educativos, igualmente no se localiza únicamente en los terrenos cercados de la escuela, sino en sus alrededores, en el camino, en las casas de los maestros, en las de los alumnos, etcétera, es decir, que el régimen reconoce las prácticas violentas entre los agentes educativos, por sus dinámicas educativas y/o escolares, no por sus lugares de realización solamente, alejándonos entonces de las restricciones territoriales *ex ante*, y atendiendo a la dinámica de

las acciones. Lo mismo sucedería con otros regímenes de prácticas violentas, como el que articula las violencias ocurridas en los procesos de transmisión de conocimientos, o las que resultan del tráfico de drogas, o los que resultan de formas de discriminación entre iguales, o *bullying*, entre tantos otros.

2º. La virtualización de la violencia

La problematización contemporánea sobre la violencia escolar ha confrontado, descompuesto, ampliado, resemantizado, fragmentado, diversos fenómenos y saberes, que se han generado nuevas dimensiones, no sólo las fácticas o simbólicas, sino también, perceptivas, ambientales, probabilísticas, potenciales: virtuales e inmanentes.

En la discusión relanzada durante los últimos 15 o 20 años, se ha realizado una serie de corrimientos conceptuales:

- de los hechos a las posibilidades de violencia;
- de las infracciones disciplinarias a las violencias múltiples;
- de los actores educativos a los agentes perturbadores del entorno escolar;
- de los crímenes a las microviolencias;
- de los golpes y las humillaciones al desasosiego, la preocupación y el miedo;
- de la pedagogía disciplinaria a la criminalística educativa;
- de los fines didácticos a la inseguridad de las escuelas.

Estos desplazamientos conceptuales no surgen *ex nihilo*, son las líneas discursivas de una problematización histórica, donde las violencias constitutivas de los sistemas escolares se acompañan de nuevas violencias, como el trasiego de drogas y las industrias criminales, que se enlazan para producir un “sentimiento de violencia”, una “sensación de inseguridad” palpable, aunque sus causas no sean reconocidas inmediatamente (Dubet, 1991, p. 144).

Se trata de un conjunto plural y en multiplicación permanente, de regímenes de prácticas violentas que se dan *en* la escuela, que son propios *de* la escuela y también se ejercen *sobre* la escuela; todo lo cual ha configurado un clima de inseguridad. Quizá sea esto lo específico de la problematización contemporánea de la violencia escolar: mientras que los antiguos regímenes de violencia, como por ejemplo el áulico y disciplinario, formaban parte de la institución educativa, por más inmoral y deleznable que sea; los nuevos derechos individuales y sociales, como los de los niños y adolescentes, han generado una problematización que la denuncia como insoportable, y conjuntamente con la nueva materialidad violenta, producto de reversibilidades (golpes de estudiantes a maestros, de padres de familia a maestros) y de regresos e incursiones a las escuelas, ya hablan de una escuela violenta –pues realmente siempre lo ha sido, de manera invisible aunque legítima–, sino de ***un problema de violencias múltiples que causan una sintomatología de inseguridad***. Si antes, por simplificarlo así, se trataba de una escuela violenta, lo que hay ahora es, además de eso, una escuela insegura.

3º. El espacio escolar de riesgo

Se dijo antes: la nueva violencia escolar resume la multiplicidad de prácticas violentas que ***de la escuela***; que se realizan en la escuela y ***sobre la escuela***. Sin embargo, esta multiplicidad violenta, ha cuestionado también la misma concepción de la escuela como establecimiento cerrado. Las fronteras territoriales de la escuela se disuelven, o mejor, se vuelven porosas, flexibles, el adentro y el afuera no son más jurisdicciones, sino conjuntos tácticos, territorios donde se establece el continuum de seguridad: in, poco, algo, mucho. El diagnóstico del Programa de Escuela Segura lo reconocía sin miramientos:

En nuestros días, existen factores como la violencia, la delincuencia y las adicciones que ponen en riesgo las condiciones de bienestar necesarias para que las escuelas públicas de educación del tipo básico realicen su labor. Estos factores ponen en riesgo la seguridad dentro y fuera de la escuela y deben ser erradicados. Las escuelas públicas del tipo básico están vinculadas a la dinámica del entorno y son afectadas por factores de riesgo que deterioran el tejido social, y consecuentemente, contra la integridad de la comunidad escolar, provocando un clima de incertidumbre y desconfianza. Entre dichos factores se encuentra la presencia de grupos delictivos, como los vinculados al narcomenudeo y a la realización de actos ilícitos, que merman las posibilidades de una convivencia solidaria, respetuosa y democrática (SEP, 2008, p. 3) (cursivas de RGV).

El entorno es un eufemismo. La inseguridad que rodea a la escuela se percibe en un espacio necesariamente móvil, pero concreto, por la paradoja de Dubet enunciada antes. En consecuencia, la jurisdicción escolar se modifica, en los hechos, y no sin resistencias, y sin reticencias de pedagogos normados y autoridades omisas; se deben reordenar, recategorizar los ámbitos, los agentes, las prácticas y todo el campo de riesgos que abonan a la inseguridad escolar. No más una escuela, con sus agentes reconocidos, sus prácticas establecidas, sus códigos formulados, sino un espacio escolar, una geografía difusa reconocible por las eventualidades, las potencialidades de prácticas violentas, y las percepciones de inseguridad; en suma: un espacio escolar de riesgos múltiples.

4º. El efecto móvil

Si las características centrales, definitorias, de las nuevas violencias escolares son la multiplicidad y la virtualidad, en un territorio difuso, entonces, la problematización de las violencias siempre está situada, por las propias características de un espacio escolar en riesgo. Nunca habría una definición de las violencias escolares, sino un conjunto heteróclito y jerarquizado de prácticas violentas que

establecen hechos y riesgos particulares; en consecuencia, la violencia escolar es una singularidad; o mejor, un efecto, el efecto móvil –en un sentido topo-temporal–, de una multiplicidad de regímenes de prácticas violentas en, de y sobre un espacio escolar de riesgos.

5º. Una gestión situada

La gestión de la violencia escolar es una práctica metainstitucional, metaprogramática, puesto que refiere siempre las condiciones y características peculiares de los espacios escolares de riesgo. Se acuden a una multiplicidad de técnicas, tácticas estrategias, saberes y procedimientos nunca regulados estrictamente, sino siempre producidos localmente. Esta gestión-situada, responde a los ordenamientos mínimos del mapa de riesgos y hechos violentos en territorios delimitados. Las buenas prácticas, los conceptos de zonas vulnerables y demás, son formas eufemísticas de una ambición programática siempre en tensión entre el fracaso y la incompetencia. Los programas estandarizados, los talleres universales, los saberes expertos, las circulares top-down, nunca son, ni serán, suficientes, ni siquiera pertinentes, para tratar las violencias específicas de las escuelas o los espacios escolares de riesgo. La problematización y la gestión localizadas van de la mano, por el efecto móvil de la violencia escolar, ningún programa, ningún curso de acción con pretensiones estandarizadas alcanza a cubrir la multiplicidad y jerarquización particular de las violencias escolares singulares. Este es otro efecto de las violencias contemporáneas: ya no se pretende erradicar, eliminar, cortar de tajo las violencias, sino gestionar sus desplazamientos, aminorar sus efectos, administrar su frecuencia, y, sí, también, utilizarlas, redirigirlas, recomponerlas en los procesos morfogénicos de la educación. En eso estamos ahora. Una larga reconfiguración de los objetos educables, de los medios y fines educativos, de las instituciones y saberes que se están modificando, remodelando como efectos de las violencias y de la inseguridad.

LAS VIOLENCIAS ORBITALES

Difícil juego el nuestro. Ni científicos, que se desenvuelven en planos de referencia bien establecidos. Ni artistas, que construyen planos de perceptos para afectar cuerpos y almas. Ni filósofos, creadores de conceptos en planos de inmanencia. Nada de eso. Quienes nos dedicamos a esas reflexiones híbridas, entre la materialidad de las cosas y la abstracción conceptual, quienes nos desplazamos entre la historia y la política, esas mixturas permanentes, no tenemos más identidad ni más destino que las breves incandescencias de los “choques de las espadas” (Nietzsche, 2001) y los efectos móviles de una multiplicidad de regímenes violentos en un espacio escolar que produce riesgos y en el que se producen riesgos.

REFERENCIAS

- Auditoria Superior de la Federación (2013). *Programa Escuela Segura; Auditoría de Desempeño*13-0-11100-07-0237 DS-005. Recuperado el día 15 de mayo de 2015 de: http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2013i/Documentos/Auditorias/2013_0237_a.pdf
- Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Control, Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: R.K.P.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cusson, M. (2000). *Criminologie*. Paris: Hachette.
- Debarbieux, E. (1996). *La Violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (1999). *La Violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pretextos.
- De Landa, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London: Continuum.
- Debarbieux, E., Blaya, C., del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Comparaciones entre Francia y España. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (1970). Respuesta al Círculo de Epistemología. En *Análisis de Michel Foucault*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

- Furlán, A. y Spitzer, T.C. (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- García, R. (2014). *La gestión de la violencia escolar en secundarias de Iztapalapa*. Tesis de doctorado en educación. México: UPN.
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: UPN.
- González, R. y Rivera, L. (coords.) (2014). *La gestión de la violencia escolar*. México: UPN.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). *El estudio de la violencia escolar. Orígenes y tendencias*, en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Moore, M. (2002). *Bowling for Columbine*. USA: MGM-UA-AA.
- Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia*. Barcelona: Akal.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la salud y la violencia. Sinopsis*. Ginebra: OMS.
- Organización Panamericana de Salud. (2005). La violencia, un problema de salud mundial. *Futuros*. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable, 3 (10).
- Ross Epp, J. y Watkinson, A. Eds. (1997). *Systemic Violence in Education: promise broken*. Albany: Suny Press.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles educativos*, 34 (138).
- SEP (2008). *Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura*. México: SEP.
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Vernon, R. (1966). International Investment and International Trade in the Product Cycle. *Quarterly Journal of Economics*, 2, 190-207.