

La violencia escolar

Una historia del presente

Horizontes
Educativos

INVESTIGACIÓN

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La violencia escolar

Una historia del presente



La violencia escolar *Una historia del presente*

Roberto González Villarreal

LA INVENCION DE LA VIOLENCIA



La violencia escolar. *Una historia del presente*
Roberto González Villarreal

ROBERTO GONZALEZ VILLARREAL
robertogonzalezvillarreal@hotmail.com

Sylvia Ortega Salazar **Rectora**
Aurora Elizondo Huerta **Secretaria Académica**
José Luis Cadenas Palma **Secretario Administrativo**
Adrián Castelán Cedillo **Director de Planeación**
Mario Villa Mateos **Director de Servicios Jurídicos**
Fernando Velázquez Merlo **Director de Biblioteca y Apoyo Académico**
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña **Director de Unidades UPN**
Juan Manuel Delgado Reynoso **Director de Difusión y Extensión Universitaria**
Mayela Crisóstomo Alcántara **Subdirectora de Fomento Editorial**

Coordinadores de Área Académica:
Dalia Ruiz Ávila **Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión**
Gisela Victoria Salinas Sánchez **Diversidad e Interculturalidad**
Joaquín Hernández González **Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes**
María Estela Arredondo Ramírez **Tecnologías de la Información y Modelos
Alternativos**
Mónica Angélica Calvo López **Teoría Pedagógica y Formación Docente**

Diseño de maqueta: Rodrigo García
Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo
Corrección de estilo: Anastasia Rodríguez Castro
Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

Primera edición, 2011
© Derechos reservados por el autor Roberto González Villarreal.
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al
Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-103-1

LB3013.34

M6

G6.8

González Villarreal, Roberto

La violencia escolar : una historia
del presente / Roberto González Villarreal.

-- México : UPN, 2011

244 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN: 978-607-413-103-1

1. Violencia escolar - México

2. Disciplina escolar 3. Seguridad escolar

I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier
medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

Cette élaboration d'une donnée en question,
cette transformation d'un ensemble d'embarras et de
difficultés en problèmes auxquels les diverses solutions
chercherons à apporter une réponse,
c'est cela qui constitue le point de problématisation et
le travail spécifique de la pensée.

Michel Foucault

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de unos cinco o diez años, en plena coyuntura intersecular, los periódicos aumentaron las crónicas sobre educación en la nota roja; la televisión mostró imágenes de masacres en escuelas de todo el mundo; en la ciudad de México, las preparatorias y Centros de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se fueron a la huelga, una y otra vez, para denunciar las atrocidades cometidas por los *porros*;¹ en 1998, en Veracruz y el Distrito Federal, iniciaron los programas de seguridad escolar; en los congresos federal y locales, los diputados presentaron iniciativas de ley y de reforma para promover la convivencia, la cultura de la paz y la seguridad en las escuelas; los maestros y su sindicato realizaron foros sobre la violencia en su trabajo y revelaron ataques de alumnos; los padres de familia denunciaron un clima de miedo y de zozobra en los centros educativos; los estudiantes utilizaron el internet para mostrar los acosos y las golpizas cotidianas; los colegiales de escuelas privadas crearon sus páginas y *blogs* para exhibir sus valores y sus rencillas;² los *narcos* y la delincuencia organizada encontraron nuevos mercados y nuevos pillajes; los investigadores reaccionaron tarde, pero ya empiezan a conformar redes, publicar artículos y números monográficos en revistas; no tardarán en realizar eventos y crear organismos *ad hoc*.

Hay una verdadera inflación de discursos sobre la violencia en las escuelas; un crecimiento sostenido y sistemático, pero también heterogéneo, de procedencia diversa, con distinto tono, interés y finalidad. Desde las crónicas inquietantes, los diagnósticos de ocasión y la certidumbre de la *doxa*, hasta los estudios serios, los sondeos, las encuestas, los análisis, los proyectos y las acciones. Desde las denuncias de las víctimas hasta las voces de los profesores, los reclamos de los familiares, las advertencias de los criminales, las sentencias de los párrocos y de los laicos, los protocolos de los investigadores, las estrategias de políticos y organizaciones no gubernamentales (ONG). Sin faltar, por supuesto, los discursos prescriptivos, inductivos o imperativos, en las formas de leyes y programas, reglamentos, evaluaciones y meta-evaluaciones, financiamientos externos, encomiendas de organismos internacionales, recomendaciones de expertos y juicios de comunicadores.

Noticias, denuncias, demandas, planes, estrategias, conceptos, tendencias, estadísticas: la pluralidad enunciativa revela una problemática, una

configuración sociopolítica, y educativa, en la que coexisten, de manera articulada o antagónica, narraciones, reflexiones y líneas de intervención; un campo delimitado por hechos, interpretaciones, formas de saber, estrategias de poder y técnicas de regulación. A esta problemática se le ha denominado violencia escolar. Es el nombre que recibe una multiplicidad de prácticas, de acciones que atentan contra la seguridad, el bienestar, la integridad física, psicológica y moral de los agentes y/o organismos en el proceso educativo.

Sin embargo, la violencia es sólo una de las nociones propuestas; otras son, por ejemplo, los problemas de disciplina, las contrariedades de la convivencia, las incivildades, el clima de incertidumbre, la crisis de valores, la pérdida de la estima social de la educación... La centralidad que ha adquirido la violencia en la comprensión de los fenómenos que ocurren en los establecimientos educativos no es natural, ni un acierto semántico; no sólo produce efectos de realidad –al nombrar y reducir la multiplicidad de hechos y denuncias–, sino también, y sobre todo, efectos de poder, pues establece un marco de inteligibilidad en el que se definen los objetos, objetivos y ejes de intervención.

La violencia escolar es la denominación de un complejo estratégico, teórico y político, para comprender, concebir y atender diversas situaciones y variados problemas; un arsenal táctico, también, para la delimitación del campo gobernable, de lo que se quiere dirigir, controlar, regular. Por eso, cuando se habla de la violencia escolar como un concepto, una categoría o una noción, al modo como la usan los profesores o los sociólogos, se está esquivando el poder que produce, las acciones que promueve y, sobre todo, el horizonte que define. La violencia escolar no es un concepto con mayor o menor fortuna, sino un dispositivo de comprensión e intervención que origina efectos de realidad, de saber y de poder.

La violencia escolar, se ha dicho, no es el único concepto para nombrar – nombrar es comenzar a gobernar– las prácticas intimidatorias y agresivas, coexiste con otros que presentan también la dualidad poder-saber. Las dificultades de la convivencia, por ejemplo, identifican, atienden y jerarquizan de manera diferente los datos, las crónicas y las noticias; ponen su acento en las relaciones y las formas de socialización escolar, definen los mecanismos y los objetos de intervención en los valores, las competencias comunicativas, las técnicas de autocontención, las artes de la tolerancia. Las incivildades, por su parte, consideran las faltas en los modos de actuar, las costumbres y los valores culturales de un colectivo. Los delitos, de otro modo, refieren todo al Código Penal, a la distinción entre conducta permitida y prohibida, en la baza del castigo

y el premio, la pena y la conducta inapropiada. La indisciplina, por su lado, recorta la zona de atención –el aula, los patios, la escuela– y tiene un dejo de nostalgia por los tiempos de la autoridad indisputada de los maestros –tiempos que, hay que decirlo, no volverán–. A pesar de esta multiplicidad nominativa, de esta heterogeneidad intelectual, la violencia escolar se ha convertido en el concepto aglutinador dominante; sus efectos teóricos y políticos se observan en los programas de gestión, en los cuestionarios de clima escolar, en los protocolos financiados y en el mercado que ha generado (de cursos, de técnicas y de productos) (Devine, 2001, pp. 147-158). Del mismo modo, así como la violencia escolar sintetiza una realidad histórica, teórica y política, al conjunto estratégico diseñado para concebirla, prevenirla y controlarla se le ha denominado seguridad escolar: un dispositivo para atender los riesgos de violencia; los objetivos del proceso de producción y transmisión de conocimientos; y la salvaguarda de los organismos educativos.

Como todos los conceptos, el de la violencia escolar está fechado, ha surgido recientemente y ordenado las maniobras del poder y del saber; en modo alguno es neutral, o resultado de la especulación, es el producto de batallas teóricas y políticas, de tendencias históricas y educativas, de procesos de largo alcance y de coyunturas topo-temporales específicas: es una invención. Un concepto hegemónico, además, que ha desplazado, depreciado o descontinuado otros. Un concepto estratégico también, en el sentido de articular efectos de realidad, de poder y de saber, que ordena la inteligibilidad de las acciones despiadadas, las prácticas agresivas y los discursos humillantes en las instituciones educativas.

Se trata de comprender la formación de este enrejado de prácticas, discursos, denuncias, problemas, acciones y resistencias; de la configuración de la violencia y la seguridad en las escuelas; de la creación de este novedoso dispositivo político-conceptual; en suma, el objetivo de estos textos es rastrear las condiciones –la ebullición– de las que emerge la problematización de la violencia escolar; las tendencias que la forman y la vuelven dominante; los procedimientos que la establecen y jerarquizan los conceptos, programas y líneas de prevención, control, regulación y atención.

LOS VOLÚMENES

La violencia escolar es un conjunto de formas de pensamiento y tácticas de intervención; apareció en circunstancias precisas y a partir de tendencias que, si bien vienen de lejos, se han articulado recientemente, desatadas por

acontecimientos y procesos dilucidables. El propósito es dar cuenta de la emergencia, formación y desarrollo de una problematización –la violencia escolar–; del conjunto de prácticas, procedimientos, saberes y procesos que la conforman –los regímenes de prácticas violentas–; y de los programas de regulación y control que han surgido para enfrentarla –la seguridad escolar.

Es un trayecto en tres partes. Primero, la construcción histórica y política de la problematización de la violencia escolar, una novedad de nuestro tiempo, la invención de un problema, un campo de saber y de poder específico. Segundo, la disección de las prácticas violentas que atraviesan la escuela y el entorno educativo. Tercero, el análisis sociohistórico de su regulación, la emergencia de la seguridad como modalidad particular de gestión de la violencia escolar.

Invención de la violencia como problema político; anatomía de las prácticas violentas; y sociogénesis de la seguridad escolar: esos son los ejes de una investigación en tres partes y otros tantos libros.

LOS FINES

Estos textos no proponen mostrar, cuantificar o denunciar la violencia escolar, tratan de ver cómo se conformó histórica, teórica y políticamente *el problema de la violencia escolar*: cómo se ha generado, cómo se ha pensado y reflexionado y, sobre todo, cómo se ha gestionado; los efectos de su configuración y las repercusiones que produce en los sistemas educativos y políticos de inicios de siglo. No persiguen, en consecuencia, formular nuevos datos o diseñar un programa, sino trazar los procesos histórico-políticos que armaron la problematización de la violencia escolar; identificar los discursos que la conforman; recomponer su heterogeneidad y contradictoriedad; buscan, en consecuencia, dilucidar el modo como se han ensamblado los bloques o premisas históricas que constituyen la violencia escolar; mostrar las diversas formas en que se presenta, sus articulaciones y procedencias, sus agentes y directivos, las víctimas y los perpetradores; también, rastrear la formación de la seguridad escolar, el eje estratégico de intervención, al menos en México.

¿Para qué? ¿Con qué propósito hacer el estudio de su invención, anatomía y genealogía? En primer lugar, por una cuestión histórica. La violencia escolar existe, es un conjunto de hechos sociales –en el viejo sentido de Durkheim. Más allá de la calificación que se les quiera dar, los golpes, las burlas, las violaciones, los robos, los insultos, los asesinatos, las venganzas, los asaltos, los temores, los rechazos, están ahí, con mayor o menor grado de intensidad,

con jerarquizaciones distintas o valoraciones encontradas, pero ahí están en su descarnada realidad e inmediatez. Se sabe también que no son algo nuevo, que tienen historia, pero que se han problematizado de manera inédita, a partir de tendencias que se pueden y se deben elucidar. La violencia escolar, más allá de las diversas interpretaciones –o precisamente por ellas–, es ya un problema social, una objetivación histórica.

La diversidad de respuestas y soluciones ha ordenado el mapa de lo gobernable; los debates y contradicciones trazan, incluso, la movilidad, jerarquía y sintaxis de sus enunciados. Se trata, entonces, de identificar, entre la diversidad y los antagonismos, los elementos constitutivos –aquí se han denominado basas, en el sentido de fundamentos, zócalos–, que no necesariamente son los mismos en todas las formulaciones o concepciones, pero que se encuentran presentes en todas las tomas de posición. La violencia escolar se ha configurado como un problema de política, al que se tiene que enfrentar cualquiera que dirija el sistema educativo, aún sea para menospreciarlo o denunciarlo. Las diferencias en las perspectivas de los agentes son la muestra más palpable de que ya es un campo de intervención y reflexión constituido.

En segundo lugar, por una cuestión política. Frente a las soluciones que en el nombre de la seguridad han recortado derechos y garantías individuales, que han convertido o reconvertido a las escuelas en instituciones cerradas e hipervigiladas, en donde los estudiantes y maestros son siempre sospechosos, siempre malhechores en potencia, se han alzado voces para denunciar las violaciones a los derechos humanos, la criminalización de las conductas juveniles, el amedrentamiento de críticos y opositores. Según algunos, la violencia escolar sería una construcción mediática, una ficción creada para justificar las tendencias represivas de gobiernos ilegítimos. Después de todo, las violencias letales en los establecimientos educativos son muy escasas, y los programas de revisión de armas, de búsqueda de drogas, de escrutinio electrónico, no han arrojado, al menos en México, indicios de una pistolización de las escuelas, menos aún un número preocupante de muertos, heridos de bala, de arma blanca o de riñas derivadas del narcomenudeo. Más aún, el sentimiento de inseguridad, se dice, no se debe a una escalada de la violencia en las escuelas; si acaso, es un reflejo de la sociedad posmoderna, de la articulación creciente entre el Estado, la clase dominante y el crimen organizado; de esa madeja inextricable de intereses, corrupciones e impunidades que han generado un mundo cínico, líquido, desesperanzado. En esta lógica, que tiene tantos elementos sugerentes y compartibles, la violencia es una exageración interesada,

sin fundamento alguno: una estrategia para criminalizar docentes revoltosos y estudiantes incontrolables.

Pueden y deben atenderse muchos de estos argumentos, sin embargo, tal parece que por denunciar un programa se niega un problema, ciertamente construido, pero no por la voluntad de algunos solamente, sino por tendencias históricas que se han articulado, y frente a las cuales quien estuviera en el gobierno, cualquier facción, clase o grupo hegemónico, tendría que responder, aunque fuera con la desvalorización y el silencio. El riesgo de confundir una estrategia contra la violencia escolar, con la cuestión de la violencia escolar, es que al negar la primera se fortalecen las prácticas objetivas de la segunda; es decir, que al denunciar los programas de seguridad, por ejemplo, se llega a negar la inseguridad o, peor aún, las violencias realmente existentes en la escuelas.

Tras recriminar la alharaca mediática sobre incidentes o conflictos en las escuelas, ¿se pueden desconocer las víctimas? ¿Tienen que sufrir la violencia física y además la epistémica, la que las declara fingidas, de cuestionable verosimilitud o insignificancia estadística? Después de develar la represión inmanente del Programa de Escuela Segura, ¿se puede acompañar la denegación de las prácticas violentas inter pares –el *bullying*–, diciendo que son cosas de muchachos, que la violencia es una construcción cultural, que en nuestros países la socialización incluye comportamientos agresivos? ¿Y los que la sufren cotidianamente, los humillados, las violadas, los golpeados, las acosadas por cuestión de género, los molestados por su orientación sexual, su procedencia étnica, lingüística o económica? ¿No existen? ¿Por qué se van de las escuelas, por qué reprueban, por qué generan sumisiones –esa subjetividad particular del dolido crónico? Habría que decirlo, la degradación de un problema histórico también puede ser una maniobra, velada o manifiesta, para continuar con las prácticas violentas, más aún cuando entre las tendencias de su configuración se encuentran los gritos de las víctimas, los conceptos creados en las resistencias, las luchas de los oprimidos que empezaron a llamar la atención sobre su condición, sobre sus angustias, sobre sus temores.

La violencia escolar no resulta de un plan insidioso, tampoco de los intereses de un grupo o una élite, sino de procesos, acciones, tácticas y mecanismos, múltiples y diferenciados; es una construcción sociopolítica, una configuración histórico-educativa, de premisas y estrategias confusas, contradictorias, en las que aparecen y se forman objetivos y modos de regulación distintos, antagónicos, en donde se confunden las artimañas represivas del gobierno con el ¡Basta! de los estudiantes; con las inculpaciones de los maestros a la violencia

política de un sindicato corrupto; también con los reclamos de las mujeres, los niños y los jóvenes a que su cuerpo sea convertido en objeto de burla y abuso; con los temores que produce una escuela convertida en zona de secuestro o centro de producción de consumidores de droga.

La violencia escolar es un amasijo de los gritos y resistencias de las víctimas, con los intereses de victimarios y gobernantes; un concepto y un problema incierto, equívoco, paradójico, que hay que analizar tanto en su pragmática, es decir, en sus formas de presentación, operación y procesamiento de divergencias, como en su dinámica, esto es, en su historia, formación y desarrollo.

En tercer lugar, hay que hacer un estudio de la violencia escolar por una cuestión institucional. Aquí no se trata de negar, como lo hacen algunos, la realidad de la violencia, no se puede ignorar ni a las víctimas, ni a los responsables. Mucho menos a los maliciosos. Tampoco propiciar el escándalo o las lamentaciones, sino desentrañar los efectos de la violencia en la organización educativa y en la socialización escolar. Tal vez la violencia sea uno más de esos vectores que desde hace tiempo cuestionan los dispositivos de escolarización – tan característicos de la modernidad primigenia–; acaso las estrategias de control, los programas de seguridad o las sospechas permanentes muestren, en su polivalencia táctica y conceptual, los límites de un sistema educativo basado en los organismos del encierro y en las razones de la autoridad. Pero también habría que ver si la violencia escolar no es también un modo de conducir, solapadamente, los conflictos efectivos en la indisciplina, en las instituciones y en los maestros. Por eso, quizá el propósito central de estos textos sea reconocer la incertidumbre, cartografiar los riesgos de violencia escolar, describir su cotidianidad y los dilemas que plantea, para no negar lo real en nombre de una crítica demasiado fácil, que rápidamente se metaboliza cuando ignora el contenido material de los problemas.

Quizás, el verdadero propósito de estos textos sea muy sencillo: desmontar la construcción histórica de la violencia escolar, para advertir de los usos interesadamente políticos de las prácticas violentas en las escuelas.

1 Porros: en México se les denomina así a los grupos de jóvenes preparatorianos y universitarios organizados en *porras* –inicialmente grupos de animación deportiva–, que derivaron en bandas para asolar las escuelas; la mayoría de las veces están relacionadas con autoridades públicas, policías secretas y

funcionarios educativos.

2 Vid. www.lajaula.net

LA INVENCION DE LA VIOLENCIA

PRESENTACIÓN

¿Violencia en las escuelas? ¿Pero no ha existido siempre? ¿Es que acaso no se pueden encontrar ejemplos y anécdotas en los viejos libros de historia, en los tratados pedagógicos, en los manuales de disciplina, en las memorias de profesores e instituciones, en los libros de escritores y cronistas, en las remembranzas familiares, en las evocaciones de todos los que han pasado por algún colegio? ¿Quién no recuerda haber sufrido, visto o participado en humillaciones, burlas y golpizas; quién ha olvidado los varazos en las manos, en las nalgas o en las piernas; quién desconoce los bofetones, los jalones de patillas a los desordenados, los epítetos hirientes a los “burros” o las largas horas al sol de los platicadores: quién ha borrado de su memoria los instrumentos, las palabras y las prácticas de la corrección disciplinaria?

Se puede decir que los golpes en las escuelas han existido siempre, de maestros a alumnos o entre los mismos estudiantes; del mismo modo, desde hace mucho tiempo se han alzado voces para denunciarlos, en nombre del amor, los derechos, la eficacia pedagógica o la humanidad de las penas. Desde la época de la Nueva España se conocen circulares y ordenanzas en las que se prohibía el uso desmedido de los azotes en el ejército, la marina y los colegios; existen, también, desde antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), procedimientos, instancias y juicios para enfrentar las denuncias de maestros golpeadores, de alumnos agresivos o de conflictos entre profesores.

Los materiales para una historia de los castigos corporales a los niños están disponibles en crónicas, novelas, recuerdos y evocaciones, personales e institucionales; todo está ahí, se conoce y se sigue administrando; sin embargo, los palos en las escuelas nunca se concibieron como un problema de violencia escolar, a lo sumo como excesos correctivos o desenfrenos de profesoras histéricas; tampoco se diseñaron programas de seguridad escolar, de convivencia o resolución pacífica de conflictos, mucho menos ameritaron la creación de policías escolares, operativos de vigilancia, congresos internacionales o mercados de seguridad. La violencia en las escuelas es un fenómeno reciente, no sólo como concepto, sino como problema específico, irreducible a los castigos disciplinarios, a los maestros con el síndrome del malestar docente o a los adolescentes perturbados. ¿Cómo y cuándo aparece la violencia escolar como problema social, educativo y político? ¿Cuáles son sus formas y tendencias; sus

modos de regulación, sus conceptos?

En las épocas de los escarmientos carnales –tiempos que todavía no acaban, por desgracia– había discursos justificadores –orden, respeto, disciplina–, frases legitimantes –*la letra con sangre entra, el deber con dolor*–; prácticas terroríficas –novatadas, acosos–; castigos indelebles, en el cuerpo y en el alma; pero no se podía encontrar, en ningún lado, una preocupación por la violencia escolar, ni como percepción, ni como práctica, ni como diagnóstico. Excesos, se decía, de educadores agotados; cosas de niños desequilibrados; incidentes sin importancia, ante los que se recomendaba moderación en el uso de la vara, continencia en los llamados de atención, paciencia, calma, sobre todo eso, mesura; además, por supuesto, de los exhortos a la vocación, al apego a la docencia, al cariño a los discípulos. También existían, hay que decirlo, lineamientos, instancias y formatos de solución para tratar los casos mayores, los instructores reincidentes, los alumnos-problema, las maestras trastornadas.

En la actualidad, la cuestión es diferente. La violencia escolar es un concepto, la denominación de un fenómeno finisecular, de una problemática compleja, heterogénea, contradictoria. Más aún: confusa, incierta, en muchos sentidos enigmática. Designa prácticas diferentes, que van de los tradicionales castigos a los niños, los abusos sexuales, los golpes entre alumnos y las fechorías de las pandillas extra o intraescolares; a la drogadicción y las amenazas de narcos, cholos y maras; los secuestros y asesinatos de estudiantes; los ataques de alumnos a maestros, a sus compañeros o a las instituciones educativas. Fenómenos nuevos, quizá, con prácticas inveteradas, sin duda, que coexisten, se alternan, disputan también, la denominación contemporánea de una problematización, la formulación inédita de una cuestión que demanda conceptos que la vuelvan inteligible y acciones que la hagan gobernable.

EL NOMBRE DE UNA PROBLEMATIZACIÓN

La violencia no existe de por sí. Ningún problema social existe por sí mismo, independiente de su enunciación, de su reflexión y programación. Tampoco estaba ahí, esperando ser descubierto o ser nombrado; por el contrario, se ha formulado, lo cual indica que es intencional, que se ha hecho con propósitos, que tiene sus propios elementos, pero también que son múltiples, que en su construcción, en su formulación, se disponen los signos de alguna manera, se elaboran mapas, se deslindan espacios, se establecen cronologías, se limitan fronteras, que nunca son fijas, por el contrario, continuamente se modifican

cuando las interrogaciones cambian, cuando las fuerzas de composición se alteran; en fin, la violencia escolar resulta de una problematización, es uno de los vectores consiguientes, el hegemónico, si se quiere, pero no el único, está en entredicho de manera permanente, aunque ordene, por ahora, la definición del problema y, sobre todo, la apuesta estratégica que realiza.

Por eso, este texto no se propone mostrar, cuantificar o identificar la violencia escolar; no participa en el debate de sus causas o repercusiones –aunque eso no significa que las desatienda–, sino que se interroga sobre la problematización de la que surge. Se trata de ver cómo se conformó, histórica, teórica y políticamente, el problema de la violencia escolar; cómo se ha inventado, cómo se ha pensado y gestionado; los efectos de su configuración y las derivas en los sistemas educativos y políticos. Una vez más: el objetivo de este texto no es mostrar nuevos datos o proponer una estrategia, sino retrazar la configuración político-educativa de la violencia escolar; dilucidar los modos y medios de coagulación de las tendencias y procesos que constituyeron la problematización de la violencia escolar; de desarmar los discursos de recomponer la heterogeneidad y contradictoriedad de sus prácticas y formas en que se presenta: de reconstruir su problematización.

Aquí es donde aparecen las dificultades: ¿qué es una problematización? No es una tarea fácil, ni definirla ni establecerla, trabaja por aproximaciones sucesivas, de distinto orden y profundidad. Menos que como una dialéctica ascendente, de la esencia a la apariencia, de lo general a lo particular, de lo fundamental a lo accesorio, hay que verla como una construcción, como una demarcación, como un ensamblaje paulatino: ¿de qué? Acontecimientos, teorías, conceptos, instituciones, conflictos, batallas, iniciativas, agentes, fuerzas. Foucault, cuando se preguntaba sobre los materiales para una historia de los sistemas de pensamiento, decía que la problematización.

[...] is not the representation of a preexisting object that does not exist. It is the totality of discursive and non-discursive practices that bring something into the play of truth and the falsehood and sets it up as an object for the mind [...] I start with a problem in the terms in which it is currently posed and attempt to establish its genealogy; genealogy means that I conduct the analysis starting from the present situation (Foucault, 1984, p. 238).³

Las prácticas discursivas y no discursivas siempre están a discusión, se prestan a confusiones y ambigüedades, a conceptos de ocasión; en este texto, sin embargo,

la problematización es un ejercicio histórico en el que se forman las preguntas, los conceptos, los programas de la violencia escolar. Robert Castel lo ha dicho más claramente:

Por problematización entiendo la existencia de un haz unificado de interrogantes (cuyas características comunes es preciso definir), que han emergido en un momento dado (que hay que datar), que han sido reformulados varias veces a través de crisis e integrado datos nuevos (hay que periodizar esas transformaciones), y que siguen vivos en la actualidad. Este cuestionamiento está vivo y por ello impone el retorno a su propia historia, a fin de constituir la *historia del presente* (Castel, 1997, p. 85).⁴

En otros términos, si la violencia escolar es un concepto aglutinador y estratégico, que nombra una realidad y ordena una respuesta –la seguridad–, ¿de dónde surgió, a través de qué interrogaciones, de qué procesos, en qué luchas, con qué otros conceptos convive, con qué otras preguntas rivaliza? ¿Quiénes lo formularon, por qué y para qué? Si la violencia escolar es el nombre de una síntesis: ¿cuál es la heterogeneidad que la forma? Se trata, en consecuencia, de seguir los procesos y procedimientos mediante los cuales se formulan y articulan las interrogaciones que dan lugar a la problematización de la que emerge la violencia escolar. Para hacerlo, este libro se divide en cuatro capítulos y un apartado de discusión. En el primero se muestran las señales, los indicadores de un campo heterogéneo, pero articulado de interrogaciones, respuestas, instituciones y conceptos de la violencia escolar. En el inicio, los rostros, las prácticas, los actores de la violencia, en sus múltiples formas de aparición, en su heterogeneidad práctica y teleológica; luego los efectos producidos, la sensibilidad, la magnitud, la frecuencia, las protestas, las demandas: la formulación política del problema; en seguida, los objetos, instrumentos y propósitos de su regulación, manifiestos en planes y programas; por último, lo que podría denominarse las claves de la configuración de la violencia como problema teórico, histórico y político: las señas de su identidad, las nociones creadas para hacerla inteligible, conceptos que no son unívocos, tampoco coherentes, sino contradictorios, difusos, polivalentes: violencia, convivencia, represión.

El capítulo 2 aborda el momento de aparición de la violencia escolar, las condiciones que muestran la emergencia y su particularidad, los combates teóricos, las apuestas políticas; en el capítulo 3 se estudia el complejo estratégico

que da cuenta de la problematización y de las formas de intervención, basadas ya no en la violencia real, en sus diversas formas, agentes y objetivos, sino en su eventualidad, en el riesgo permanente de violencia en las escuelas: en la gestión de los riesgos y en la seguridad escolar. En el capítulo 4 se encuentran las tendencias, los procesos históricos, los bloques de construcción y ensamblaje de la violencia escolar; es decir, las premisas históricas para reconstruir la emergencia, formación y desarrollo del régimen de gubernamentalidad denominado violencia escolar; el complejo que da cuenta de la configuración de la violencia escolar como problema histórico-político; y de la seguridad escolar como conjunto estratégico de atención, prevención y control. Por último, en el apartado Bricolaje se encuentra el surgimiento y desarrollo, cronológico y conceptual, de la problematización de la violencia escolar en México; las instrucciones para comprender el particular armado político de los programas de gestión de la violencia; y el tema de los desechos históricos de un diagnóstico, es decir, esa forma de violencia epistémica y política por la cual se institucionalizó el problema de la violencia escolar, y se ha vuelto hegemónico el Programa Escuela Segura.

RETRIBUCIONES

Estos textos resultan de múltiples experiencias. Las de cursos, seminarios, congresos, conversaciones, lecturas y reflexiones, personales y colectivas. Sería imposible recordar a todos y todas las que participaron en ellas; sin embargo, me gustaría recordar al Cuerpo Académico “Intervención y Formación en Gestión Educativa”, de la Universidad Pedagógica Nacional, que tan amablemente auspició el seminario *Gestión de la violencia escolar*, a sus integrantes de entonces: Lucía Rivera Ferreiro, Carmen Evelia Hernández, Alicia Rivera Morales y Marcelino Guerra Mendoza; a los estudiantes del posgrado en investigación educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que durante más de un año se trasladaron puntualmente a la ciudad de México para asistir a las sesiones: Erika, Héctor y Nambo; a los alumnos del campo “Gestión Institucional de la Educación”, quienes elaboraron fichas, catalogaron programas y algunos continúan sus trabajos recepcionales: Angie, Mario, Ezequiel, Rafael, Adriana, Gaby, Jaime y José Luis; a Rosario, Esteban y Miguel Enrique, doctorantes en educación, que escucharon una y otra vez la importancia de las problematizaciones históricas; a María Adelina Arredondo, que leyó diversos borradores; a Verónica y María de Jesús, que me hicieron ver la inmanencia de

las prácticas violentas en la enseñanza de la lectoescritura; a Jesús, que durante años ha estado conmigo, en todo y para todo.

Como se acostumbra decir en estos casos, sus interrogaciones, comentarios y críticas hicieron que dudara una y otra vez, cuestionando la pertinencia del enfoque y la claridad de la exposición. Celebro haberles escuchado, aunque me temo que debí hacerlo más, sobre todo en los párrafos irrespirables, en los datos que dejé de lado o en los problemas sin resolver.

México, DF. Verano de 2005
Cuernavaca, Morelos. Otoño de 2009.

3 “No es la representación de un objeto preexistente. Es la totalidad de prácticas discursivas y no discursivas que trae algo al juego de verdad y falsedad, y lo establece como un objeto del pensamiento [...] Empiezo con un problema en las condiciones en las que se presenta en la actualidad e intento establecer su genealogía; genealogía significa que dirijo el análisis desde su situación actual”. (RGV).

4 Cursivas en el original.

CAPÍTULO 1. SEÑALES

Surgieron de manera aislada, dispersos, por aquí y por allá, desconectados, sin filiación y sin calificativo, perdidos entre muchos otros, en las páginas de los periódicos, en las notas televisivas, en las referencias cotidianas, en algún libro, en una revista; luego se empezaron a acumular, todavía sin nombre y sin número, pero ahí estaban los hechos violentos en las escuelas; sin calificativo, sin concepto, no se podían contar, no se podían registrar, pero se amontonaban, se confundían, se mezclaban quizá con las viejas prácticas disciplinarias, con los varazos, con las humillaciones escolares, con los incidentes de niños, con las cosas de muchachos, con las conductas de jóvenes desorientados; más tarde se vieron los efectos, las repercusiones, las sorpresas de los maestros, los temores de los alumnos, la zozobra de los padres; entonces empezaron a tomar forma, a tener nombre, a sumarse, a demandar conceptos, teorías, políticas.

Las instituciones hicieron sondeos y encuestas, elaboraron diagnósticos, compararon datos por tipo, por nivel, por género, por región; las organizaciones no gubernamentales (ONG) hicieron campañas, editaron boletines, propusieron líneas de acción; después llegaron los políticos y los funcionarios; los policías, diseñaron planes y programas; los investigadores plantearon problemas y recomendaciones que hicieron más visibles las prácticas, que generaron más denuncias, más demandas, otras formas de atención, otros nombres, otros hechos: se empezó a configurar una problematización, un campo de reflexión y de intervención sobre las prácticas violentas en las instituciones educativas.

Para emprender un estudio de la violencia como un problema histórico y político, primero hay que rastrear las señales que dan cuenta tanto de su existencia como de su delimitación; son las marcas del contorno y los signos de interrogación, de conflictividad, de cambio o permanencia. Las señales son los registros de la multiplicidad y demarcación, temática y problemática; un horizonte material, histórico y político, que da forma, vida y sentido a la problematización de la violencia escolar. En primer lugar, los hechos en su desnuda materialidad, los castigos, los golpes, las amenazas, los asesinatos, los robos, los secuestros, las humillaciones, las palizas, los abusos, los acosos, las intimidaciones, las violaciones: el material inmediato; sólo algunos ejemplos, algunos casos, para recuperar y tener presente, siempre, que la violencia real, la que se vive y se sufre, la de los cuerpos lastimados, el orgullo herido, la carne mancillada y la vida truncada, tiene nombre, tiene historia, que no se puede

subsumir en una definición general, quizá ni siquiera en una noción, sino que es heterogénea, plural, múltiple, proteica, multifacética: la violencia es Legión.⁵

La segunda señal son los efectos, los resultados, las repercusiones de los actos violentos en los diversos actores y participantes del proceso educativo; la tercera son las nociones, los significantes contruidos para pensar, concebir, comparar y reflexionar la violencia; la cuarta son las acciones, los diseños tácticos y estratégicos para prevenir y controlar la violencia. El conjunto traza las fronteras y los surcos de ese campo problemático llamado violencia escolar; luego vendrá su particularidad teórica, política e histórica; más tarde, las construcciones específicas para su gestión; y, por último, las condiciones en las que emerge, las tendencias que lo hicieron posible y el detonante que las coaguló; en pocas palabras: su génesis.

PRIMERA SEÑAL: LAS MÚLTIPLES CARAS DE LA VIOLENCIA

Las narraciones son tan verosímiles como cualquier historia familiar. Las anécdotas, tan cotidianas que apenas se advierten en los diarios. A fuerza de ser repetidas, durante mucho tiempo se consideraron normales, casi propias de la socialización escolar. Son las historias de golpes en el aula, de riñas entre bandas rivales, de adolescentes acosados, de intendentes violadores, de autoridades encubridoras, de jóvenes suicidas, de ladrones, narcos y represores. Son todos esos relatos conocidos, esas leyendas repetidas, una y otra vez, que forman parte de la realidad o de la memoria escolar de generaciones. Cosas que son parte del pasado, y también de nuestro presente. Memorias como la de Pablo:

Recuerdo la maestra de primaria y su temible arma “vara de madera” la cual era usada para disciplinar al grupo, la tarifa era de tres varazos en la parte trasera de las piernas si no hacías la tarea o uno en cada palma de la mano, si te sorprendía golpeando a un compañero le tenías que dar los mismos golpes que le diste ¡pero a la pared! y lo peor, uno en la boca si decías “malas palabras” [...] en la secundaria tuve un maestro que no era malo, era cruel [...] no diré más, no sé si ya murió pero si es así, ojalá se pudra en el infierno.⁶

O denuncias de un pretérito muy cercano:

[...] durante el ciclo escolar 2005-2006, el profesor Ricardo Álvarez Dehesa,

adscrito a la escuela secundaria oficial número 225 *Manuel Gutiérrez Nájera*, ubicada en el municipio de Cuautitlán Izcalli, México, infligió malos tratos de índole física y psicológica a los alumnos del citado plantel educativo a quienes les impartía, entre otras, las asignaturas de física, formación cívica y ética, educación profesional y geografía, los cuales se hicieron consistir en: obligarlos a realizar sentadillas cargando sus mochilas cuando no cumplían con una tarea escolar, darles golpes en diferentes partes de sus cuerpos, sacarlos del salón de clases, dirigirse hacia éstos con referencias verbales despectivas y altisonantes, gritarles de manera habitual, así como ridiculizarlos frente a los demás compañeros al pedirles que imitaran a un animal, acciones que fueron recurrentes; entre los infantes víctimas de estos malos tratos se encontraban, varios niños.⁷

Morelia, Michoacán. Como castigo por pararse de su butaca, una maestra aplicó a una de sus alumnas la técnica de los secuestradores: Ató a su “víctima” de pies y manos a una silla y la amordazó. De acuerdo con las investigaciones iniciadas por la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH), [...] le ordenó a varios de sus alumnos someter a [...], quien permaneció exhibida ante sus compañeros durante casi una hora. Los hechos ocurrieron el pasado 6 de noviembre en la Escuela Telesecundaria de Charapendo, Municipio de Gabriel Zamora, una zona pobre de Michoacán[...] (García, 2007).⁸

Ciudad Juárez, Chihuahua. [...]Dentro de la querella marcada con el número 637^a 0502-E-7908/2007... E. está solicitando la acción de la justicia en contra del maestro Alfredo Reyes[...] dijo que el pasado 26 de marzo, durante la noche, se dio cuenta de que su hijo de 9 años de edad, se quejaba de dolores en la espalda. Al revisarle se dio cuenta de que presentaba hematomas, por lo que su hijo le informó que había sido golpeado por sus compañeros de clases a petición del mismo maestro[...] esta acción la llenó de coraje e inmediatamente llamó por celular al maestro para reclamarle su proceder y cínicamente este le dijo que era una regla que existía en el salón. “Aquí el que habla en clases, lo callamos a golpes, y son los mismos alumnos los que lo hacen (Chaparro, 2007).

(Se conforma la queja) contra “el profesor de Quinto Grado, del grupo “A”, de la Primaria Federa de “Nueva Creación Políticos de San Antonio”. Turno Vespertino, Sergio Enrique Sánchez Rentaría[...] Se debe a que el maestro

después de haber formado un club entre alumnas, con la excusa de subirles de calificación, les hacía hacer conductas tales como hincarlas sobre el suelo con las manos tocando en el piso, mientras repetían la frase “Si amo, yo escucho y obedezco”, por lapsos largos de un aproximado de 10 minutos cada vez[...] Cuando a juicio del Maestro se portaban mal, se ponían todas juntas con las piernas un poco abiertas y las manos hacia atrás y el maestro decía “muéstrenme respeto” y todas hacían esa posición con la cara agachada[...] Indicarón que les imponía castigos tales como que se hincaran y pusieran las manos en el piso o sobre el escritorio y repitieran durante un tiempo determinado frases como: “no pienso, sólo obedezco”, “usted es superior a nosotros”.⁹

Estos recuerdos, estas acusaciones, revelan prácticas muy sabidas, en el aula o en el recreo; son sanciones a las conductas desordenadas, constituyen la disciplina escolar: la parte del castigo. Tienen propósitos claros, descifrables, de modo alguno velados: reforzar el poder del maestro –o cumplir sus sueños megalómanos–; establecer el orden de la clase; garantizar la organización académica; subrayar la autoridad de la escuela. Aunque se sabe de ellas, se denuncian tan poco que los casos registrados apenas tienen el valor de una muestra; precisamente cuando las acusaciones trascienden el ámbito escolar y llegan a las comisiones de derechos humanos, a los medios de comunicación o a la procuración de justicia; pero ocurre a diario y, como siempre, las formas, las causas y las circunstancias son muchas.

Las humillaciones, los insultos y las agresiones verbales son moneda corriente en los salones. Cuando se descubren, las repercusiones son muy diversas. Se puede pedir la sanción a la profesora, como en el caso de la maestra que amordazó a la niña en Morelia (*La Jornada*, 2007, 29 de noviembre); o demandar, como en los casos anteriores, a los docentes en las comisiones de derechos humanos estatales, e incluso hacerlo penalmente, como al maestro de Chihuahua.

El cuerpo, la mente y el corazón de los niños son los objetos de las acciones violentas de los profesores. Es la vieja práctica disciplinaria de la escuela, con sus premios y sanciones, en la cual los educadores acusan, juzgan, recompensan, reprenden o castigan a los alumnos; las penas se ejercen sobre las carnes, la psique o la dignidad, de acuerdo con un catálogo formal o informal, casi siempre consuetudinario. Es la práctica del castigo corporal, tan documentada, tan sufrida

y tan temida, que parecía estar de salida frente a los discursos lúdicos y consensuales de la pedagogía; pero no, se niega a morir, sigue existiendo en las clases, en los patios, en las instalaciones deportivas o culturales de las escuelas de educación básica y media superior.

Sin embargo, la cuestión es más complicada. La violencia sobre los estudiantes no sólo busca efectos de poder, soberano o disciplinario, también es parte del deseo, de la búsqueda de un placer prohibido: el cuerpo de los y las niñas. Son esas caricias arrancadas, esos contactos obligados, esos gritos suprimidos, esas amenazas continuadas, las que forman otro tipo de violencia, ni simbólica ni áulica, ni manifiesta ni implícita, ni ejemplar ni grupal: soterrada, individual, secreta: la violación, el acoso, el abuso sexual. No hay distinción de género, edad, nivel educativo, condición social u orientación sexual: el abuso permea las instituciones escolares, es una posibilidad abierta de la relación pedagógica, una sospecha presente en el imaginario escolar.

Tihuatlán, Veracruz. Se complica la situación legal de la maestra Araceli Melgarejo Solís, presa en el reclusorio regional de Poza Rica desde el pasado dos de febrero, al cumplimentarse una segunda orden de aprehensión en contra por la violación de otro niño. La profesionista[...] fue capturada a principios de este mes al ser acusada de haber ultrajado en forma bestial en complicidad con su mamá Concepción Solís Hernández a un menor de edad a quien durante la noche desnudaban y con sus dedos penetraban una y otra vez. [...] De acuerdo a los autos de la nueva causa penal que sigue en contra de la maestra, otro menor, que resulta ser sobrino también, fue víctima de sus bajos instintos, para lo cual según narra la pequeña víctima primero le ponían películas con mujeres encueradas y luego le acariciaba sus partes (*Opinión de Veracruz*, 2008).

Toluca, Estado de México. La Procuraduría de Justicia del Estado de México presentó al profesor de secundaria Omar Martínez Huerta, de 32 años de edad, quien laboraba en el plantel número 8 de Los Reyes la Paz, como presunto responsable de haber abusado sexualmente de 25 menores y quien al momento de su detención llevaba consigo una bolsa con más de 450 fotografías de adolescentes desnudos[...] llevaba operando bajo estas circunstancias cuando menos seis años y su detención se debió a múltiples denuncias por parte de los padres de familia de las víctimas (Montaño, 2004).

Monterrey, Nuevo León. Después de cuatro años y medio de ser procesado por abusar de cinco alumnas y otra niña, un maestro de primaria fue sentenciado a 24 años y 6 meses de prisión por el Juez Tercero de lo Penal de San Nicolás. Mediante una orden de aprehensión, el 25 de julio del 2000, Mario Alberto Serna Peña, de 37 años, fue detenido por agentes ministeriales. El maestro fue detenido cuando iba saliendo de la Primaria Ignacio Ramírez, ubicada en la Colonia Ignacio Ramírez, en San Nicolás, en donde laboraba y cometió la agresión en contra de sus alumnas, quienes tenían entre 9 y 11 años (Castro, 2005).

México, Distrito Federal. Arturo Guevara Flores, quien hasta junio fungió como trabajador social en el Centro de Atención Múltiple (CAM) 95, en Xochimilco, dedicado a niños y adolescentes discapacitados, fue ingresado este fin de semana al Reclusorio Sur por ser sospechoso del delito de violación en agravio de dos alumnas, menores de edad, quienes padecen retraso mental[...] Los padres de familia esperan que las autoridades liberen también la orden de aprehensión en contra de Martha Vargas, quien junto con el indiciado, realizaban actos denigrantes, presuntamente, en contra de los alumnos, desde maltratos psicológicos hasta el abuso sexual[...] Junto con ellos, las maestras Angélica y Mónica Carranza Vargas, fueron también separadas de sus labores, por denuncias de maltrato físico y emocional en contra de los menores (Valadez, 2004).

Ocurre en todos los niveles educativos, y no sólo por profesores, también por prefectos, guardias, trabajadores, cónyuges de las maestras o los mismos compañeros.

Padres de familia denunciaron la violación de un menor de seis años, alumno de la escuela primaria *Juan Rodríguez Puebla*, de la colonia Santa Martha Acatitla, por parte del esposo de la profesora [...], que labora en ese plantel[...] A decir de la denuncia hecha por el tutor, el presunto violador sacó al niño de la escuela con el pretexto de que lo acompañara por un libro y abusó sexualmente de él (Lagunas, 2002).

Querétaro, Qro. Cinco niños de entre seis y siete años de edad habrían cometido violación equiparada contra una niña de seis años en la escuela Benito Juárez, en la comunidad El Granjero, municipio de Huimilpan[...] Dos profesoras fueron

amonestadas por la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) por no percatarse de lo sucedido, mientras los agresores continúan con sus estudios y reciben terapia. El ataque habría ocurrido el 22 de mayo, durante el receso. De acuerdo con la directora del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en Huimilpan, María Fernanda Lozano Pairo, cuatro menores sujetaron a la niña, mientras uno más la penetró por vías vaginal y anal con un objeto no determinado. Dos niñas que observaron el ataque resultaron afectadas psicológicamente. Una quedó en choque –“los primeros días no podía hablar nada”, dijo la funcionaria– y la segunda avisó a sus profesoras de lo ocurrido (Chávez, 2008).

Huetamo, Michoacán. La publicación de un video en un portal de Internet, donde varios adolescentes presuntamente abusan sexualmente de una menor, provocó anoche el arresto de seis estudiantes de secundaria en el municipio de Huetamo[...] Las primeras investigaciones apuntan a que el supuesto abuso sexual fue perpetrado el pasado 5 de marzo, luego que varios estudiantes de una escuela secundaria fueron llevados por un profesor a las playas de Ixtapa, en el estado de Guerrero. Ahí, seis alumnos supuestamente se aprovecharon de una de sus compañeras, a quien abusaron de forma simultánea, aprovechando para tomar videos con un teléfono celular[...] uno de los ahora detenidos cuenta con doce años de edad, cuatro con catorce y uno más con quince años, según la averiguación previa penal número 057/2008-VI, integrada tras la acusación de la víctima, de apenas catorce años (*Cambio de Michoacán*, 2008).

Las agresiones, golpes, humillaciones y atropellos en las relaciones maestro-alumno, inmanentes a la disciplina escolar, propias de los placeres prohibidos o de la autoridad desbocada, son muy similares a las que durante años se realizaban en la escuela. Hoy, adquieren mayor virulencia por el efecto de regreso que generan, por las reacciones de los alumnos, por las denuncias de las niñas, por los reclamos y acusaciones de los padres. Las resistencias a la violencia física, emocional y sexual de los profesores contra los estudiantes han generado una nueva visibilidad a las atrocidades que durante mucho tiempo acompañaron los procesos de transmisión de conocimientos.

Antes, por así decirlo, la violencia se consideraba inherente a la relación pedagógica –o, cuando menos, el silencio compartido la volvía impenetrable–; hoy, los correctivos disciplinarios, el abuso y el acoso sexual en las escuelas son delitos perseguidos, noticias en los periódicos, contra-acciones, demandas...

Padres de familia de alumnos de la Escuela Primaria Damián Carmona, ubicada en la comunidad de Las Ánimas, municipio de Tecoanapa, solicitaron ayer la intervención del secretario de Educación, Daniel Pano Cruz, para que 10 maestros de esa institución sean “destituidos” porque “constantemente golpean a los alumnos. El miembro de la sociedad de padres de familia, Saturnino López García, explicó en conferencia de prensa que desde el pasado 20 de noviembre, mantienen tomadas las instalaciones de la Escuela Primaria Damián Carmona en protesta para que 10 docentes que laboran en ese centro educativo “sean destituidos” (De la Cruz, 2003).

A veces, los padres toman la justicia por su propia mano:

Nezahualcóyotl, Estado de México. Por presionar a un alumno, un maestro de primaria fue baleado esta mañana en el interior del plantel ubicado en la colonia San Agustín Atlapulco, informó la Dirección de Seguridad Pública municipal. Preciso que los hechos ocurrieron en la escuela primaria Niños Héroes de Chapultepec, localizada en avenida San Agustín, esquina con Luis Echeverría, cuando el profesor [...] se disponía a iniciar sus labores cotidianas (*Hidrocálido*, 2007, 20 de junio).

Naucalpan, Estado de México. A punto de linchar al director de la escuela primaria “Joaquín Arcadio Pagaza” estuvieron decenas de padres de familia, luego de que seis niñas revelaron que fueron víctimas de abuso sexual por parte del profesor. La ira de los padres, especialmente de un grupo de mamás, se desató luego de que seis pequeñas afirmaron que el director [...], “con engaños” las llamaba a la dirección y ahí realizaba actos que las avergonzaban (Jiménez, 2004, 5 de mayo).

En otras ocasiones, los presuntos maltratos se convierten en madejas inextricables, y se confunden los delitos con las revanchas, con las ambiciones o con las tácticas de la política.

Olga Lidia Bautista Orihuela, madre de familia de la escuela secundaria 117 de la colonia Simón Bolívar, en Acapulco, denunció en la agencia del Ministerio Público especializada en delitos sexuales a la maestra Zulma Hernández Martínez y a quien resulte responsable por el delito de abusos deshonestos

cometido en agravio de su hijo de 13 años. La maestra, que el jueves estuvo a punto de ser linchada por padres de familia que descubrieron que hacía pornografía en la que utilizaba imágenes de sus alumnos, fue liberada ese mismo día en la noche, debido a que el director presentó una denuncia para que se investiguen los materiales pornográficos que circularon en la escuela, pero no aparece ella como presunta responsable. Durante dos horas, la madre de familia y maestra de Artes Visuales de la secundaria 117 permaneció en la agencia del Ministerio Público. Declaró que su hijo, A., participó en los juegos sexuales que hacía la maestra en el salón, con los alumnos del segundo grado B. Las declaraciones quedaron asentadas en la averiguación previa TAB/AEDS/02/140/2008[...] (Velázquez, 2008, 1 de marzo).

[...] Zulma Hernández comentó que en una comida en Las Lomitas, la maestra Olga Lidia Bautista le propuso sacar al director porque ella quería la Dirección y que a cambio le conseguiría horas. “Me dijo: tú lo vas acusar de acoso sexual, para que los padres de familia creyeran la versión de que el director acosaba a las alumnas” (Velázquez, 2008, 8 de marzo).

¿Cómo se generó esta visibilidad en las violencias áulica, disciplinaria y sexual, que incluso ha propiciado reversibilidades y artimañas, esas vueltas de tuerca, esas turbiedades que hacen indistinguibles la denuncia y el manejo interesado de las demandas? ¿Una nueva atención, una focalización actualizada de viejas prácticas; o una arista de un conjunto problemático más complejo?

Hay que seguir los efectos reversibles; son acciones que no sólo responden a un castigo puntual, sino que, al hacerlo, extienden y multiplican las prácticas violentas. Eso ocurre cuando algunos padres reaccionan fuera de los procedimientos establecidos: los intentos de linchamiento y las agresiones a los profesores son parte de ello. Pero también lo son las venganzas, las revanchas de los alumnos hacia profesores, por haberlos reprobado, suspendido, amenazado, humillado...

Ciudad Juárez, Chihuahua. Docentes de la Secundaria Federal 16, del fraccionamiento Parajes del Sol, reportaron que un ex alumno presuntamente ingresó a la escuela el jueves pasado con la intención de asesinar al director por haberlo cambiado de plantel debido a su mal comportamiento y bajas calificaciones[...] el adolescente acudió a la secundaria en compañía de otro alumno de ese plantel quien debe algunas materias y con quien se habían

presentado problemas[...] el director indicó que en ese sector hay demasiada violencia, incluso tuvieron que suspender el desfile que se tenía programado para el 20 de noviembre debido a que recibieron amenazas vía telefónica (Félix, 2006, 9 de diciembre).

Oaxaca. Dos estudiantes del Telebachillerato número 180 de San Jacinto Tlacotepec, distrito de Sola de Vega, Oaxaca, fueron remitidos a la agencia del Ministerio Público de la localidad, al ser acusados del homicidio de un profesor, así como por lesiones al director del plantel. Se ha informado que ambos estudiantes pretendían darle “un susto”, porque los habían reprobado Briceño, 2007, 9 de noviembre).

Y hay otras clases de acciones que en los últimos tiempos han dado lugar a una amplia hemerografía nacional e internacional: los ataques a colegios, a comunidades educativas. Aunque en México no se han presentado, todavía, asaltos como los de Columbine o Virginia Tech, los desquites, las venganzas sí han ocurrido, hasta generar una preocupación cada vez más audible.

[...] Profesores del Instituto Tecnológico de Durango solicitaron a través de una carta pública garantías para desarrollar su trabajo, pues alumnos violentos ponen en jaque su labor, como ocurrió con un profesor que murió de un infarto luego de ser amenazado de muerte por un estudiante. “Exigimos a las autoridades del Instituto intervención real para garantizar un ambiente de seguridad a los trabajadores de esta institución. Y aunque no cabe duda que nuestros estudiantes son mayormente nobles y respetuosos, últimamente ha habido un incremento en alumnos agresivos hacia los profesores (Salazar, 2008, 25 de mayo).

Dirigentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de las secciones 9, 10 y 11 del Distrito Federal reconocieron que, ante un sistema educativo “agotado”, resulta urgente atender factores como inseguridad y violencia en planteles de primaria y secundaria de la capital del país, en los que tan sólo en el ciclo escolar 2005-2006 se reportaron 500 casos de violencia. En conferencia de prensa para anunciar el foro *El reto de la seguridad integral en la escuela*, Carlos Antonio Pérez, dirigente de la sección 10, afirmó que el fenómeno de la violencia no sólo afecta en las escuelas, sino “también en su contexto externo, donde existe delincuencia juvenil, pandillerismo, venta de drogas e incluso violencia intrafamiliar”. Agregó que a ello se suman las “pésimas e inadecuadas” instalaciones educativas, en las que “no pocas veces

ocurren accidentes, pues deben ser consideradas como parte del problema de seguridad” (Poy Solano, 2007, 10 de febrero).

Las agresiones bidireccionales, entre alumnos y maestros, por ejemplo, no son las únicas que ocurren hoy en día en la escuela. Las hay también entre y contra los profesores, por cuestiones políticas y sindicales:

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) presentó a la Fiscalía Especial para Movimientos Políticos y Sociales del Pasado nuevos testimonios en contra de los ex líderes sindicales Elba Esther Gordillo Morales y Carlos Jonguitud Barrios, para “demostrar su autoría intelectual” en los crímenes de por lo menos ciento cincuenta y seis maestros, ocurridos a partir de los ochenta, informó el profesor Sócrates Pérez Rizo, perteneciente a la sección 36 del valle de México (Muñoz, 2002, 1 de noviembre).

Chilpancingo, Guerrero. Cinco maestros heridos de gravedad, otros 100 más con lesiones leves y una treintena de vehículos particulares destruidos, fue el saldo que arrojó un enfrentamiento a pedradas, garrotazos y tubazos, entre maestros “institucionales” y disidentes de Guerrero, a la salida de Iguala. En Zitácuaro, Michoacán, 15 maestros resultaron con lesiones leves, al enfrentarse disidentes contra institucionalistas, mientras que en Morelia, miles de profesores marcharon en repudio al Congreso Nacional (del SNTE) [...] cerca de las 11:20 horas arribó procedente de Taxco el convoy de autobuses con los delegados “institucionales”, porque al parecer les negaron la renta de locales; bajaron armados con piedras, garrotes y tubos, con los que agredieron a los disidentes que se defendieron como pudieron, pero como eran cerca de 300 y el otro grupo más de mil 200, fueron dispersados (*Informador*, 2004, 29 de enero).

Oaxaca. Los enfrentamientos en Huautla de Jiménez y Santa María Chilcho-tla por la disputa de escuelas, así como las marchas regionales que la Sección 22 del SNTE realizará este día, han puesto en focos rojos al menos a 120 centros educativos. Aunque la Sección 59 asegura que labora en 500 centros de enseñanza de las diferentes regiones del Estado, a la Sección 22 sólo le interesa recuperar 100, sobre todo las que se ubican en las poblaciones ya mencionadas. Las diferencias entre ambas secciones empezaron a agudizarse hace más de una semana con los secuestros de algunos maestros por la disputa de las escuelas, y el conato de violencia que se registró ayer en las inmediaciones del Instituto

Estatad de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (Sosa, 2008, 14 de febrero).

Y también ocurren los conflictos entre familiares frente a las escuelas:

Monterrey, Nuevo León. Los problemas de sus hijas hicieron que dos madres discutieran frente a un plantel educativo, y una de ellas sacó un cuchillo e hirió a otra, en la Colonia Azteca, en San Nicolás. El pleito fue reportado alrededor de las 18:20 horas, frente a la Escuela Primaria José Vasconcelos, ubicada en Xicoténcatl y Malinche, informó el agente de la Policía Ministerial, Martín César Cortés Páez. Al calor de la discusión y en pleno forcejeo, L., de 22 años, sacó un cuchillo casero y atacó a D., de 38. D. recibió dos heridas, una a la altura del pómulo y otra en el pecho, e ingresó al Hospital Metropolitano para atención médica. Por su parte, L. mencionó que la pelea se debió a que su hija, de 11 años, le dijo que dos niñas la molestaban y al reclamarle pelearon frente a la escuela (Ramírez, 2005, 13 de abril).

La escuela es un botín, un territorio fácil de pillaje. Los robos a las escuelas se han multiplicado en los últimos años. Por ejemplo, tan sólo en Villahermosa, Tabasco, en 2003 se registraron 80 hurtos. Se sustraen con relativa facilidad las herrerías, las bardas y paredes, los equipos electrónicos, los materiales didácticos, los desayunos escolares, las mercancías de las cooperativas, el dinero, los cables de cobre...

Mazatlán, Sinaloa. Por segunda ocasión en lo que va del mes, en el transcurso de la noche del martes y la mañana de ayer se cometió el robo de 30 metros de cable de las instalaciones eléctricas en el kínder Josefina Osuna, ubicado en la Calle Roque González, en la Colonia Francisco I. Madero (Reyes, 2008, 10 de julio).

Homún, Yucatán. Padres de familia y maestros se mostraron indignados por el cuarto robo en lo que va del año al preescolar “Kukulcán”, pues un grupo de vándalos entró al salón de segundo año grupo B en días pasados. Los delincuentes entraron por una ventana y se llevaron lo único de valor que encontraron: las medicinas del botiquín de primeros auxilios. Sin embargo, causaron destrozos y escribieron obscenidades en el pizarrón. La directora del plantel, profesora Thelmy Echeverría, informó que no es el primer robo, pues en enero hubo otros tres, y en los anteriores sí se llevaron dinero (Hau Ojeda, 2008,

3 de abril).

Nuevo Laredo, Tamaulipas. En sus 44 años de existencia, la Escuela Técnica Industrial 32 ha sido un plantel tranquilo y de prestigio académico, pero a últimas fechas, al igual que otras instituciones educativas, lo afecta la delincuencia. Primero fue el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, en el que se dieron casos de robos a la institución y estudiantes, incluso dentro del mismo plantel, y hasta se habló de un intento de violación hacia una muchacha [...] Y ahora en la ETI 32 “Adolfo López Mateos”, el lunes pasado se dio el caso que tres alumnos, en pleno mediodía, cuando salieron de clases fueron interceptados por delincuentes que iban en un automóvil. Los amenazaron y despojaron de sus pertenencias, incluyendo teléfonos celulares y el poco efectivo que traían. También hace aproximadamente una semana, otro alumno del turno vespertino, al salir de clases cuando ya estaba oscureciendo, sufrió un robo similar[...] (Hernández, 2008, 21 de febrero).

Un asalto al Instituto Tecnológico de Nuevo León terminó con el asesinato de uno de los vigilantes de la guardia nocturna, quien se presume antes fue torturado por los delincuentes para obtener información, en Guadalupe. La víctima, identificada como Roberto Carlos Alvarado Galindo, de 33 años, fue encontrada por su compañero Federico Garza Reboloso, de 77, alrededor de las 7:00 horas[...] La víctima fue encontrada afuera del edificio de los laboratorios de ingeniería, frente a las canchas del plantel, con las manos esposadas sobre su espalda, los pies atados con un cinto y la boca cubierta con cinta café, a unos 200 metros de la Avenida Pablo Livas. En el lugar resultó lesionado el otro vigilante[...] El principal móvil que manejaba la Policía Ministerial era el robo, ya que en el área administrativa estaban forzadas dos de las cajas fuertes y había el faltante de por lo menos mil 800 pesos (*El Norte*, 2008, 15 de abril).

La escuela es un coto de caza. Las bandas, porros, maras, cholos, rodean las escuelas para realizar asaltos, agresiones, violaciones y someter a escrutinio directo entradas y salidas, ya no sólo de la institución, sino del territorio escolar, convertido en un espacio cruzado por múltiples ámbitos de poder, desde los oficiales hasta los reales, desde la policía hasta los cazadores en busca de presas económicas, físicas, simbólicas.

El tipo de víctimas que eligen los secuestradores ha cambiado. Ya no son

mayoría los empresarios o los ganaderos; ahora los estudiantes y los pequeños comerciantes, así como los adolescentes y menores de 30 años, son los sectores más vulnerables al secuestro en México. De acuerdo con un análisis que elaboró la PGR sobre el total de los casos registrados del 2001 a junio del 2004, la nueva tendencia revela que en lo que va de la presente Administración el 29 por ciento de todos los secuestrados son estudiantes y el 23 por ciento son pequeños comerciantes o dueños de locales (Barajas, 2004, 7 de junio).

Toluca, Estado de México. La Procuraduría de Justicia del Estado de México presentó ayer a cuatro presuntos secuestradores, dos de ellas menores de edad que servían de anzuelo para cazar a sus víctimas[...] Alfonso Navarrete, Procurador del Estado de México, informó que la banda se dedicaba a plagiar estudiantes de secundaria en Ecatepec, y las menores, con promesas de noviazgo, se los llevaban a las casas de seguridad. En el último mes perpetraron tres secuestros. “Los adolescentes eran atados de pies y manos, vendados y acostados sobre una cobija en el piso de una habitación, mientras los líderes de la banda llamaban por teléfono a sus padres, a quienes les exigían 50 mil pesos de rescate (Ventura, 2005, 9 de abril).

Maestros de al menos ocho escuelas del suroriente de la ciudad dejaron sus aulas para manifestarse en las oficinas de Gobierno del Estado y exigir a las autoridades educativas que intervengan ante las amenazas de las que son objeto en sus planteles por grupos criminales, que incluso les han enviado mensajes vía celular amenazándolos para que les entreguen una parte de su salario y aguinaldo. De acuerdo a los docentes, al menos en 20 escuelas han recibido amenazas de extorsión, en las que aseguran que de no entregar parte de su salario y aguinaldo serán secuestrados los hijos de los maestros o sus alumnos (Félix, 2008, 14 de noviembre).

Macuspana, Tabasco. El fuerte rumor de que una banda bien organizada de raptos de infantes estaría operando en este municipio, ha generado temor e incertidumbre entre la población, por lo que padres de familia, directores de planteles e incluso la iglesia católica demandó se incrementara una mayor vigilancia en los alrededores de las escuelas[...] el director de la escuela Secundaria Manuel Altamirano, Gaspar Ávila Bonfil, detalló[...] “Hemos tenido conocimiento del caso más reciente que se presentó el lunes en donde en el sitio de taxis una niña de trece años se la quisieron arrebatarse a su madre, pero gracias

al apoyo de la gente logró salvarse”[...] Debido a ello, así como a los rumores de presuntos cuerpos encontrados sin ojos, generó que en algunos planteles se haya decretado en alerta, exigiendo a los padres que acudan a recoger a sus hijos y eviten que estos caminen solos por la calle de la ciudad. Apuntó que la inseguridad que se vive tocó a su plantel el año pasado, cuando una de las escolares estuvo a punto de ser raptada en el mes de mayo, razón por la cual el temor ha sido bien fundamentado (López, 2006, 3 de febrero).

La escuela es una zona de batallas, al interior y al exterior, donde se reúnen pandillas y contingentes de escuelas rivales para dirimir sus diferencias o establecer sus derechos sobre el territorio.

Padres de familia alertaron a la Policía Municipal sobre la existencia de una pandilla de alumnas de la Secundaria 13, ubicada en la colonia San Felipe, Quinta Etapa, que se hace llamar “The Crazy’s” y que pretende el dominio de sus compañeras mediante la intimidación y la violencia (*Diario de Chihuahua*, 2004, 21 de enero).

Guanajuato. Hace 4 meses, algunos estudiantes de la secundaria general 7 se enfrentaron a los de la 13 en Lomas de la Trinidad. Cuentan alumnos que hubo palos y piedras de por medio y que fueron los maestros quienes lograron que el problema no fuera mayor. Varios vidrios rotos y la detención de un número indeterminado de jóvenes fue el saldo de lo ocurrido[...] En la escuela secundaria Técnica 50 ya han dado de baja a alumnos por pertenecer a pandillas y crear conflictos internos[...] (Sánchez, 2007, 14 de julio).

Acapulco, Guerrero. A la 1:10 de la tarde, en la entrada de la escuela secundaria Galo Soberón, unos 15 alumnos de las Preparatorias 7 y 17 atacaron a pedradas a los alumnos de la secundaria mencionada, que se encuentra en la misma zona, en Ruiz Cortines. Alumnos del turno vespertino de la Galo Soberón contestaron a su vez desde adentro de la escuela arrojando piedras y botellas. Sin embargo, los alumnos de la secundaria que estaban afuera del plantel y que no pudieron acceder porque cerraron los portones, se vieron obligados a defenderse, por lo que agredieron a golpes a los de la preparatoria[...] Uno de los empleados administrativos de la secundaria Mártires de Cananea, que se negó a dar su nombre, señaló que este tipo de incidentes ocurren “casi a diario” sin que se dé una acción permanente y preventiva por parte de las autoridades (Rosado, 2008,

10 de enero).

Y está, desde luego, el narcotráfico, que asedia los establecimientos educativos para ampliar su mercado, proteger la zona, establecer la paz; y el crimen organizado, en general, que los ha incluido en su lista de operaciones.

Gustavo Fierro Ruiz, presidente del Consejo Indígena y Julio Altarejo, presidente del Consejo Supremo Guarijío, denunciaron que las comunidades de Urique, Uriachi, Chinipas, Ocoviachi, Monterde y Guachochi, de la Sierra Tarahumara, sufren continuos asesinatos de maestros rurales y saqueos de las escuelas-albergues de los indígenas, por parte del crimen organizado (*Excélsior*, 2001, 30 de septiembre).

Una docena de distribuidores de droga, en su mayoría menores de edad, rondan planteles educativos del Oriente y el Sur de la ciudad principalmente para “enganchar” a los alumnos que salen de clases en el turno vespertino[...] El narcomenudeo ha utilizado a siete jovencitos, todos ellos menores de edad, los cuales con sus bicicletas se trasladan hasta las puertas de la institución en donde presionan a los demás estudiantes para que consuman las drogas (*Hidrocálido*, 2004, 14 de septiembre).

Al menos 30 escuelas secundarias de Tabasco han sido detectadas como “tiraderos” de droga, en donde las principales víctimas del narcomenudeo son los alumnos que aprovechan el “abaratamiento” de estupefacientes elaborados mediante procesos sintéticos como la “piedra”, naturales como la mariguana, y otros más sofisticados, como los psicotrópicos[...] Juan Francisco Alvarado Cisneros, delegado federal de la Procuraduría General de la República (PGR) explicó, que actualmente la oferta de sustancias ilegales que se quedan en el país y que no entran a Estados Unidos provocan una disminución en los precios y aumenta su accesibilidad, lo cual se reafirma con el creciente narco-menudeo; lo cual ha provocado que su calidad disminuya haciéndolas cuatro o cinco veces más peligrosas para el organismo (Solorio, 2004, 21 de septiembre).

Una maestra, que por obvias razones omitió su nombre y escuela en la cual presta sus servicios, señaló que actualmente 16 escuelas se encuentran bajo amenazas por extorsionadores que les están exigiendo una cuota semanal por “protección”, o de lo contrario serán víctimas de atentados que van desde su propia muerte o la de los pequeños que acuden a esas diferentes instituciones

educativas (Rodríguez, 2008, 13 de noviembre).

Y así se podría seguir, reseñando cientos de noticias en todo el territorio nacional, en todos los niveles pedagógicos, en escuelas públicas o privadas, en zonas urbanas o rurales. ¿Qué se puede observar? En primer lugar, la *heterogeneidad de las formas violentas*. Robos, asaltos, secuestros, asesinatos, golpes, amenazas e insultos, violaciones, agresiones y acoso sexual, incluso algunas formas no inmediatamente violentas, como las adicciones, pero que traen consigo intimidaciones, acoso, robos, etcétera. En segundo, la *universalización de la violencia escolar*, se encuentran a lo largo del territorio nacional, desde la península de Yucatán hasta Baja California, de Jalisco a Veracruz, de Tamaulipas a Guerrero. En tercero, la *diversidad de sujetos violentos*. Profesores que agreden, niños armados, adolescentes golpeados, compañeros que violan, narcos que amenazan, porros que intimidan, autoridades que protegen, directores que ocultan. En cuarto, y sobre todo, *la confluencia de las prácticas violentas en el espacio escolar*.

La violencia en las escuelas ya no es ocasional, sino permanente, y se expresa de múltiples formas, por sujetos no reconocidos fácilmente, y establece vínculos extraescolares. La escuela ya es un nodo de relaciones violentas, unas inherentes a ella (*i.e.* las propias de la disciplina áulica), pero también otras, que la cruzan y la trascienden. De eso trata, en esta primera aproximación, el problema y el contenido de la violencia escolar: inmanente, riesgosa, territorial, relacional.

SEGUNDA SEÑAL: LOS SOBRESALTOS DE LOS AGENTES

Los temores, los riesgos, las advertencias, las sensaciones, son efectos producidos por la acumulación, frecuencia, heterogeneidad e inmanencia de las prácticas violentas en los organismos escolares. Las noticias se amontonan, se suceden, aparecen cada vez más en los diarios, porque se pone más atención, porque se buscan, porque se sabe que están ahí, listas, esperando a ser descubiertas, pero al hacerlo, aumentan la visibilidad y la disponibilidad de lo real para la nota, iniciando así una espiral, un crecimiento exponencial entre la cantidad y la atención en las noticias violentas, entre la suma de las crónicas y los efectos producidos por la mirada, la palabra y el pensamiento. Si se ven, si se buscan las prácticas violentas, es porque se les puede identificar, porque se ha diseñado un modelo de reconocimiento, un conjunto de signos, trazos, caras de la violencia: empieza a convertirse en un objeto del pensamiento, en un objeto de

reflexión.

Del mismo modo, si se presentan, si se discuten, si se alza la voz, si se conocen, entonces las prácticas violentas producen diversas sensaciones, consecuencias, que pueden ser de hartazgo, de inseguridad, de advertencia, de miedo, de intervención. En muchos agentes escolares, directivos, políticos, así como ONG e instituciones oficiales, nacionales e internacionales, las acciones violentas producen una nueva señal de la problemática, ya no la pluralidad de sus formas, sino la multiplicidad de sus efectos, las secuelas que producen, las derivas pragmáticas, sentimentales, emotivas y subjetivas: los estremecimientos colectivos; el recelo de los alumnos, las sorpresas de los docentes atacados, las preocupaciones de los políticos, los afanes de las instituciones, los temores de los padres: la inseguridad.

Primero las señales de una violencia cotidiana, diversa y en crecimiento, observable en noticias, demandas, denuncias; luego los sobresaltos producidos: son las primeras formas de problematización, de la articulación entre hechos, conocimientos, sensaciones y políticas: las alarmas de los participantes, en el proceso y en el sistema educativo: los signos de admiración de una contrariedad.

Las sorpresas de los docentes

Los directores, supervisores y profesores perciben una sensación de peligro. La violencia compleja empieza a considerarse inherente a las relaciones escolares, a la misma institución. Por ejemplo, según algunos, ser maestro ya es una profesión de alto riesgo:

Ciudad Juárez. Tres de cada cuatro maestros en la ciudad consideran que el problema de la inseguridad ha llegado hasta las aulas de clases, de acuerdo con una encuesta de Confirme, contratada por *El Diario*. En el sondeo, los docentes externaron que –en mayor o menor grado–, se presentan en estos días en los salones agresiones de los alumnos a los mentores, estudiantes con armas de fuego o con armas blancas, comercio y consumo de drogas, violencia excesiva entre escolares y abuso sexual, entre otros[...] Asimismo, tres de cada cinco de los maestros opinaron que han dejado de ser un símbolo de respeto, confianza y apoyo para las familias[...] Al preguntarles si consideran que el problema de la inseguridad ha llegado hasta las aulas, el 72.9 por ciento respondió que sí, [...] al preguntarles sobre las situaciones de inseguridad[...] las respuestas fueron las siguientes:

- En portación de armas de fuego por parte de los estudiantes, el 13.5% contestó que sí se ha presentado, por un 86.5 por ciento que señaló que no.
- En portación de armas blancas, el 34.5 por ciento mencionó que sí se ha registrado, por un 65.5 por ciento que indicó que no.
- Comercio de drogas, el 19 por ciento de los docentes respondió que sí, por 81 por ciento que señaló que no.
- Violencia excesiva entre alumnos, el 58 por ciento de los mentores aseguró que sí se presenta, por un 42 por ciento quien dijo que no.
- Abuso sexual entre estudiantes, el 16 por ciento de los entrevistados apuntó que sí, por un 84 por ciento que indicó que no.
- Agresión física del alumno hacia el maestro, el 43 por ciento de ellos manifestó que sí se ha dado, por un 57 por ciento que no
- Agresión material (ponchar o dañar el vehículo del maestro, por ejemplo), el 37 por ciento mencionó que sí, por un 63 por ciento que no[...] (*El Diario*, 2008, 19 de julio).

La bomba molotov con mecha de calcetín estaba detrás de una butaca. Dentro del salón, el maestro de historia y sus alumnos de la secundaria 28, en Santa María la Ribera, gritaban infructuosamente para pedir que les abrieran el aula en la que estaban encerrados. Días antes, uno de sus alumnos lo había amenazado: “maestro, lo voy a matar”. La mayoría de profesores afirma que tiene experiencias en la que se da algún tipo de situación violenta, sin dejar de reconocer que no sólo ellos son víctimas, sino que también pueden ser los agresores[...] Y todo fue porque el maestro “no le pasaba el curso, pero también porque había poca interacción del profesor con los estudiantes, a causa de que ya estaba grande” (Avilés, 2007, 15 de mayo).

Se arriesgan explicaciones de orden general, o se intentan encontrar causas, definir novedades, descubrir razones, elaborar diagnósticos[...] Hablan, por ejemplo, de una nueva disposición de los estudiantes a la violencia, generada por la banalidad de su presentación en los medios, por la pérdida de respeto a los maestros, por su desvalorización social, por la destrucción familiar, entre otras cosas:

Los muchachos de antes y los de ahora se parecen mucho, pero no pelean igual, tienen menos respeto, reconocen prefectos de escuelas secundarias[...] Ahora ya

donde sea se dan de golpes, es más común y en todas las secundarias pasa, antes al menos se esperaban a la salida para darse de golpes, ahora si se encuentran frente a la dirección poco les importa[...] Las generaciones, los alumnos cambian junto con sus costumbres, comportamientos, vestuario, cortes de pelo, maldiciones incluso, pero lo que nunca cambia son los motivos de los pleitos[...] Seguimos viendo las mismas razones por las que se peleaban hace 10 años, 15 que es lo que tengo de experiencia, son exactamente las mismas de hoy en día, las mismas”, indicó Diana, una prefecta. [...] Hoy en día los alumnos siguen arreglando sus diferencias a golpes, solamente que ya no se cuidan como antes, pues hace unos años el joven todavía se preocupaba por salir de la escuela para pelearse, la respetaban más (Rodríguez, 2008, 29 de enero).

“La violencia escolar siempre ha existido. Ahora los niños se muestran más agresivos y eso ocurre porque hay una mayor aceptación de la violencia en televisión, internet, en la familia. La violencia está en su medio”, agregó Lizbeth Flores, residente de la Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado (Hernández, 2008, 23 de julio).

“Hay una pérdida de autoridad, auspiciada también por el predominio de modelos que, desde los medios de comunicación, ridiculizan al profesor y lo exhiben como un tonto”, sin tomar en cuenta las condiciones reales en que labora, considera, por su parte, el director de la telesecundaria 211, Carlos Velázquez, ubicada en la zona popular de Naucalpan[...] El maestro ha perdido su liderazgo y su función de agente de cambio social para convertirse en un “sobreviviente” de las políticas que han desacreditado la profesión y los mantiene atrapados entre el abandono gubernamental, los bajos salarios, la carga excesiva de horas-clase y la falta de capacitación; todo ello, en detrimento del proceso de enseñanza, advierten (Avilés, *op. cit.*).

Los temores de los padres

La diversidad e intensidad de las manifestaciones de violencia han generado un clima de inseguridad dentro y fuera de las instituciones educativas que los padres de familia han denunciado, enfrentado y, de un modo u otro, gestionado. Cambios en las costumbres cotidianas, advertencias, modificaciones en las pautas de comportamiento intrafamiliar, denuncias, exigencias. El crecimiento de la inseguridad pública y educativa, es la apreciación generalizada:

El plantel al que acude su hijo es el más grande dentro del sistema educativo regional. Una multitud cercana a los mil estudiantes le acompaña cada día, pero aun así María de la Luz Mota es incapaz de sacudirse la solitaria sensación del miedo. En torno a la Secundaria Estatal número 3012, en Salvárcar, el peligro se ha vuelto insoportable. “Mis hijos no son del barrio. Ellos no salen y ni se juntan en las esquinas, porque yo y su papá no queremos que se contaminen” [...] Las razones de su miedo están justificadas. En semanas recientes le ha tocado ver, acompañada por alguno de sus hijos, la ejecución de una persona y el levantón de otra (Alvarado, 2008, 19 de julio).

En algunas ocasiones, la percepción de inseguridad transita al miedo, al terror incluso, es cuando se presentan las alarmas generalizadas sobre la presencia de *robachicos* (Tabasco), ataques de *maras* (Chiapas), agresiones de *cholos* (Ciudad Juárez, Aguascalientes, Tijuana), o de pandillas y de narcos:

Atemorizados, padres de familia dieron a conocer que “sujetos desconocidos, provistos de lentes oscuros, posiblemente para no ser reconocidos y a bordo de una camioneta negra sin placas y vidrios polarizados” realizan rondines en las afueras de las escuelas que se localizan en el poblado C 22 del plan Chontalpa, haciendo preguntas a algunos de los infantes que acuden al centro escolar (González, 2008, 9 de mayo).

¡Queremos seguridad para nuestros hijos en las escuelas! “¡No queremos hacernos justicia por nuestras propias manos!”, gritaban padres de familia durante una marcha de protesta por la ola de violencia generada en los últimos días en esta localidad por las pandillas Mara Salvatrucha 13 y Barrio 18. “Nuestros hijos viven aterrorizados”, “Pablo (Salazar Mendiguchía), exigimos seguridad en las calles”, “pedimos vigilancia en las escuelas porque los alumnos temen regresar a clases”, son algunas de las pancartas que portaban padres de familias de diversos planteles educativos[...] La sicosis inició el sábado pasado, cuando pandillas antagónicas se enfrentaron con piedras y palos durante el desfile deportivo, lo que provocó crisis nerviosas entre alumnas de la secundaria técnica 69, de las cuales siete tuvieron que ser atendidas por paramédicos para ser estabilizadas[...] Las escuelas primarias, de nivel superior y medio superior suspendieron labores, ya que los padres no permitieron a sus hijos asistir hasta que las autoridades garanticen la seguridad (*Tabasco Hoy*, 2004, 27 de noviembre).

[...] El presidente de la Asociación Estatal de Padres de Familia (AEPF), Francisco Rodríguez Medina, solicitó la intervención de las autoridades policíacas para evitar que se repitan este tipo de actos, sobre todo perfilados en contra de los alumnos de secundaria que asisten a los turnos vespertinos. Los padres y maestros deben iniciar una lucha frontal contra el –cholismo– que ha comenzado a actuar en contra de los estudiantes en diferentes puntos de la ciudad, lo cual ha amenazado a los jóvenes que asisten a clase (*Hidrocalido*, 2004, 9 de marzo).

Los celos de los alumnos

Los estudiantes perciben una realidad escolar inmediata, distinta pero igualmente atroz a la que denuncian los profesores. No sólo se ven involucrados como víctimas o victimarios, presas o cómplices, sino como supervivientes que elaboran un arsenal de técnicas y armas de lucha para enfrentarse al entorno violento en el que se desenvuelven y en el que participan, de un modo u otro. Para una parte significativa de los estudiantes, la escuela es una zona de riesgos, en ella se encuentran distintos teatros de operaciones violentas. Los efectos del clima de inseguridad se han registrado ya: deserción, huelgas, disminución de matrícula...

En México, el 32 por ciento de las niñas y niños, entre 6 y 9 años de edad, asegura que los tratan con violencia en la escuela, de acuerdo con la Consulta Infantil y Juvenil de 2000, realizada por el Instituto Federal Electoral (IFE). En la Consulta de 2003, 16 por ciento reiteró que los golpean en la escuela, 3.4 por ciento dijo “abusan de mi cuerpo” y otro 16 por ciento aseguró “me insultan” (Reyes, 2007, 7 de diciembre).

Tres de cada 10 alumnos de educación básica en el Distrito Federal consideran que su escuela no es un lugar seguro y que sus compañeros son peligrosos, revelan los resultados de una encuesta aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP)[...] Los hombres parecen ser los más preocupados por la inseguridad. El 63 por ciento declara que su plantel es un lugar seguro y 55 por ciento refiere lo mismo en el caso de su colonia[...] (Herrera, 2004, 29 de octubre).

En México 5 mil 106 jóvenes que estudian el bachillerato dicen haber sufrido

algún abuso sexual, pero sólo 408 de ellos lo denunciaron ante las autoridades debido a que tenían miedo, sus agresores los amenazaron, se sentían avergonzados, culpables o “sucios” e incluso pensaban que los regañarían y que nadie les creería (*El Siglo de Torreón*, 2008, 2 de septiembre).

Entre 30 y 40 por ciento de los estudiantes de primer ingreso en los distintos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) dejan sus estudios a consecuencia de los robos, agresiones e intimidaciones que sufren por parte de grupos porriles, aseguró Javier Cervantes Arias, asesor de la Dirección General de ese sistema escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Llanos y González, 2008, 7 octubre).

La atención de los políticos

De la violencia en las escuelas también se han ocupado los partidos políticos, los representantes populares y las autoridades gubernamentales. Y han propuesto iniciativas de ley y de reforma, y han llamado la atención en puntos de acuerdo, elaborado programas, formado instituciones y cuerpos particulares, diagnósticos y advertencias. En varios estados de la república mexicana, por ejemplo, se promulgaron leyes de seguridad escolar, en otro se presentó una iniciativa, que se encuentra en discusión, también se llevaron a cabo puntos de acuerdo y comunicaciones; por su parte, el gobierno federal diseñó varios programas de acción cuyo eje estratégico es la seguridad escolar.

[...] el aumento de la violencia en las escuelas públicas y privadas del país es un fenómeno creciente y cotidiano, que provoca trastornos en los menores, que muchas veces se encuentran sometidos por sus compañeros a golpes, abusos, insultos, hostigamiento y amenazas, denunció la diputada panista[...] Aunque la violencia en las escuelas no es un fenómeno nuevo, no ha dejado de ser noticia que en las escuelas haya niños y jóvenes que se comportan agresivamente con sus compañeros y maestros; que llevan armas escondidas, que venden y consumen drogas, y que roban incluso a otros estudiantes[...] Estábamos acostumbrados a que quienes imponían el maltrato a los estudiantes eran los maestros, pero hoy se suman las agresiones de alumnos contra otros estudiantes. La violencia, inseguridad y hechos delictivos se reportan de manera cotidiana dentro y fuera de las aulas de clases en varias partes del país, y a cualquier hora[...] Tan sólo en el Distrito Federal (el maltrato físico, emocional y sexual), pasó de 12 casos, en el ciclo escolar 1999-2000, a 482 denuncias en el ciclo

escolar 2003-2004, es decir, aumentó 3 mil 917 por ciento en cuatro años: Esa cifra es alarmante[...] del total de denuncias recibidas en las escuelas, 25 por ciento son por maltrato físico, 14 por ciento por abuso sexual y 13 por ciento refieren maltrato emocional.¹⁰

En un encuentro con padres de familia, el diputado Roberto Padilla Márquez reconoció que la sociedad aguascalentense empieza a vivir bajo una psicosis de inseguridad, que también afecta a los alumnos de educación básica y media superior. El legislador priísta externó la viabilidad de reforzar la seguridad en las zonas escolares, incluso con la instalación de cámaras de vídeo en las inmediaciones de los planteles cuya ubicación representen los de más alto riesgo[...] (*Hidrocálido*, 2008, 31 de mayo).

Los diagnósticos de los organismos

Las instituciones públicas, de salud, educativas, hasta las electorales, así como organizaciones no gubernamentales y empresas de comunicación, por ejemplo, han generado información local o nacional sobre la incidencia de la violencia escolar en el país. Aunque las metodologías, los enfoques, los propósitos el y rigor son diferentes, todas han encontrado, en mayor o menor magnitud, un crecimiento notable de la violencia en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, en instituciones públicas y privadas, urbanas, rurales y en el medio indígena. A pesar de que todavía no existe un acuerdo general sobre indicadores, ni una institución independiente que los realice, el IFE, el Instituto Mexicano de Salud Pública, el INEE, así como periódicos e instituciones de asistencia privada han realizado algunos diagnósticos, entre los que se reporta:

Un informe sobre violencia, disciplina y consumo de sustancias nocivas en los planteles educativos, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), revela que 10.9 por ciento de los estudiantes de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras 7.3 lo hizo en secundaria, en tanto 6.8 por ciento de los jóvenes de ese nivel educativo han dañado las instalaciones de la escuela, 9 por ciento de los de primaria han realizado este tipo de acciones, a lo que se suma que 2.3 por ciento de los alumnos de esa categoría han robado algún objeto o dinero en la escuela, contra un 1.3 por ciento en el siguiente nivel. Guadalupe Ruiz Cuéllar, directora de Evaluación de Escuelas del INEE, señaló[...] que los actos de agresión en escuelas primarias y secundarias, así como el consumo de drogas, alcohol y tabaco “no alcanza

niveles alarmantes, aunque se ha identificado que en algunos casos la manifestación de violencia es alta y por tanto preocupante”. El informe, elaborado con los resultados de las encuestas aplicadas a 2 mil 770 primarias y 2 mil 397 secundarias en el país, destaca que los alumnos de escuelas indígenas tienen mayor índice de participación en actos de violencia, al igual que los estudiantes de secundarias particulares (Poy Solano, 2007, 28 de junio).

Los sobresaltos dirigen la atención en menor medida a las acciones y más a las eventualidades, a los peligros, a sus efectos, a su inmanencia: de las prácticas violentas a los temores sobre la posibilidad de violencia: la inseguridad, los riesgos.

TERCERA SEÑAL: LAS ACCIONES DE GOBIERNO¹¹

En abril de 2007, como una de las acciones de “Limpiemos México”, inició el “Programa Escuela Segura” a nivel federal. Es la iniciativa más desarrollada de una serie de programas estatales para prevenir, controlar y atender los problemas de adicción, disciplina y violencia en las instituciones educativas, que tienen una historia muy reciente, de poco más de una década.

Los primeros programas estuvieron orientados a la prevención contra el consumo de enervantes. El Programa de Educación Preventiva Contra Adicciones (PEPCA) inició en 1994, en las escuelas de educación básica del DF, con el propósito de promover y fomentar los valores para contribuir en una cultura de la prevención en el consumo de drogas. Los maestros se encargaron de realizarlo, para ello elaboraban primero un diagnóstico de las situaciones de riesgo a las que se enfrentaba el estudiante, para más tarde trabajar en una serie de cuadernos con diversas temáticas, entre las que se encontraban los efectos del uso de drogas, la sexualidad, la educación ambiental, el uso del tiempo libre y la formación en valores. Programas como éste iniciaron una veta que sigue todavía y ha sido fundamental en la complejización de todos los programas de atención, prevención y control de la violencia escolar. En 1998, por ejemplo, al PEPCA le siguió la Guía del Maestro, en la prevención de adicciones; el “Plan operativo de seguridad en los centros educativos del DF y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil”, de 1998, en el que se incorpora por primera vez la atención a los delitos relacionados con el consumo y la distribución de drogas; el “Programa preventivo para vivir sin drogas”, iniciado por los Centros de Integración Juvenil en el año 2000; el “Plan Jalisco contra las drogas”, del

2000; el Plan Antidrogas en los jardines de niños, en Zapopan, Jalisco; y la aplicación del DARE (por su nombre en inglés *Drug Abuse Resistance Education*), en Ciudad Juárez, Cuernavaca y otras ciudades; siguió, en los últimos años, con la propuesta del presidente de la república, el programa “Limpiemos México”, para realizar exámenes antidoping en las escuelas,¹² o solicitarlo en los requisitos de admisión, como en la iniciativa del diputado panista Manuel Arturo Narváez, para modificar dos párrafos del artículo 30 de la Ley Estatal de Educación (Chihuahua):

Las autoridades educativas deberán practicar exámenes de farmacodependencia bajo las modalidades que se fijen para tal efecto cada vez que haya inscripción para un ciclo escolar (*El Norte*, 2006, 1 de abril).

Para el ciclo escolar 1997-1998, se establecieron los “Lineamientos para la organización y funcionamientos de las secundarias”, a modo de apoyar la planeación y organización de las actividades docentes y administrativas. Trata nueve rubros entre los cuales se encuentra el de “Atención preventiva y compensatoria”, mediante el cual los directores son responsables de las acciones de información y atención sobre los alumnos con problemas de conducta; así como de dar seguimiento a las actividades de los “Programas de Seguridad y Emergencia Escolar”. De 1998 también data el “Programa para el fortalecimiento de las escuelas del Distrito Federal”, que se refiere en particular a mejorar la atención a los problemas de diversidad cultural, convivencia y deserción.

Se considera a 1998 como un año crucial en los programas de intervención, se plantearon diversas iniciativas para relacionar la distribución y consumo de drogas con otros delitos en la zona escolar, como se observa claramente en el “Plan Operativo de Seguridad en los Centros Educativos del DF”; en los cambios curriculares de la formación de maestros, con la creación, en 1999, de las materias “Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo”, del ciclo de formación básica, y “Formación cívica y ética”, de la formación específica; y, sobre todo, en los primeros programas de seguridad escolar, como el “Plan operativo de seguridad escolar”, piloteado en la delegación Álvaro Obregón, del Distrito Federal, en 1998, o en el “Plan para la prevención y vigilancia de conductas ilícitas”, iniciado en 1998 en el estado de Veracruz, en el que se instruye a los maestros vigilar que no se les acerquen a los estudiantes personas ajenas a la escuela, se patrullen los alrededores, se revise el morral de

los estudiantes y se realicen exámenes *antidoping*.

En este mismo año, estudiantes y profesores de la Escuela Nacional de Trabajo Social, de la UNAM, iniciaron el “Programa Comunidad Segura”, en la delegación Coyoacán, en el que se propusieron, a través de la figura de los facilitadores, integración de cuerpos colegiados, la vinculación con padres de familia, la intervención de personal de supervisores, el fomento a la comunicación escolar, entre otros. Esta es la vertiente no gubernamental de una línea de seguridad, por llamarla así, que siguió su propio derrotero de instrumentación, profundización, extensión y federalización, con el “Programa Integral de Seguridad Pública e Impartición de Justicia DF (Proteescolar), impulsado en el año 2000, por la Procuraduría de Justicia del Distrito Federal y la SEP, el “Programa Integral de Seguridad Escolar”, del 2002 en el Distrito Federal, hasta llegar al “Programa Escuela Segura”, anunciado por la presidencia de la república en febrero de 2007.

En 1998, también aparecieron los programas de “Prevención y atención al maltrato y abuso sexual” (1998), en el Distrito Federal, con la creación del grupo de trabajo “Estoy Contigo”, para dar apoyo terapéutico a las víctimas; luego siguió en el año 2000, con el “Proyecto de prevención al maltrato infantil”, bajo la coordinación sectorial de educación primaria, la Dirección General de Primarias 2, la Oficina de Proyectos Académicos, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

En el Distrito Federal, en 2001 empezó el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, con 9 escuelas, pero tres años más tarde ya funcionaba en más de 2000, y en más de 3500 en 2005. El programa se lleva a cabo en escuelas de los niveles preescolar, primaria, secundaria y educación especial, con el propósito de crear entre los alumnos un ambiente de respeto y tolerancia para desarrollar las competencias necesarias y así resolver conflictos de una manera no violenta, mediante el diálogo. El programa consiste en aplicar diferentes actividades a niños y jóvenes, enfocadas al conocimiento de sí mismos, la autoestima, el manejo de sentimientos y emociones, la empatía, el respeto y la confianza; el aprecio por la diversidad, la toma de decisiones, la comunicación asertiva, la cooperación y colaboración, los pensamientos crítico y creativo, y la resolución de problemas y conflictos, entre otras.

De una línea similar, profundizando objetivos y extendiendo los ámbitos a tratar, en el Distrito Federal se puso en marcha el “Programa 1, 2, 3 por mí y por mi escuela”, con el objetivo de generar procesos formativos y de reflexión sobre los temas que afectan principalmente el entorno escolar, “para atender a niños y

jóvenes en situación de vulnerabilidad, generando una cultura de seguridad, responsabilidad y respeto entre la comunidad educativa, de manera interinstitucional”.¹³ Este programa se desarrolla a partir de cinco áreas de atención: cultura, talleres para madres y padres, deportes, salud y seguridad. A diferencia de otros programas de seguridad, el énfasis está puesto en las relaciones familiares y escolares, atendiendo al sujeto, a las relaciones y al entorno escolar; diferente, aunque con nombre similar, el “Programa “1, 2, 3 por mí y mi seguridad”, implementado en octubre de 2008, por la Secretaría de Seguridad Ciudadana, la Dirección de Gestión de Emergencias (DGE), en coordinación con la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), se propone reducir los accidentes que se generan en el nivel preescolar, a través de una guía de la educadora y de un cuaderno para el alumno y padres de familia por cada grado de preescolar.¹⁴

En algunos estados de la república, aparte de los programas de seguridad, de prevención y control de adicciones, se diseñaron otros centrados en la formación del ciudadano y la cultura de la legalidad. En el año 2000, en el gobierno de Baja California inició el “Programa de formación ciudadana contra la corrupción y el crimen”, para generar una cultura del respeto y la legalidad en la frontera México-Estados Unidos, a través de una materia optativa del mismo nombre en las escuelas secundarias, con el fin de que los alumnos sean capaces de reconocer y describir los efectos de la corrupción y el crimen en las relaciones y las instituciones sociales y educativas. En 2001, inició en Sinaloa el “Programa de fortalecimiento ético y formación ciudadana”, una iniciativa, en cooperación con el Centro de Información Estratégica Nacional de Estados Unidos. El programa está dirigido a los alumnos de educación secundaria, tiene dos grandes líneas de acción: aplicar un plan de estudios de formación ciudadana y cultura de la legalidad; y poner en funcionamiento asociaciones juveniles.

Así, desde mediados de los años noventa, hasta la actualidad, se han ido conformando cuatro ejes de atención estratégica a la violencia escolar: los centrados en las adicciones y su relación con los delitos; los de seguridad escolar; los de resolución pacífica de conflictos y educación para la paz; los de formación ciudadana y cultura de la legalidad.

Desde luego, conforme han evolucionado los programas algunos se articulan para formar programas integrales, como el “Programa de Seguridad Integral de las Escuelas” (PSIE), iniciado en la Ciudad de México, el 27 de septiembre de 2002, en el que participaron la Secretaría de Educación Pública, la Procuraduría

General de la República, la Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal. El programa había comenzado meses antes en la Delegación Iztapalapa, una de las de mayores índices de criminalidad, con la intervención de maestros, directivos y autoridades educativas y de seguridad. Inició de manera azarosa, con acciones que luego se fueron enlazando: primero “Mochila Segura”, luego “Sendero Seguro”, más tarde “Entorno Seguro”, para terminar con el “Programa Escuela Segura” (PES), anunciado en 2007, como parte del programa ¡Limpiemos México!

Hay otras iniciativas que se centran en algunos aspectos o formas particulares de la violencia, y crean programas o acciones puntuales. Por ejemplo, el “Programa de Protección y Seguridad de Instalaciones y Escuelas”, de San Pedro de las Colonias, Coahuila; las campañas contra el suicidio juvenil y estudiantil de Tabasco (Rosaldo, 2004, 3 de octubre), acciones como las peleas de box controladas para el desahogo juvenil¹⁵ (Crespo, 2008, 14 de julio). “Dale una patada a las drogas” (Montes, 2008, 10 de febrero), el “Programa Lobo”, para alejar a los jóvenes de las pandillas” (Barrientos, 2008, 3 de julio), el “Escuadrón de Mini Inspectores Municipales”, de Durango; los operativos antipandillas y antiporros; el programa de “Prevención Escolar en Movimiento”, en Escobedo, Nuevo León, en el que además de la prevención contra las adicciones, también se tratan temas como los embarazos en adolescentes, violencia escolar y las faltas administrativas (Castillo, 2008, 21 de noviembre), el operativo “Juventud”, mediante el cual, elementos de la corporación realizarán acciones de vigilancia cerca de planteles a fin de brindar seguridad a los escolares (Argüelles, 2008, 26 de enero). Y un programa de reciente factura, para que los estudiantes y maestros tengan una “reacción ordenada” ante las frecuentes balaceras que ocurren en la zona conurbada de Tampico, Tamaulipas: “Aquí, en presencia de un maestro por cada escuela, se les va a decir cómo y hacia dónde correr. En caso de que se tengan que tirar el piso, se les va a informar cuál es la manera más segura. Lo que buscamos es que ante un evento de esta naturaleza, los menores tengan una reacción ordenada que les permita salir adelante” (*La Jornada*, 2010, 20 de abril).

Las iniciativas, por otra parte, pueden tomar la forma de programas, campañas y acciones particulares, o de leyes, lineamientos, reglamentos, grupos especializados, agencias modificaciones conceptuales. Por ejemplo, en varios estados de la república mexicana existen ya leyes estatales de seguridad escolar (Tamaulipas, Sonora, Chihuahua, Colima); la cámara de diputados federal aprobó una reforma a la Ley General de Educación, que establece la promoción

de la cultura de respeto y de la paz en los programas educativos, así como inhibir cualquier tipo de violencia en primarias y secundarias, mediante la revisión a los planes de estudio, con el propósito de velar porque los niños, desde la infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, de tolerancia y no discriminación (*El Universal*, 2007, 20 de noviembre).

Sin embargo, junto a estos programas de formación de valores y resolución pacífica de conflictos, existen otras propuestas centradas en la militarización, la represión y los toques de queda. Por ejemplo, el diputado panista por el XX distrito en Piedras Negras, Coahuila, Loth Tipa Mota, señaló la necesidad de “crear leyes estrictas para frenar la delincuencia juvenil, mediante la activación de escuelas militarizadas, y de leyes para sancionar a menores desde el momento en que faltan a la escuela” (*Milenio*, 2008, 30 de septiembre). O los programas de “Cero tolerancia. Respeto total”, del estado de Chihuahua, en los que se propone el cumplimiento espontáneo e irrestricto de la ley, aun en sus partes mínimas; en particular, para la comunidad escolar se contemplan infracciones si introduce armas a los planteles, bebidas embriagantes, sustancias tóxicas y pornografía. Las infracciones están contenidas en el código penal y en los reglamentos escolares.

También se han propuesto y realizado programas para restringir el tránsito de los jóvenes y estudiantes en horarios determinados. Por ejemplo, el toque de queda para menores en 20 colonias de Matamoros, Tamaulipas (Le Duc, 2007, 15 de agosto), el programa “Después de las 10 en casa es mejor”, de Ciudad Juárez (Sosa, 2008, 17 de enero)¹⁶ o las veladas e informales prohibiciones de tránsito en algunas comunidades.

Otras iniciativas de atención y prevención a la violencia escolar han generado nuevas agencias de seguridad, nuevos grupos de atención específica y nuevas policías. Por ejemplo, la Unidad de Protección Ciudadana para escuelas, de la delegación Álvaro Obregón, en el Distrito Federal (Bolaños, 2008, 21 de junio); los Policías Escolares para los Colegios de Bachilleres, en Chihuahua (González, 2008, 3 de septiembre); las Redes Preventivas Escolares de Guanajuato (Cardona, 2008, 14 de julio); la Unidad de Seguridad Escolar, del Distrito Federal; o las acciones de vigilancia que realizan la Patrulla escolar, integrada por padres de familia (*El Informador*, 2004, 20 de julio); el “Niño Policía Honorario”, de Ciudad Juárez (Nájera, 2005, 25 de abril); o “El niño y el policía”, de Yucatán, en donde los policías visitan escuelas de preescolar y

primaria para enseñar el equipo con el que trabajan, propiciar la confianza, explicar las reglas de vialidad y los cuidados que deben tener al salir a la calle (*El Diario de Yucatán*, 2008, 15 de febrero).

¿Qué hay en estas iniciativas para atender las prácticas violentas en las instituciones escolares? Una vez más, lo primero que destaca es la heterogeneidad, en la procedencia –pública, privada, no gubernamental–; en el ámbito de aplicación –escolar, regional, estatal, local, federal–; en los participantes –padres de familia, las ONG, alumnos, policías y unidades especializadas, supervisores, directores, maestros, medios de comunicación–; en los objetos de atención –la circulación, la convivencia, la seguridad–; en los medios de acción –reglamentos de tolerancia cero, campañas, vigilancia policía, revisión de mochilas, exámenes antidoping, denuncias de compañeros, programas de seguridad–; en los objetivos –cero delitos, educar para la paz, escuela segura, integridad física y moral de estudiantes.

Sin embargo, la heterogeneidad de las acciones para lidiar con una violencia que tiene muchos rostros, que causa muchos sobresaltos, no es una suma anodina de esfuerzos, o una miríada indiferenciada de acciones, por el contrario, está jerarquizada, ordenada, tiene mayor o menor incidencia en la programación estratégica, pública y privada, social e individual. Por ejemplo, aunque todas las acciones se pusieron en práctica, la vida útil de muchas fue muy limitada, como el programa de Tolerancia Cero; otras se estancaron, como el caso del DARE –lo que no significa que no puedan volver como ya lo solicitan muchos en Ciudad Juárez–; unas más se olvidaron, sólo para ser recogidas después en un programa general, como los exámenes antidoping; otras más, sólo tienen relevancia escolar, como los dispositivos electrónicos de ingreso en escuelas particulares o colegios de bachilleres; algunas se siguen desarrollando como opciones relativamente autónomas, tal es el caso de los programas de resolución de conflictos y educación para la paz; y las restantes se integraron a programas complejos, como el Programa Escuela Segura (PES), sin duda el más desarrollado, integral y estratégico en la atención de la violencia escolar en México.

¿Qué tienen en común? La serie riesgo –violencia– seguridad. No es la única, pero sí ha llegado a ser la hegemónica del complejo político e intelectual que conforma la violencia escolar en México. ¿Cómo, a través de qué procesos, de qué discursos, de qué instituciones se desarrolló esta serie? ¿Qué instrumentos políticos, discursivos e institucionales la volvieron dominante? Estas son las preguntas que definen, desde ya, la problematización de la violencia escolar; en

los programas de seguridad escolar, se encuentra la génesis del riesgo como objeto central de gestión de la violencia. Tras la violencia ya no se encuentran las prácticas, parece decir el PES, sino las eventualidades, las probabilidades de acciones que lastimen la integridad física de los estudiantes, el proceso formativo de los escolares y la estabilidad de las organizaciones educativas.

Las *Acciones* descubren, como lo hicieron también las *Caras* y los *Sobresaltos*, que lo específico de la violencia escolar ya no son los abusos, maltratos, faltas a la convivencia o las infracciones a la disciplina; que lo peligroso ya no son ni las mentes, los cuerpos o las conductas de los adolescentes trastornados; sino el riesgo de que el espacio escolar sea agredido, atacado, interrumpido, perturbado o pervertido, por parte de una multiplicidad indeterminada de agentes internos y externos. Tras la violencia escolar, como se ha definido hasta ahora, no se encuentran las conductas, sino las eventualidades. En eso consiste, según los programas hegemónicos, la especificidad histórica de la violencia escolar; su particular forma de problematización.

CUARTA SEÑAL: LA BATALLA DE LAS NOCIONES

En el estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre la investigación producida en la década de los ochenta – publicada en 1993–, las pocas tesis y estudios que se realizaron sobre la disciplina escolar se encontraban dispersas, en las secciones sobre sujetos de la educación y formación docente, la voz de los alumnos, o la educación y valores (Furlán, 2003, p. 254). Una década después, en el siguiente estado de conocimiento, la temática se contempló en las “Acciones, actores y prácticas educativas”, específicamente en la tercera parte, como “Procesos y prácticas de la disciplina y la convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia”.

La conformación de un apartado temático, la cantidad de los trabajos reseñados, la formulación de políticas públicas, son las señales más conspicuas de la configuración de un campo de saber y de poder específico. Aunque los programas de gestión anteceden en profundidad y orientación a las reflexiones, investigaciones y debates científicos, el equipo coordinado por Alfredo Furlán realizó la primera demarcación en México sobre una problemática que todavía no tenía nombre reconocido, ni siquiera un debate ordenado, pero sí un respetable arsenal de instrumentos de prevención y control.

La apuesta del coordinador, así como las reflexiones del grupo, quedó

sinetizada en el título y en un conjunto de razones, dudas, cautelas y mucha prudencia. El título destaca los conceptos de disciplina y convivencia, así como los problemas de indisciplina, violencia e incivildades. Más que categorías construidas a partir de los textos reseñados, se utilizaron conceptos con una fuerte carga normativa, como la convivencia, en un intento de ordenar las investigaciones, e influir en la comprensión teórica y política del tema. La convivencia, por ejemplo, ha tenido particular importancia en Argentina y España en la formulación de proyectos de gestión, pero en México se había utilizado muy poco al momento de hacer las recensiones (González *et al.*, 2001); y la disciplina, a pesar de encontrarse en algunos ensayos y tesis, sólo da cuenta de problemas muy acotados, por su restringida definición. Por razones pedagógicas e ideológicas, se esforzó una y otra vez en prevenir sobre la utilización del término violencia, lo dejó solamente como referencia en los problemas, no en las categorías interpretativas.

La postura del equipo tenía razones y argumentos, no se tomó sin desconocer del todo las discusiones que se realizaban en otras latitudes, como lo muestra el concepto de incivildades, que tampoco se encontraba en los estudios compilados, pero que en algunos países europeos ya se usaba para dar cuenta de algunos hechos que las nociones de violencia e indisciplina no podían recoger. Al explicar su juego conceptual, ni descriptivo ni sintético, pero sí fuertemente normativo, Furlán advertía de nuevos fenómenos, irreductibles a las categorías elegidas, pero defendía “la prioridad que debe tener la visión pedagógica en todo lo que afecte a la actividad formativa de la escuela. Pero estimamos que es crucial estudiar atentamente los datos y criterios que elaboran los especialistas en problemas que ya están sucediendo en los establecimientos ubicados en zonas de alto riesgo. En ellos se están desarrollando problemas que exceden a las autoridades educativas, desbordan el campo de preocupaciones habituales de las ciencias de la educación y sobre los que no se cuenta con experiencia suficiente de intervención” (Furlán, *op. cit.*). Así pues, la orientación conceptual –centralidad de la disciplina, prioridad de la convivencia–, se acompañaba de una prudencia notable al advertir nuevos problemas que ocurrían en territorios peligrosos, a los que había que estar atentos. Según esto, una suerte de riesgo mimético, o de contagio viral, acechaba el sistema educativo: no había que desdeñarlo.

Como es evidente, se trata de una apuesta intelectual, con tintes políticos, si se recuerda el modelo argentino de los Consejos de Convivencia; se formula entre un estado del arte que estudia las políticas públicas centradas en la seguridad y un

título que prácticamente prescribe la temática de la indisciplina y la convivencia. Sucede con mucha frecuencia que las preferencias y elecciones de los reseñistas se impongan al *corpus* empírico, pero no se trata aquí de investigar el proceder de los autores, sino de reconocer qué tanto cambiarían las condiciones históricas y políticas para que dos años después, el mismo Furlán coordinara un número doble de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Remie) titulado “Problemas de disciplina y violencia”, en donde la violencia no sólo sustituye a la convivencia, sino que la misma presentación se elabora a partir de los problemas de la violencia, de su historia: “los acontecimientos que perturban el orden de la institución escolar, los hechos clasificados como indisciplina, han aumentado tanto en frecuencia como en intensidad. En nuestro país, aproximadamente durante los últimos tres años de la década pasada y con más fuerza a partir de ésta, nos hemos encontrado con un cambio radical en el tipo de acontecimientos que preocupan a los actores del sistema escolar, identificados como indisciplina y paulatinamente como violencia” (Furlán, 2005, p. 632).

Esta presentación es muy ilustrativa del cambio que ocurrió, en poco tiempo, en la forma como la academia empezó a problematizar esos hechos, aunque todavía con retraso respecto a las instancias directivas de la educación, como se observa en la entrevista que hizo Alfredo Furlán a la administradora de los servicios educativos para el DF, Silvia Ortega. Son tres los cambios reconocidos: el aumento en la frecuencia y la intensidad de los actos de indisciplina; el cambio radical en los tipos de hechos que preocupan, que van de la indisciplina a la violencia; y el corte temporal propuesto, a partir de los últimos tres años del siglo XX. Llamemos a esta percepción la Hipótesis Furlán. Aunque, por desgracia, no hay mayor elaboración, es la primera vez que se plantea en México la emergencia de una problematización histórica y conceptual centrada en la violencia escolar, con su fecha de surgimiento y sus tendencias formativas. La hipótesis surge de la contrastación de los nuevos sucesos reconocidos con la anterior centralidad de la disciplina y la convivencia, y no de una discusión específica, pero es una intuición de gran importancia en la configuración histórica y política de la violencia escolar.

Hasta ahí queda la presentación de la hipótesis, no se profundiza ni en las preguntas ni en las periodizaciones, tampoco en los conceptos involucrados: ¿Por qué en México no se continuó la investigación de la convivencia? ¿Cuáles son los efectos de la acumulación de actos indisciplinarios y cómo se transmutan en violencia? ¿Qué tipos de violencia se generan y cómo se articulan en discursos y prácticas de regulación específicas? Estas serían las preguntas de una

historia de la problematización de la violencia escolar, que no se encuentran en el texto de Furlán, tampoco en la evolución de los conceptos, las nociones o las teorías propuestas para aprehender los actos de indisciplina que se estaban generando y la progresiva aparición de la violencia. ¿Son realidades nuevas, transformaciones, cambios o continuidades? ¿No se pueden rastrear históricamente, no hay documentos que los registren, que perciban la modificación de los conceptos, de los problemas, de su tratamiento y comprensión? ¿Cuáles son esos actos indisciplinarios que crecen en frecuencia e intensidad? ¿Cómo se transita, histórica y conceptualmente, de la indisciplina a la violencia escolar? ¿Cómo se va formando este concepto: es creado, readaptado, apropiado? Las preguntas son históricas, en muchos de los textos reseñados se encuentran los gérmenes de la transformación, los datos que dan cuenta de ella, las señales de su porvenir.

La hipótesis de Furlán tiene algunas dificultades que, como en muchas conjeturas, sirven más para comprenderla que para verificarla. Por ejemplo, como lo registra el mismo estado de conocimiento del COMIE, es en el sector salud donde se pueden rastrear las primeras investigaciones sistemáticas sobre algunos temas relacionados con la violencia escolar. Fueron organismos como el Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP), el Consejo Nacional Contra las Adicciones (Conadic) y los Centros de Integración Juvenil (CIJ), los que realizaron estudios para cuantificar el uso de sustancias adictivas en los estudiantes de escuelas secundarias, preparatorias y técnicas. Se realizaron las Encuestas Nacionales sobre el Consumo de Drogas en la Comunidad Escolar de 1976, 1986 y 1991, aunque en el Distrito Federal se han hecho siete mediciones (1976, 1978, 1980, 1986, 1989, 1993, 1997). Un primer resultado, que afectará a muchos de los programas posteriores, es que el índice de prevalencia del consumo de marihuana y cocaína entre los estudiantes varones de la ciudad de México aumentó cuatro veces, de 0.9% a 4.0%, entre 1989 y 1997. Este primer acercamiento temático, centrado en el consumo de estupefacientes y no propiamente de violencia, inició en los años setenta, y sigue hasta la actualidad, con estudios locales y estatales, como los realizados en los colegios de bachilleres, en los estados de Nuevo León y Jalisco.

En otro momento, que se puede fechar en la encuesta de 1991, se reportaron relaciones significativas entre el consumo de drogas y prácticas “antisociales”. En la muestra de ese año, 32.2% de estudiantes dijo haber cometido robos, vender drogas, dañar y golpear a alguien, forzar cerraduras, prender fuego a propósito, obtener un objeto ajeno usando un arma, participar en riñas, golpear

maestros... (Medina-Mora, 2000). La vinculación consumo de drogas-violencia, se estableció de manera fuerte, interpersonal, no se trata del daño que el estudiante se genera a sí mismo, sino del daño que esos estudiantes les podían producir a otros.

Del mismo modo, otros estudios, realizados en 1998, encontraron correlaciones entre el consumo de drogas y los intentos de suicidio. Según estos, fue cuatro veces mayor el uso de cualquier droga (excluyendo tabaco y alcohol), entre aquellos estudiantes que intentaron suicidarse y los que no (González-Forteza, pp. 165-175). También se establecieron vínculos entre el consumo de estupefacientes y el abuso sexual, para encontrar que “32.2% de los agresores-víctimas (aquellos que habían sufrido y realizado alguna agresión sexual) habían consumido drogas alguna vez en su vida, en comparación con el 8.2% de quienes no habían sufrido ni ejecutado abuso sexual alguno” (Ramos, 1998); y entre el respeto por las normas de disciplina escolar, la motivación por el estudio, la asistencia regular a la escuela, el buen desempeño académico, y la protección contra el uso de drogas en la secundaria (Pérez, 2001). Según estos estudios, el promedio de estudiantes que siguen las normas disciplinarias y un patrón de apego a la disciplina y buenas notas, tiene menor probabilidad de consumir drogas que los de comportamiento alejado de las normas y de escaso compromiso escolar.

De la prevalencia del consumo de enervantes a la relación entre uso de drogas y comportamientos violentos, hacia sí mismo o hacia los demás, está conformada la primera serie empírica y conceptual tratada en los estudios. Se inició en los setenta y continúa hasta la actualidad en las investigaciones locales, estatales y nacionales; sin embargo, esta serie ha encontrado ya un límite previsible en los campos de interrogación, ya que los nuevos eventos refieren no tanto efectos de consumo, sino de producción y distribución. Los hechos de violencia en que está involucrada la droga tienen más que ver con el tráfico en las escuelas, con la producción de consumidores, con las peleas por territorio que por los efectos de los estupefacientes en la salud o el comportamiento de los estudiantes. Se trata ya de un fenómeno de control espacial y comercial, no de salud, ni siquiera de salud pública, sino de producción del consumidor y de control de las redes de distribución y de vigilancia de los espacios económicos. Estos son los problemas que los programas de seguridad refieren, pero que la academia todavía no alcanza a registrar, al menos en la investigación sobre la violencia escolar:

[...] las investigaciones abordan el tema de acuerdo con tres enfoques (se refiere a la relación drogas-delincuencia): el primero, considera al ámbito escolar sólo en tanto territorio en el cual existe el consumo de drogas; es decir, es un ámbito más entre los varios que estudian las investigaciones fundamentalmente de corte epidemiológico. El segundo enfoque, se concentra un poco más en el análisis de cómo la escuela llega a constituirse en un factor activo que puede incidir sobre la magnitud de estas prácticas ilegales y en tercer lugar, encontramos estudios que evalúan intervenciones en el ámbito escolar llevadas a cabo en general por organismos externos. No encontramos ninguna investigación que estudie la problemática desde el punto de vista de los directivos o de los docentes del sistema escolar (Furlán *et al.*, 2003, pp. 312-313).

Una segunda serie se refiere a los problemas de la disciplina. Son pocos estudios, pero conforman ya una línea temática específica. Algunos trabajos datan de mediados de los ochenta, y destacan las interrogaciones sobre los límites de la disciplina escolar, de su aceptación o cuestionamiento (Barba *et al.*, 1985). También se preguntan las condiciones en las que se realiza, su importancia en los procesos de socialización y de constitución de las identidades juveniles (Pineda y Zamora, 1982).

La tercera serie responde a los problemas específicos de la violencia. Uno de los primeros en México, Gómez Nashiki, estudia el modo como la institución escolar produce y normaliza la violencia (Gómez, 1996 y 2005). Otros discuten modalidades específicas, como el porrismo, su emergencia y funcionalidad política (Corona, 2002); o las trayectorias de jóvenes violentos.¹⁷

La cuarta serie recupera el concepto de maltrato infantil para establecer las relaciones con la deserción, el abandono y el fracaso escolar. Los autores del estado de conocimiento que referimos recuperaron textos sobre el modo en que la violencia se presenta, distribuye y tematiza en los medios de comunicación. Otros estudios realizados desde hace más de veinte años recuperan la noción de menores infractores, aunque no se refieren únicamente a los espacios escolares, es relevante para destacar la construcción política de nociones particulares (González *et al.*, 2001).

Disciplina, violencia, menores infractores, maltrato infantil: esas son las coordenadas conceptuales de la problematización realizada en México en los mismos años en los que los programas sociales y gubernamentales atendían la inseguridad escolar. Destaca, sobremanera, el hecho de que entre las

producciones reseñadas en el estado de conocimiento y los artículos del número doble de la *Remie*, no haya ningún texto dedicado al eje articulador de los programas de gestión: la seguridad escolar, ni sobre los riesgos, ni las modificaciones institucionales que desde hacía muchos años llevaron a la creación de la Dirección de Salud y Seguridad Escolar en la AFSEDF, ni los comités de seguridad escolar, ni la tipología de riesgos escolares. Como en tantas ocasiones, la política –en esta ocasión definida como gobierno– formula problemas, diseña estrategias, instrumenta programas y traza líneas de acción; mientras la academia discute otras cuestiones, responde con retraso a las directivas de gobierno o lamenta la orientación de los programas públicos.

5 “¿Cuál es tu nombre?” Él respondió: “Mi nombre es Legión, porque somos muchos”. Marcos, 5: 9.

6 Pablo. [blog.com.mx](http://www.blog.com.mx/archives/debrayes/de_maestros_bizarros.php) “En una pollada, señorita Laura”, http://www.blog.com.mx/archives/debrayes/de_maestros_bizarros.php (acceso septiembre 16, 2008).

7 Expediente CODHEM/NJ/2946/2006, iniciado el 12 de junio de 2006, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Recomendación 04/2007, del 5 de marzo de 2007.

8 En adelante se respetará el formato noticioso, en el que se incluyen los nombres de inculpadados, presuntos responsables y sentenciados, tal y como aparecen en las notas reseñadas. En el caso de las víctimas, se reservan los datos privados; los interesados pueden remitirse a las fuentes.

9 Procuraduría de los Derechos Humanos y Defensa del Ciudadano del Estado de Baja California (PDHYDC); Queja 42/07, 22 febrero 2007, recomendación 08/08, 21 de agosto de 2008.

10 Guadalupe Suárez Ponce (2005). “Punto de acuerdo para exhortar a las autoridades educativas fortalecer en los programas y contenidos educativos los valores de la tolerancia y el respeto mutuo, así como el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos”. Sesión del 20 de julio de 2005, de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión.

11 Por acciones de gobierno se entienden las prácticas que buscan controlar, dirigir, atender, modificar la violencia escolar, independientemente de los agentes que las promuevan o ejecuten, que puede ser el gobierno central, en el sentido jurídico-administrativo el término, o también organizaciones no gubernamentales, asociaciones, comités de padres de familia, representantes

populares, sindicatos.

12 Ya se han realizado programas como éste en Monterrey, Colima, Nayarit, Querétaro...

13 Secretaría de Educación. Sitio web oficial. “1, 2,3 por mi y por mi escuela”. http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?Itemid=111&id=383&option=com_content&task=view (acceso 23 de noviembre, 2008).

14 Secretaría de Seguridad Ciudadana. Sitio web oficial. “1, 2, 3 por mí y por mi seguridad”. http://seguridad.queretaro.gob.mx/ssc/ssc/comunicacion/noticias/1_2_3_por_mi (acceso 15 de noviembre, 2008).

15 Estas acciones fueron vetadas posteriormente por los supervisores escolares.

16 Fue descartado meses después por el secretario de Seguridad Pública y vuelto a solicitar por los mismos colonos semanas más tarde. Véase Luz del Carmen Sosa (2008, 8 de mayo). “Piden colonos ‘el toque de queda’”. *El Diario*, 8 de mayo. En otros estados y localidades, de manera informal se ha denunciado la existencia de estas medidas de control de tránsito o permanencia en las calles durante algunas horas, particularmente durante la noche. Véase Elizabeth Álvarez (2008, 14 de abril).

17 Vid. La mayoría de los artículos contenidos en los números temáticos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2005), “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”, núms. 26 y 27, volumen X (jul-sept. 2000).

CAPÍTULO 2. CAUTELAS

Si la violencia escolar es una problemática reciente, ¿en qué consiste su novedad? Si los golpes en las escuelas parecen tener una larga historia, ¿cuándo se denunciaron como prácticas indeseables, cuándo se interrogaron como una violencia nociva? ¿Desde cuándo, mediante qué procesos, cómo se produjo el tránsito de la indisciplina y los castigos corporales a la violencia escolar?

Se trata de reconocer, en primer término, la particularidad, la singularidad histórica de la violencia en las escuelas, de distinguirla de las infracciones y de las penas físicas; luego, las interrogaciones teóricas que la aíslan, la individualizan, que cuestionan su novedad; por último, los rasgos destacados de su configuración, de su construcción como una problemática extraña, original, inédita. En suma: los elementos históricos, teóricos y políticos para identificar a la violencia escolar como una problematización fechada hace unos diez o quince años.

LAS DUDAS DE LA HISTORIA

La misma pregunta, una vez más: ¿violencia en las escuelas? ¿Algo nuevo? Seguramente muchos dirán: ¡pero si siempre ha existido! No es original ni exclusivo de esta época. ¿Quiénes no recuerdan los golpes de los maestros, los manazos en la escritura, los borradores volando por el salón de clase, las orejas de burro, las burlas a los diferentes, los grupos enfrentados, a veces hasta en batallas campales, las ramas zumbando hacia las nalgas infantiles? ¿Quiénes no sufrieron al maestro impulsivo, a los compañeros abusadores, al director-juez-verdugo? Más aún: ¿no se encuentra en viejos manuales el buen uso de latiguillos, varas y disciplinas?¹⁸ No se leen frases que todavía hoy se siguen citando, en códigos tan viejos como el de Hamurabi, o en el Deuteronomio, de los judíos y cristianos?

Quien escatima la vara, odia a su hijo, quien le tiene amor, le castiga (Proverbios. 13:24).

La necedad está ligada al corazón del muchacho. Mas la vara de la corrección la alejará de él (Proverbios. 22:15).

No ahorres corrección al niño, que no se va a morir porque le castigues con la vara” (Proverbios. 23:13).

Con la vara le castigarás y librarás su alma del seol.* (Proverbios. 23:14).
Corrige a tu hijo y te dejará tranquilo; y hará las delicias de tu alma (Proverbios. 29:17) (D’Olbert, 1956). **19**

Y no hay que suponer que sea un tema exclusivamente religioso, los golpes tienen dignidad filosófica. Antes de nuestra era, Aristóteles, por poner un ejemplo, recomendaba el buen uso de los azotes en la formación del carácter, y ¿qué decir de los sistemas educativos griegos, en donde la *palestra* estaba a cargo del *paidotriba*, literalmente el que golpea a los niños? También se encuentran estas mismas sentencias en el código hindú *Manusmriti*, del año 200; en la *Ley Vendidad* (200-400), de Persia; en la Ley Agraria del Imperio Bizantino, en el siglo VII, o en el código visigótico del siglo VIII y, por supuesto, en las penas de la *Sharia*; en los dramas barrocos y edificantes de los jesuitas alemanes, como el de Franciscus Lang. s.j. “El amor parricida, o la benevolencia del padre que para el hijo es fatal”; en esa contenida regulación de los castigos infringidos a los marineros, campesinos y niños en la Europa del siglo XVIII, por ejemplo en la *Mutiny Act* de 1765, de la marina británica (pues antes quedaban a discreción del capitán del barco), o en el Código Sajón de Leyes de 1855, en Alemania... Y así en adelante, prácticamente en cualquier sociedad y en cualquier momento, los golpes a los muchachos han sido parte de su formación física, sentimental, política.

Gervais D’Olbert ha documentado lo que se consideraba un número razonable de azotes en las escuelas, según la falta, el tiempo y el lugar. Las noticias vienen desde el siglo XVIII, en la época de las campañas moralistas contra el uso excesivo e imprudente de las varas. En general, para faltas menores se recomendaban uno o dos azotes, en las manos. El mínimo para un castigo sostenido en el tiempo era de tres, con la caña (la vara de *rattan*) o, en los Estados Unidos, con la paleta. A los niños mayores se les daba cuatro, con la caña, aunque sólo para faltas que no merecían “seis de los buenos”, o como la primera parte de un castigo trifásico, para las faltas que ameritaban ocho o doce. En Australia, hasta 1995, se castigaba la desobediencia con cuatro buenos reglazos. En las escuelas no eran frecuentes los castigos de cinco azotes, pero podían ser 4+1, cuando los infractores se movían o burlaban durante el castigo. En la Marina británica se daban cinco, con el “*birch rod*” (manejo de ramas de abedul), por acumular cinco o más “marcas negras”.

El “número sagrado”, el castigo más común para la mayoría de las faltas, era “una buena media docena” de golpes, bien ganados por usar protección bajo la

ropa, o en los casos en los que tres no fueran suficientes. En Colombia y Venezuela era muy popular la media docena de nalgadas con el rejo (un azote corto de cuatro colas). Por fortuna, casi no se acostumbraban los siete golpes, aunque podían darse $6 + 1$, si se trataba de rehuir alguno o se comportaba mal durante el castigo; o mejor daban ocho, sólo por ser un bonito número redondo, aunque esta cantidad también podría ser la segunda fase del ciclo de cuatro, ocho y doce.

Nueve azotes casi no se daban, pero en los países de reciente utilización del sistema métrico decimal, los diez estaban muy difundidos, sobre todo por faltas muy serias. Es mucho más severo que el doble de seis, porque es más largo y existía además la probabilidad de que alguno cayera sobre los verdugones de los anteriores. Pero el favorito de muchos era la vieja docena. Se podían dar como dos de seis, en dos sesiones; o como el tercero de un castigo de cuatro, a menudo con la caña. Para los jesuitas era un número muy eficiente, con la férula daban seis en cada mano.

No era normal pegar más de 12 veces, pero lo ameritaban algunas ofensas serias, como huir de la escuela o robar; las faltas sexuales podrían recibir 20, 25, 36, 40 o las cinco docenas con el *birch rod* inglés, o con el rejo sudamericano (D'Olbert, 1956).²⁰ A veces, como en el siguiente relato de Manuel Payno, ambientado en la Nueva España, el número de azotes era una sencilla diferencia entre la respuesta falsa y la verdadera:

– Calixto 2º. Gritó el maestro.

Calixto se levantó inmediatamente.

– Vamos a ver cómo estamos en doctrina: ¿Quién es Dios?

– La Santísima Trinidad: Padre, Hijo y Espíritu Santo –contestó Calixto 2º., con las quijadas caídas de miedo.

– No hay que tener miedo, que yo no trato mal a nadie, más bien los quiero como si fueran mis hijos[...] Vamos ¿cuántos Dioses hay?

– Siete, el primero[...]

– ¡Blasfemo! –gritó el maestro–, seis azotes por blasfemo.

Una nube oscureció la mirada de Calixto 2º. Y se dejó caer en el banquillo.

Dos muchachos de más edad se apoderaron de él; en un momento le bajaron los calzones, y uno de ellos lo cargó en la espalda mientras el maestro escogía de entre su colección de disciplinas la más dura y de mayor número de ramales.

Calixto 2º. más muerto que vivo, no oponía resistencia alguna; pero al primer azote que le dio el maestro, comenzó a dar sin interrupción dolorosos gritos. Al

sexto azote escurrían por sus muslos algunas gotas de sangre. Acabada la ejecución y sofocado el llanto de la criatura con las cortantes y significativas miradas del maestro, tocó a su vez a otro desgraciado muchacho (Payno, 1982, pp. 72-73).

Fernández de Lizardi registró prácticas similares con una prosa divertida y edificante en *El Periquillo Sarniento*.

[...] Tal era mi nuevo preceptor, de cuya boca se había desterrado la risa para siempre, y en cuyo cetrino semblante se leía toda la gravedad de un Areopagita. Era de aquellos que llevan como infalible el cruel y vulgar axioma de que *la letra con sangre entra*, y bajo este sistema era muy raro el día que no nos atormentaba. La disciplina, la palmeta,²¹ las orejas de burro y todos los instrumentos punitivos, estaban en continuo movimiento sobre nosotros; y yo, que iba lleno de vicios, sufría más que ninguno de mis condiscípulos los rigores del castigo.

Si mi primer maestro no era para el caso por indulgente, éste lo era menos por tirano; si aquél era bueno para mandadero de monjas, éste era mejor para cochero o mandarín de obrajes.

Es un error muy grosero pensar que el temor puede hacernos adelantar en la niñez si es excesivo. Con razón decía Plinio que *el miedo es un maestro muy infiel*. Por milagro acertará en alguna cosa el que la emprenda prevenido del miedo y del terror; el ánimo conturbado, decía Cicerón, no es a propósito para desempeñar sus funciones. Así me sucedía, que cuando iba o me llevaban a la escuela, ya entraba ocupado de un temor imponderable, con esto mi mano trémula y mi lengua balbuciente ni podía formar un renglón bueno, ni articular una palabra en su lugar. Todo lo erraba, no por falta de aplicación, sino por sobra de miedo. A mis yerros seguían los azotes, a los azotes más miedo, y a más miedo más torpeza en mi mano y en mi lengua, la que me granjeaba más castigo (Fernández de Lizardi, *op cit.*).

En las reformas de finales del siglo XVIII, los educadores católicos, inspirados en *El Libro* y críticos de los castigos excesivos, diseñaron meticulosamente la organización de las escuelas y se detuvieron en la frecuencia, el número y la intensidad adecuada de los azotes. Por ejemplo, en la *Guía de las escuelas cristianas*, de Jean Baptiste de Lasalle, publicada en 1720, pero que ya regulaba

los correctivos desde 1706, se puede leer lo siguiente:

Sección 3. De las varas y del latiguillo

El latiguillo consta de un palo de 8 ó 9 pulgadas de largo, en el extremo del cual hay 4 ó 5 cuerdas, terminadas cada una de ellas con tres nudos. Debe estar hecho de esta manera. Se servirá de él para azotar a los escolares.

Podrán emplearse las varas o el latiguillo para corregir a los alumnos, por varios motivos:

- 1º Por no haber querido obedecer con rapidez.
- 2º Cuando alguno ha tomado la costumbre de no seguir.
- 3º Por haber garabateado, hecho bromas o tonterías en la hoja, en vez de escribir.
- 4º Por haberse peleado en la escuela o en la calle.
- 5º Por no haber rezado a Dios en la iglesia.
- 6º Por no haber guardado modestia en la Santa Misa o en el catecismo.
- 7º Por haberse ausentado voluntariamente de la Santa Misa y del catecismo los domingos y fiestas.

Todas las correcciones, sobre todo con las varas y con el latiguillo, se deben hacer con gran moderación y presencia de espíritu.

De ordinario no habrá que dar sino tres golpes con las varas o con el latiguillo; si alguna vez hubiera que pasar de este número, no habrá que exceder de cinco, sin orden especial del Hermano Director (De la Salle).

Desde luego, un buen manual de comportamiento no se fundaba solamente en los golpes, también se detenía con minuciosidad exasperante en los detalles de la organización escolar, en las salidas, en la vestimenta, en las tareas y toda la vida de la orden de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, luego adoptado y adaptado en muchas instituciones escolares. A finales del siglo XVIII, época de humanistas y reformadores, junto a los discursos sobre la moderación de las penas, la prohibición de los castigos corporales y la enseñanza con amor y ejemplos cristianos, todavía se escuchaba a los padres y tutores decirle a los maestros: “Lo raja usted vivo y me lo entrega muerto, pero que sepa escribir” (Payno, *op. cit.*).

Otros modelos pedagógicos, como el de las escuelas lancasterianas, o sistema de enseñanza mutua, fundaban su método en la disciplina, en un sistema de premios y castigos (de evidentes remembranzas jesuíticas), explícitos y eficaces,

basados en la máxima de que “la letra con sangre entra y la labor con dolor”. Castigos regulados, tipificados: físicos, con la disciplina, la palmeta, las reglas:

[...] a las nueve y media volvíamos a entrar a la sala para que los tomadores dieran cuenta de las lecciones y darle a cada uno su merecido con arreglo a este sencillo código penal que estaba pegado en la columna del corredor: por cada punto un ferulazo, seis azotes a los que den pésima, seis más a los que se ensoberbezcan[...] Los tomadores poniéndose de pie hacían el papel de defensores o fiscales y Don Fructuoso dictaba la sentencia[...] Apenas se emitía la horrible sentencia, dos patanes extendían una capa en uno de los rincones de la sala, otro cargaba al reo y el maestro con una impasibilidad de un antiguo cirujano, hacia zumbar el rejo y descargaba lentamente los seis furibundos azotes que todos los muchachos íbamos contando en silencio (Bohórquez, 1956, pp. 268-269).

Y también penas denigrantes:

[...] a los niños que infringían una orden los ataban a una de las columnas de la escuela. Colgaba del techo una polea que en vez de pesas tenía un cesto y al que cometía una falta lo hacían entrar al cesto y lo subían por la polea en el aire donde lo dejaban balanceando por algunos minutos en medio de las risas de los alumnos (*idem*).

No son ejemplos tan distintos a lo que ocurría en las escuelas me-xicanas. La *Cartilla lancasteriana*, publicada en 1823, detalla en la tercera parte, *Del orden en la escuela*, capítulo XI. *De Los castigos*, las posibles razones de la indisciplina y la necesaria inventiva de los maestros para proponer escarmientos sensatos:

Las faltas de los niños regularmente provienen de la fogosidad natural de su edad: inclinados a buscar con anhelo la diversión y el pasatiempo, rara vez ejecutan el mal con el propósito de hacerlo[...] sin embargo una desgraciada experiencia enseña que aún en medio de la inocencia despliega el vicio[...] sus vapores mortíferos de ahí que (sea preciso) actuar con energía imponente que lo haga entrar con energía en sus deberes[...]

Supuesto pues que los castigos en la escuela son necesarios, los que deben

imponerse han de tener alguna tendencia con la moral para que hagan más impresión en sus tiernos ánimos. Pueden inventarse muchos a ejemplo de los siguientes: 1º. La extinción de los billetes de premios, 2º. La detención en la escuela después de los trabajos, 3º. La manifestación en público de las faltas; la imposición e tarjetas (cartones o tablillas que se les colocaba a los niños con el delito cometido[...] hablador[...] mentiroso, pleitista, etc.

[...] 5º. Hincar a los niños de rodillas, 6º. Hacerlos lavar en público (manos o cara), 7º. Hacer que tengan en las manos algunas pesas, 8º. La corma (instrumento que se colocaba en los pies del niño para dificultarle caminar), 9º. El taragallo (instrumento para niños muy traviesos que se colocaba en el cuello), 10º. El saco (para faltas muy graves), 11º. La caravana (para delitos en grupo), 12º. El cepo (para niños que cometieron robo a otros niños), 13º. El calabozo (encierro), 14º. La expulsión secreta de la escuela, 15º. La expulsión pública y solemne (para casos sin remedio) (Vega, 1999, pp. 157-179).

También había prácticas semejantes en los colegios de niñas aristócratas, como lo relata la viuda de Miramón, Concha Lombardo:

El gran premio que se nos daba cuando éramos muy buenas y sabíamos bien nuestra lección era el ir á visitar a doña Pepita la grande y asistir a su almuerzo. Yo temblaba al recibir este premio porque aquella optuagenaria fumadora, tenía los dedos hasta la palma de la mano, amarillos del humo del tabaco[...] más de una vez recibí de ella una zurra de azotes con una disciplina de cuero que tenia colgada junto a su cama. **22**

Por su parte, Guillermo Prieto da cuenta de su buena suerte por estar en la escuela de Calderón, segunda del Puente de la Aduana, número 14, en la que:

[...] no se daba a componer el aro la Noche Buena para que lo volviesen lleno de monedas, no había divisiones de Roma y Cartago para que los muchachos se descrimasen, ni castigos como el cepo y la corona, que eran verdaderos tormentos. No faltaba, por desgracia, la palmeta, figuraba la disciplina, y el encierro era el castigo más común. Por supuesto que estaba totalmente abolido el día dedicado exclusivamente a azotar, como eran los martes en las otras escuelas (Prieto, 2004, p. 9).

Los golpes a los niños tienen una larga historia en la escuela, pero no sin tropiezos, no sin cuestionamientos o resistencias. Durante décadas, pedagogos, moralistas, juristas y políticos denunciaron los efectos perversos de una educación impuesta por la fuerza; los mismos ejemplos anteriores pueden ser descritos como parte de esas denuncias, pero también de esas propuestas para limitar los azotes y los insultos. Los educadores católicos lo señalaban muy claramente, lo mismo que los teóricos de la escuela racionalista o los de la nueva educación.

Las voces que exigían una moderación en las penas físicas tramitaron y consiguieron, desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, desde las reformas borbónicas hasta las Cortes de Cádiz y la revolución de independencia, que en órdenes, misivas, recomendaciones, decretos, se prohibieran de manera expresa los azotes en los colegios, a los niños, a los indios, y en general todas las formas de tortura física:

Agosto 17 de 1813 -- Decreto .-- Prohibición de la corrección de azotes en escuelas y colegios.

Las Cortes generales y extraordinarias, queriendo desterrar de entre los españoles de ambos mundos el castigo ó corrección de azotes, como contrario al pudor, á la decencia y á la dignidad de los que son, ó nacen y se educan para ser hombres libres y ciudadanos de la noble y heroica nación española, han tenido á bien decretar lo siguiente: Se prohíbe desde el día de hoy la corrección de azotes en todas las enseñanzas, colegios, casas de corrección y reclusión, y demás establecimientos de la monarquía, bajo la más estrecha responsabilidad.

Setiembre 08 de 1813 -- Decreto .-- Abolición de la pena de azotes: se prohíbe usar de este y otros castigos con los indios.

Las Cortes generales y extraordinarias, convencidas de la utilidad de abolir aquellas leyes por las cuales se imponen á los españoles castigos degradantes, que siempre han sido símbolo de la antigua barbarie, y vergonzoso resto del gentilismo, han venido en decretar y decretan:

I. Se declara abolida la pena de azotes en todo el territorio de la monarquía española.

II. Que en lugar de la pena de azotes se agrave la correspondiente al delito porque el reo hubiere sido condenado; y si esta fuere la de *presidio ú obras públicas*, se verifique en el distrito del tribunal cuando esto sea posible.

III. La prohibición de azotes se extiende á las casas ó establecimientos públicos

de corrección, seminarios de educación y escuelas.

IV. Estando prohibida la pena de azotes en toda la monarquía, los párrocos de las provincias de ultramar no podrán valerse de ella, ni por modo de castigo para con los indios, ni por el de corrección, ni en otra conformidad, cualquiera que sea.

V. Los M. RR. arzobispos, RR. obispos y demás prelados ejercitarán con toda actividad el lleno de su celo pastoral para arrancar de su diócesis cualquiera abuso que en esta materia advierten en sus párrocos, y procederán al castigo de los contraventores con arreglo á sus facultades.

VI. Del mismo modo procederán los prelados eclesiásticos contra aquellos párrocos que, traspasando los límites de sus facultades, se atrevieren á encarcelar ó tratar mal á los indios.

Junio 04 de 1820 -- .-- Real orden comunicada por el Ministerio de la Gobernación de Ultramar, prohibiendo que se aplique la pena de azotes, ni á los reos, ni á los indios, ni en los colegios y casas de educación á los niños.

Exmo. Sr.-- El Sr. Secretario de Estado y del Despacho de Gracia y Justicia me dice con fecha 30 de Mayo último lo que sigue:-- Exmo. Sr.-- El REY se ha servido dirigirme el decreto siguiente: Considerando que la pena de azotes impuesta por las leyes á algunos delitos, ha sido mirada con razón por los sabios criminalistas, como poco conforme á la decencia pública y capaz por sí sola de arrancar del corazón del hombre los principios de pundonor que puedan hacerle volver al camino de la virtud, aun después de haberse extraviado por algún delito; y teniendo presente asimismo que las Cortes generales y extraordinarias miraron además esta pena como símbolo de la antigua barbarie y un resto vergonzoso del gentilismo, por la cual en su decreto de 8 de Septiembre de 1813 la abolieron en todo el territorio de la Monarquía Española, extendiendo la prohibición á los Párrocos de las Provincias de Ultramar que usasen de este castigo para corregir á los indios, y á las casas y establecimientos públicos de corrección, seminarios de educación y escuelas; he venido en mandar que se observe el citado decreto de las Cortes en todos los dominios españoles con la mismas prevenciones que en él se contienen. Lo tendréis entendido, y comunicaréis las órdenes convenientes á su cumplimiento.-- Está rubricado.-- Palacio, 28 de Mayo de 1820.

De orden de S. M. lo traslado á V. E., etc. De igual orden lo traslado á V. E., etc. Madrid, 4 de Junio de 1820.-- Porcel.-- Sr. Virrey de Nueva España.

(Publicada en la Gaceta de Méjico número 133, tomo XI, del martes 3 de

Octubre de 1820.)

Fuente: Legislación de México.

A finales del siglo XIX, en el Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias (diciembre de 1896), se establecía claramente que “en ningún caso se aplicarán en las escuelas oficiales o particulares, castigos que degraden o envilezcan a los niños”, pero en la vida cotidiana de la escuela, como se registra en memorias, diarios y artículos, los golpes seguían siendo fundamentales en el control disciplinario de los alumnos. En más de un modo, los registros que se encuentran en la *Primera señal: las múltiples caras de la violencia*, forman parte de esta violencia secular en los salones de clase y en las escuelas, entran en el arsenal disciplinario de los maestros. La continuidad de los castigos se ve alterada, interrumpida, cuestionada, denunciada, ya no por las exigencias de moralistas y pedagogos, sino de los mismos alumnos, de los padres de familia, de las instituciones educativas y de protección social.

Si bien, de manera general, los castigos corporales ya no tienen la centralidad formativa que se observaba en de la Salle; o la justificación correccional, como en los lancasterianos; ni su legitimidad social, como todavía se podía observar hasta bien entrado el siglo xx, lo cierto es que han perdurado, con mayor o menor intensidad, en las regiones urbanas o rurales; y que si en los últimos años saturan las notas rojas no es por su novedad, ni por su extrañeza, sino por su mayor visibilidad, por su difusión mediática y, quizá, por una nueva reglamentación de las denuncias, tanto en las instancias escolares como en las comisiones de derechos humanos.

No es, entonces, la práctica inveterada de los golpes disciplinarios la que genera la violencia escolar; se sabía de ella y se ha regulado desde hace mucho tiempo –desde su moderación hasta su prohibición–, sino que fue recientemente cuando se establecieron canales, procedimientos y organismos para dirimir las quejas y atender las acusaciones; quizá hoy sea más visible, más tratada, pero en modo alguno inédita, aunque sí resignificada, reglamentada, sobre todo castigada.

Algo similar a lo que ha ocurrido con las delaciones sobre acoso y abuso sexual, o las violaciones, que también parecen haberse multiplicado desde las campañas contra la violencia a las mujeres. El acoso, el abuso y la violación también forman parte de la historia escolar, aunque los casos se conocen más en la tradición oral que en los escritos o en las memorias documentales; distinta en

todo sentido a la violencia disciplinaria, la agresión sexual tampoco puede ser considerada como tendencia inédita en la problematización de la violencia, tiene una larga historia, y si ha adquirido mayor visibilidad no es por sí misma, sino por la confluencia de otros discursos, de otras resistencias, de otras miradas que se dirigen a la escuela para interrogar lo que sucede ahí, en la oscuridad, en el silencio, en el sufrimiento y la complicidad.

En estos dos casos lo que se registra es menos una novedad en la práctica, o en su frecuencia y cantidad –datos sobre esto no existen, como para captar saltos cuantitativos o cualitativos–, que una mayor visibilidad, una regulación más conocida y más precisa; también haber convertido la práctica histórica en comportamientos inaceptables y/o tipificados en códigos escolares y penales; diseñar procedimientos más claros y expeditos al tratarlos; y un sistema discursivo y valorativo que los condena, promueve su denuncia y exige su castigo.

Ocurre una suerte de vuelta de tuerca a los castigos disciplinarios: son más visibles, se presentan más y se denuncian más, no porque no hayan estado prohibidos, no porque no se hayan castigado, sino porque se engarzaron en la política de los derechos humanos, en las reivindicaciones de las mujeres y en los derechos de los niños. No son nuevos, estaban prohibidos desde tiempo atrás, y ahora son más visibles porque se han vuelto inaceptables, intolerables: porque se denuncian y se vigilan. Además, habría que preguntarse si la transparencia de la violencia disciplinaria y/o sexual no es un efecto de acumulación, aunque no por la cantidad de los golpes y violaciones, sino por la ampliación de las formas de violencia en las escuelas: la violencia multifacética, la que asumía rostros y participantes diversos. Por decirlo así, se pone más atención a lo que sucede en clase o en el colegio, porque han ocurrido nuevos modos de ejercer la violencia, porque parece que viene de muchas partes, en muchas formas, en todos lados.

Una de las más citadas, la que se ha instalado en el imaginario social a golpes mediáticos, es la denominada violencia letal o *targeted violence*, la de los estudiantes que masacran a sus compañeros o a sus maestros, tan popularizada en *Bowling for Columbine* y *Elephant* (Moore, 2002; Van Sant, 2003). Sin embargo, lo cierto es que en México no se han presentado casos así, incluso en el mundo la incidencia de estos delitos es muy poca, como lo han registrado diversos investigadores (Gottfredson, 2001; Debarbieux, 2006). No obstante, su poca ocurrencia efectiva no es comparable con el impacto que ha tenido en los medios de comunicación, a tal grado de que algunos se preguntan si la violencia es un fenómeno verdadero o un espectáculo producido; una realidad o un

escándalo mediático, claro está, con intencionalidades políticas, o económicas – mercados de seguridad, políticas represivas...²³

Estos dos últimos fenómenos son significativos en la problematización de la violencia: por una parte, el efecto de visibilidad a los castigos corporales; y, por otra, el de reversibilidad, por llamarlo así, de la violencia letal, la que se dirige contra compañeros, maestros e instituciones escolares, esa es la que ha generado una alharaca mediática considerable.

Dos efectos muy claros, que se distinguen de las prácticas violentas disciplinarias y sexuales: mayor visibilidad, es decir, efectos mediáticos, aunque producidos por la institucionalización de la vigilancia y el control a los abusos disciplinarios; y reversibilidad, bajo la forma de ataques a los maestros y a los establecimientos educativos. Visibles, porque se siguen las denuncias y se muestran los castigos a los abusadores; y reversibles, pues son los niños los atacantes; en eso consisten dos de los elementos recientes de la violencia en las escuelas. Por una parte, cuando se muestran los delitos hasta el delirio, y por otra, cuando aparecen los alumnos que atacan a sus compañeros, a las escuelas y, sobre todo, a sus profesores. Por eso, en los circuitos críticos de la educación se pueden escuchar frases como: *Mientras los maestros eran los agresores, los golpes en la escuela no se consideraban violencia escolar, cuando más, métodos pedagógicos equivocados, pero cuando los niños empezaron a responder, cuando regresaron los golpes y se vengaron, entonces sí: ¡Hay demasiada violencia en la escuela!* Esto ha generado la percepción de que cuando se les quitó a los maestros el castigo disciplinario, en particular desde que ya no pueden usar reglas y palmetas, desde que se les vigila, subordina y supervisa, desde que se diseñaron procedimientos e instrumentos que sancionan el uso desmedido del poder en el aula, se ha relajado la disciplina escolar, se ha perdido el respeto a los maestros y se les empieza a golpear, a amenazar, en algunos casos hasta matar.

Apreciaciones como ésta han generado iniciativas con un rancio aroma defensivo. En algunos países se ha propuesto el regreso, controlado pero regreso al fin, de la fuerza física en los salones de clase. En Inglaterra, por ejemplo, un proyecto para legislar sobre la prohibición de los azotes en las escuelas fue cancelado ante la división generada entre los maestros, expertos y padres de familia, el 70% de estos últimos convencido del buen uso de los castigos físicos en la educación. En Canadá, el Tribunal de Apelaciones de Ontario reafirmó el derecho de los padres y profesores –que viene desde una ley de 1892–, de administrar castigos físicos a menores, aunque sólo si “la fuerza no excede lo

que es razonable de acuerdo a las circunstancias” y, sobre todo, a los que se puedan aplicar con la mano, declarando ilegal el uso de cualquier otro instrumento.²⁴

En Japón, un grupo de expertos bajo la conducción del premio nobel de química, Ryoji Noyori, recomendó volver a instaurar el castigo físico en las escuelas, con el propósito de controlar la violencia estudiantil y proteger a los profesores. El informe señalaba que:

En nuestra época los niños creen que como el castigo físico está prohibido, **tienen el poder de intimidar y lastimar a los profesores [...]** Actualmente los profesores son quienes sufren intimidaciones por parte de los estudiantes, y es erróneo que ellos no puedan controlar a los niños (*El Clarín*, 2007).²⁵

Si los efectos de visibilidad y reversibilidad fueran los dos componentes principales de la problemática de la violencia, los programas de gestión se quedarían en una mayor regulación de los conflictos al interior de la escuela, o mejor, en un fortalecimiento regulado de la disciplina, incluido el nuevo permiso a los azotes moderados; sin embargo, como hemos visto en las *Señales*, lo cierto es que la gestión de la violencia escolar contempla otros problemas, otras formas de intimidación, otros participantes y objetivos. En primer lugar, y de acuerdo con las primeras investigaciones sistemáticas sobre el tema en México, lo que se intenta controlar y prevenir son las adicciones, el consumo y tráfico de estupefaciente en la escuela. De hecho, y hay que repetirlo, el programa federal de Escuela Segura se anunció como parte del Programa “Limpiemos México”, un dispositivo institucional para luchar contra el narcotráfico y el crimen organizado. En segundo lugar, los programas de seguridad escolar responden, en su diseño e instrumentación, a una estrategia de gestión de los riesgos, como fue planteada explícitamente en el “Programa Integral de Seguridad Escolar”, diseñado en 2002 en el Distrito Federal. En tercero, cuando se atienden los tipos de riesgo que enfrentan las escuelas, son muy claros los llamados “socio-organizativos”, que traducen las marchas, plantones, huelgas, pandillas, asaltos, lo que amerita la entrada de policías a las escuelas. En cuarto lugar, y sobre todo, ya no se trata solamente de las conductas violentas en y hacia la comunidad escolar, es el riesgo de la violencia, es el recelo permanente de que en cualquier momento se puede presentar, se puede desatar.

A eso se ha llegado. La violencia en las escuelas no es ocasional, ejercida por

individuos identificables, sino cotidiana, se expresa en múltiples formas, por sujetos no reconocidos fácilmente y establece vínculos extraescolares. La escuela ya es un nodo de relaciones violentas; unas inmanentes a ella (*i.e.* las propias de la disciplina), y otras que la cruzan y la trascienden. Esta es la particularidad histórica de la violencia escolar, el modo como se ha problematizado el conjunto heterogéneo de prácticas violentas en la escuela, las que vienen de lejos –disciplinaria, sexual, porros, pandillas–, pero refuncionalizadas, sea por los efectos de visibilidad y de regreso, de reutilización estratégica, o con las novedades epocales, como narcos, bandas, crimen organizado.

El conjunto de estos fenómenos configura los riesgos inmanentes a las relaciones escolares, a la institución educativa, sea que provengan de los mismos participantes del proceso educativo, o de agentes sociales que ven en la escuela una oportunidad para sus fechorías. Por una suerte de paradoja histórica, cuando se ha problematizado la violencia en la escuela, es por un efecto de acumulación de prácticas violentas, lo que generó nuevos efectos de realidad y un salto cualitativo en la intensidad, modalidad y procedencia de las formas de violencia, que definieron, a su vez, nuevos objetos de gestión: ya no tanto las infracciones disciplinarias, o los sujetos con conductas anómalas, sino los riesgos de acciones violentas y, con ellos, los problemas de seguridad escolar.

LAS PREGUNTAS DE LA TEORÍA

La violencia escolar es un término vago, impreciso, moldeable: un concepto “atrapa todo”, un híbrido teórico y político, condensa prácticas distintas, actores diversos, tácticas diferenciadas, propósitos múltiples, lugares incomparables; es una noción desprovista de referente unívoco, dispuesta más para representar la heterogeneidad que para nombrar prácticas específicas. Su pertinencia viene menos de su fuerza explicativa que de su potencialidad descriptiva y, sobre todo, programática. Permite identificar un problema, no explicar comportamientos; denomina una problematización construida a partir de secuencias confusas y enmarañadas. No hay que lamentarlo, quizá lo primero que se deba hacer es no preocuparse por una definición inapelable –al modo de esos conceptos platónicos desprovistos de historia, con horror a la polisemia y a las multi-referencias–, y atender la complejidad histórica, mediática y política que enmarca su problematización; una pluralidad que ha demandado un nombre, o unos nombres, para dar cuenta de ella, para volverla inteligible, manejable y,

sobre todo: gobernable.

La primera mención de la violencia escolar evoca los golpes de los maestros, los varazos del director o los castigos de los prefectos. Violencia disciplinaria, podría denominarse, porque se desarrolla en una relación de poder específica –la norma pedagógica–, entre el maestro y el alumno, las más de las veces a partir de las infracciones a una regla, formal o consuetudinaria. La violencia y la disciplina, en este caso, no son términos antitéticos, sino las caras de la ley y del castigo. En este sentido, la violencia es una de las formas posibles que asume la punición, y puede ser física, moral, psicológica. Pero también puede ser un medio de control, no sólo para sancionar una falta, sino para conducir la clase, para dirigir las acciones, las sensaciones y las emociones de los estudiantes. Castigo y control serían los objetivos de las prácticas violentas en las instituciones escolares. Habría otro, sin duda, cada vez denunciado con mayor frecuencia: la revancha, la violencia resentida de los alumnos hacia los profesores, el Talió disciplinario: golpe por golpe, insulto por insulto.

Desde luego, en este caso, la violencia tiene una acepción estrecha, refiere las agresiones sobre el cuerpo, la mente, la dignidad de los estudiantes; mientras que las interrupciones en el aula, las interrupciones a la clase, las faltas a la norma escolar, caerían en una definición específica: la indisciplina, que puede ser violenta, agresiva, vengativa, o también puede tener formas socarronas, como no atender al profesor, burlarse; formas de resistencia, como soñar despierto, distraerse, alterar los códigos de vestimenta; formas de abierta desobediencia, como moverse en demasía, no guardar el orden, modificar las posturas corporales; formas criminales, como robos, asaltos, amenazas...

Desde una perspectiva institucional, la indisciplina es un catálogo muy diverso de acciones, conductas y prácticas que tienen en común atentar contra el proceso de enseñanza-aprendizaje, contra la socialización escolar y la organización educativa. Sin embargo, en la codificación de los actos de indisciplina, tal y como aparece, por ejemplo, en el artículo 57 del acuerdo 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas, se puede leer una definición más general, más ambigua:

Amerita la aplicación de una medida disciplinaria cualquier hecho individual o colectivo acaecido dentro del plantel o fuera del mismo durante el desarrollo de actividades escolares, que lesione la salud física o moral de las personas, la integridad de las instituciones educativas y, en general, la disciplina escolar (SEP, 1998).

Los hechos indisciplinarios, en este caso, tienden a identificarse con actos violentos, al relacionarlos con lesiones a la salud o a la integridad, física y moral de personas e instituciones. Todo acto indisciplinario es violento, parece decir la definición, más cuando las conductas atenten contra la disciplina en general, es decir, contra la autoridad. El problema, más allá de la petición de principio –es violencia todo lo que infrinja la disciplina–, o del círculo de soberanía que supone –¿Qué es la disciplina?: lo que así consideren los definidores–, es confundir el orden con la disciplina. En la noche de la indisciplina, todos los actos son violencia; todos los eventos, dentro y fuera de la escuela; todos los sucesos, correspondan o no a la enseñanza-aprendizaje; todos los hechos, pedagógicos, escolares, institucionales, de socialización, de formación, de convivencia.

Al momento de castigar, todo parece ser indisciplina, todo violencia. Se castigan las infracciones (concebidas como lesiones) con penas igual o más violentas: golpes, amenazas, humillaciones, aunque ya no estén, como antaño, en los reglamentos. Dentro o fuera de la ley, la lógica disciplinaria no parece escapar de la órbita de la violencia: a una infracción reglamentaria, considerada como tal violenta por los administradores de la ley escolar, le sigue un castigo corporal. No hay salida: las infracciones a la disciplina escolar se castigan con lesiones no reglamentadas. De esta lógica no hay escapatoria posible: ni política, ni conceptual. Si la indisciplina es violencia, la violencia siempre ha existido y siempre habrá: ¿para qué distinguirla? Peor: a cada desacato disciplinario le sigue una acción violenta, que demanda una respuesta estudiantil, violenta, ante la que las autoridades reclaman mayor disciplina, mayores facultades, mayor violencia: ¿cómo salir de ese círculo maldito? ¿A quién le conviene no salir: seguir identificando indisciplina y violencia? ¿Para qué distinguirlas, si son los directivos escolares quienes las califican?: “Con la indisciplina es suficiente, nosotros le damos el contenido. No hay violencia en las escuelas, sólo cosas de muchachos, que hay que atender con rigor”. Ya se sabe lo que eso significa.

Y, sin embargo, a esta operación política-conceptual se le oponen varias cuestiones. En primer lugar, lo que podría denominarse un problema jurisdiccional. Trata de la tipificación de los actos y de los castigos subsecuentes. Los actos indisciplinarios implican lesiones físicas o morales, calificadas por las autoridades educativas; sin embargo, los robos, las heridas, las amenazas, los asaltos son propiamente delitos, caracterizados en los códigos penales, siguen procedimientos y procesos regulados en la procuración e impartición de justicia.

En este caso, la disciplina se confunde con la ley, las infracciones a la disciplina en realidad son parte de los catálogos delictivos, de las estadísticas criminógenas. Los delitos, según esta interpretación, serían la primera forma de la violencia escolar; su especificidad radica en el campo de aplicación, el educativo podría ser igual que el deportivo, cultural, familiar...

En segundo lugar, y frente a esta definición tajante, algunos hechos que pueden ser considerados como infracciones a la disciplina escolar, como el desorden en el aula, las faltas de atención, los gritos, las interrupciones, las interrupciones de la clase, no aparecerían, no tendrían ningún significado jurídico y, sin embargo, podrían ser cruciales para el desarrollo de los procesos de transmisión de conocimientos. Los problemas de disciplina serían irreductibles a la violencia, aunque, en sentido lato, algunos podrían caer en su definición más general y abstracta, con la diferencia de que tienen una función específica: alterar o interrumpir el orden interno de la escuela, de la clase, de los procesos educativos.

En tercer lugar, entre los delitos y la indisciplina se encuentran la intimidación, los acosos inter pares, los apodos, los pequeños hurtos, esconder materiales, perder tareas, las mentiras y las acusaciones, los falsos testimonios, las pequeñas transgresiones, todas esas minucias que afectan el orden y enrarecen el clima escolar; todo un catálogo de “incivildades”, como se las ha denominado, para distinguirlas de las formas más agresivas, más directas o espectaculares de la violencia. Son acciones que, a pesar de su ordinariiedad, de su opacidad, de su presunta naturalidad, tienen efectos perturbadores porque potencian las percepciones y representaciones de la violencia en las escuelas. Más aún, porque propician efectos miméticos y de escala: las bromas, los insultos, las amenazas cotidianas, las faltas administrativas, las agresiones de baja estofa se imitan, se vuelven tolerables, se naturalizan, entonces invitan nuevas agresiones, a nuevos actores, a nuevas víctimas; se pasan umbrales desconocidos, ni siquiera intuitivos, que pueden ligarse con otros para generar espirales o estructuras violentas.

De las incivildades, que como su nombre lo indica se refiere a rupturas de una convivencia civilizada –con la fuerte carga normativa del término–, se ha pasado, según otros investigadores, a los peri-delitos, los pequeños actos de descortesía, las groserías de poca monta, las impertinencias e insolencias que envenenan el ambiente; actos repetitivos, sostenidos en el tiempo que configuran lo que Debarbieux ha llamado “la microviolencia” escolar (Debarbieux, 2006).

Conforme se cuestionan los actos violentos, en su inmediatez, magnitud, frecuencia e intensidad, la noción de la violencia escolar muda de contenido y de

representación, por tanto, también lo hacen los objetos de control y de gestión. A la violencia espectacular, la que se ha denominado *targeted violence*, dirigida y letal, que se observa en las películas y documentales –*Columbine*, de manera ejemplar–, la favorita en los medios, la que ordena las noticias y los sucesos en periódicos y telediaris, se le ha opuesto la relativa escasez de esos hechos: se presentan muy pocos en un universo escolar de millones de actores y cientos de miles de establecimientos educativos. Del mismo modo, a la tradicional violencia disciplinaria, la de los maestros a alumnos, manifiesta en el maltrato escolar, se le ha agregado la violencia de los alumnos a los maestros, y no solamente en los actos espectaculares de la venganza homicida, sino en las respuestas altaneras, en las desobediencias reiteradas, en los descaros, que también se presentan entre compañeros, entre estudiantes, en la intimidación o el acoso inter pares, el llamado *bullying*. Ya no se trata de actos magnificados, sino reiterados; y tampoco de acciones desmesuradas, terroríficas, sino de incivildades, de pequeños actos de violencia mantenida que envenenan, según la plástica descripción de Debarbieux, el ambiente y la convivencia en las escuelas.

La deriva conceptual de la indisciplina a la violencia y los perideltos se completa al preguntarse sobre sus repercusiones, especificidad e identificación. Si los microdelitos son continuos, naturalizados, entonces se conforma una sensación permanente de agresión, de inseguridad en el clima escolar. La cuestión entonces es que cambia el contenido de la violencia: no tan sólo la vieja violencia del profesor, o el recién nombrado acoso inter pares –de práctica tan antigua también–, ni siquiera los atentados externos, como los de narcos o pandillas, sino también los pequeños delitos que generan la sensación de inseguridad en los establecimientos educativos. De ahí, que por una extraña paradoja, cuando se denomina violencia a una problematización histórica y política, lo es menos por un conjunto de eventos, de hechos o de conductas, y más por el efecto que generan, por la condición de inseguridad que se palpa, por el riesgo de situaciones peligrosas, por la eventualidad: no sólo los acontecimientos violentos, sino la posibilidad de que se presenten y, sobre todo, las condiciones de inseguridad que se genera en las instituciones, en las relaciones escolares y en los propios agentes educativos.

Además de la microviolencia, de la indisciplina y del maltrato, en todas sus formas y magnitudes, de las violencias físicas y morales, de las humillaciones y las incivildades, del clima de inseguridad o de las dificultades de convivencia, ¿no existen también formas eufemizadas, lo que algunos llamaron la violencia simbólica, la imposición de códigos, de valores, de sensaciones, de formas de

ver y de juzgar, de comportarse y de apreciar? ¿Más aún: no se hacen pasar como legítimas, como justas y necesarias, escondiendo las relaciones de fuerza, las estrategias de imposición? ¿No se enmascaran en los dictados organizacionales, en las reglas formales, en las prácticas inveteradas, como lo han destacado las teóricas de la violencia institucional? (Epp y Watkinson, 1997).

Violencias añejas, violencias soterradas, microviolencias, inseguridad: en esto consistiría la especificidad histórica y política de la violencia escolar: un agregado de prácticas conocidas, como la violencia disciplinaria, el abuso sexual y el *bullying*, visibilizadas por nuevos derechos y nuevas miradas; de prácticas criminales sobre la escuela, como el narcotráfico y las pandillas; y, sobre todo, de una escalada de pequeñas ofensas, descortesías, insolencias y agresiones, que emponzoñan el clima escolar, generando una percepción de inseguridad en los organismos educativos.

La violencia escolar, en este sentido, resume las prácticas violentas que se realizan *en* la escuela, como escenario o teatro de acción –de guerra, dicen los militares–; *de* la escuela, las producidas por las prácticas institucionales; y *sobre* la escuela, las que la toman como blanco de ataques y agresiones. Una violencia múltiple, plural, nueva y vieja, pero que genera una percepción y condición de inseguridad, de riesgo, de peligro.

LOS TEMAS DE LA GESTIÓN

En los tiempos en que las formas privilegiadas o reconocidas de la violencia en la escuela eran el maltrato, el abuso sexual, los golpes o las indisciplinas, se ponía atención al hecho, al suceso; era una gestión *ex post facto*, por decirlo de alguna manera. A cada infracción, una pena legítima. Los reglamentos, las circulares, los procedimientos, las sanciones, son los instrumentos de ese modelo jurídico-administrativo. Faltas y sanciones estaban determinadas por el código o la costumbre. El vigilante, el acusador, el juez y el verdugo conocían sus funciones y atribuciones. Su actuación también estaba regu-lada, de manera formal o informal; los casos extraordinarios los atendían las instancias superiores de la administración escolar.

Esto es lo que se puede encontrar, de una u otra forma, con mayor o menor especificación, en cualquier precepto escolar, de antes o de ahora; como en el acuerdo 97, que regula la disciplina en las secundarias técnicas, o en los estatutos de cada escuela, pública o privada. Por ejemplo, el Reglamento Interno

de la Escuela Secundaria Técnica 64 “Luis Enrique Erro”, núm. 100, de la ciudad de Oaxaca, Oax, dice:

Reglamento Interno de la Escuela Técnica Secundaria 64, Oaxaca.

CAPÍTULO IV

DE LAS SANCIONES

DEL TABULADOR PARA CARTAS DE CONDUCTA

Las faltas en que incurran los alumnos serán tabuladas de acuerdo a la siguiente puntuación, misma que servirá de base para la emisión de la carta de conducta en cada grado. El alumno inicia con 0 puntos y será acumulativo el puntaje en los tres grados.

Excelente 0 – 00 puntos

Muy buena 1 – 20 puntos

Buena 21 – 40 puntos

Regular 41 – 60 puntos

Mala 61 – 100 puntos

Art. 39. Ninguna autoridad, maestro o personal del plantel podrá imponer castigos que vayan en detrimento de la personalidad de los educandos.

Art. 40. De acuerdo a la falta cometida que deberá ser reportada por escrito, serán aplicables los siguientes correctivos disciplinarios:

FRACCIÓN I.- Amonestación y asesoría por parte del personal de servicios educativos complementarios y además se harán acreedores a 5 puntos en los siguientes casos:

- A) Desorden en la escuela y sus anexos.
- B) Desorden en horas de clase (aula, talleres, laboratorios, canchas deportivas).
- C) No entregar documentos oficiales al padre o tutor (citorios, memorándums, boletas, exámenes bimestrales, u otros documentos).
- D) Arrojar basura dentro del perímetro de la institución y aulas.
- E) Portar el uniforme incompleto (sin justificación) o en forma inadecuada.
- F) Introducir a la escuela revistas comerciales no educativas.
- G) Faltar a las reglas de higiene (corte de cabello moderno, uñas sucias o pintadas, falta de aseo corporal y calzado).
- H) Uso de cosméticos.
- I) No entrar a clases estando en la escuela.
- J) Falta de respeto mutuo entre compañeros.
- K) Usar adornos indebidos en su persona (aretes en el caso de los hombres, colas, tatuajes, incrustaciones, etc.).
- L) No portar credencial al entrar a la institución.
- M) Reportes que haga el personal de la escuela.
- N) Por no entregar citorios al responsable.

O) Por mala conducta que reporten los maestros en listas de asistencia en cada una de las asignaturas o talleres bimestralmente.

FRACCIÓN II.- Anotación de deméritos en el expediente del alumno en presencia del responsable, y 5 o 10 puntos en el caso de reincidencia de las sanciones contempladas en la fracción I.

- A) Agresión física grave, además suspensión por 1 día y 10 puntos.
- B) Desorden en el homenaje a la bandera, además 5 puntos y suspensión por 1 día.
- C) Provocar desorden en actos cívicos y sociales dentro y fuera del plantel, viajes de estudio, visitas a empresas, etc., además 10 puntos.
- D) Uso indecoroso del lenguaje, ofensas verbales u otras expresiones ofensivas, 10 puntos.
- E) Desobedecer disposiciones del personal que labora en la institución, 5 puntos.
- F) Destruir bienes inmuebles y jardines (además de reparar el daño), 5 puntos.
- G) Inducir a sus compañeros a no entrar a clases, 10 puntos.
- H) Provocar daños y lesiones en forma accidental (pago respectivo de gastos que se originen) y 10 puntos, en forma intencional, 10 puntos y 1 día de suspensión.
- I) No asistir a homenaje a la bandera nacional (salvo que exista justificación oficial) suspensión de 1 día y 10 puntos.
- J) Deterioro de vehículos del personal (además de reponer el daño) suspensión de 1 día.
- K) Propiciar desorden dentro y fuera de la institución utilizando bolsas de agua, harina, huevos u otras sustancias, 1 día de suspensión y 10 puntos.

FRACCIÓN III.- Solicitar la presencia en el plantel de quienes ejercen la patria potestad o tutela para convenir conjuntamente con el alumno, asesor y Coordinación de Servicios Educativos Complementarios las medidas de inter colaboración disciplinaria que hayan de adoptarse en la escuela y el hogar; con anotación de 5 puntos y de 1 a 2 días de suspensión.

- A) Las reincidencias de las infracciones contempladas en la fracción II.
- B) Encubrir violaciones al reglamento.
- C) Abuso de confianza.
- D) Falta a la moral (abrazo intencionado, el beso, caricias corporales dentro del perímetro de la escuela o fuera de ella cuando se realicen actividades y se porte el uniforme escolar).
- E) Introducir o llevar consigo revistas pornográficas.
- F) Por portar apuntador de láser. Espumas y plumones de aceite (para evitar grafitos en la institución).

FRACCIÓN IV.- Ameritará separación de una actividad o de todas hasta por tres días hábiles, dispuesto por el director de la escuela con aviso al padre o tutor, y anotación de 10 puntos.

- A) La reincidencia en las infracciones contempladas en la fracción IV.

- B) Reñir a golpes con sus compañeros dentro y fuera de la institución.
- C) Saltarse la malla o reja, barda o techo del edificio de la escuela.
- D) Robo comprobado entre el alumnado y al personal de la escuela.
- E) Falta de respeto al personal y visitantes.
- F) Fumar en la escuela o en actividades cívico sociales que se realicen fuera de la misma.
- G) Sustraer claves o exámenes.

FRACCIÓN V.- Separación temporal por un máximo de 8 días hábiles en todas las actividades, dispuesto por el director con aviso a quienes ejercen la patria potestad o tutela, una vez que se hayan agotado los recursos psicopedagógicos con que cuenta el plantel y aplicando las demás medidas disciplinarias, que no impliquen la separación definitiva del plantel, además se le anotarán 10 puntos (Art. 58 fracción V.- Acuerdo 97 de la DGEST).

- A) Las reincidencias en las infracciones contempladas en la fracción IV.
- B) Ingerir bebidas embriagantes dentro y fuera de la institución o en actos sociales que realice la misma hasta en un perímetro de 100 metros a la redonda.
- C) Robo comprobado de enseres que pertenecen a la Federación.
- D) Introducir sin autorización todo tipo de armas (punzo cortantes, chacos, cadenas y bóxer).
- E) Propiciar agresión física o verbal al personal de la escuela.

Art. 41. Con base en el Art. 59 del Acuerdo Secretarial 97 que rige la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas, corresponderá separación definitiva, que será resuelta por el director del plantel en los siguientes casos:

- A) La reincidencia de conducta que dio motivo a la aplicación de la fracción V del artículo 58 del acuerdo 97.
- B) La realización intencional dentro de la escuela, de actos que por su gravedad pongan en peligro la seguridad del personal y alumnado y cuyo tratamiento compete a instituciones especializadas
- C) Falsificación, alteración o sustracción de documentos escolares oficiales (Escuela Secundaria Técnica 64. Reglamento interno).

El anterior reglamento no es muy diferente de las disposiciones en los colegios de los Legionarios de Cristo, como se puede apreciar en el apartado de la conducta esperada de los alumnos del Instituto Alpes, en la ciudad de Chihuahua.

Reglamento para padres y alumnos del Instituto Alpes

[...]

c. Conducta.

1. El colegio pide a sus alumnos una buena conducta, basada en actitudes de comportamiento cívico, autodominio y respeto hacia la comunidad educativa, que favorezca la convivencia y la mutua colaboración dentro y fuera del colegio.
2. Para favorecer la convivencia y la mutua colaboración, esfuércense por mantener:

- a. Cordialidad en el trato y ayuda mutua.
- b. Actitud de diálogo y apertura ante las ideas de los demás.
- c. Vocabulario correcto y educado.
- d. Honradez y sinceridad en sus palabras y acciones.
- e. Educación en su porte y en sus posturas.

1. Los alumnos deben observar las normas disciplinarias movidos no tanto por temor al castigo sino por la convicción personal de los valores que encierran estas normas, las cuales serán fundamento que les hará lograr el ideal de personas íntegras.

[...]

[...]

6. Con el fin de reforzar las conductas y actitudes positivas de los alumnos en el aspecto disciplinar, el colegio otorga reportes positivos a los alumnos en los siguientes casos:

- a. Al superarse notablemente en su calificación mensual de conducta.
- b. Al haber tenido una actuación sobresaliente en los concursos de disciplina.
- c. Al representar dignamente al colegio en una actividad formativa o deportiva.
- d. Al destacar en la vivencia de la virtud del mes.
- e. Al sobresalir en las campañas de animación de la vida espiritual y sacramental del colegio.
- f. En todas aquellas actividades que por actitud se hagan merecedores de dicho reconocimiento.

[...]

15. Sistema de reportes:

- a. Cuando un alumno cometa una falta de conducta o se comporta negativamente se le sancionará de acuerdo con la gravedad de la falta con un castigo, un reporte o con un castigo y un reporte.
- b. Los castigos podrán ser individuales o grupales, y consistirán en un ejercicio físico o un trabajo académico de acuerdo con la gravedad de la falta.
- c. Los reportes se aplicarán progresivamente de la siguiente manera:
 1. Una seria llamada de atención con un castigo.

2. Primer reporte blanco informativo. En éste se informará a los padres del mal comportamiento del alumno.
 3. Segundo reporte blanco informativo. Se informará a los padres de familia del mal comportamiento del alumno y la sanción correspondiente.
 4. Tercer reporte blanco informativo. Se citará a los padres del alumno para hablar con el Director sobre la situación del alumno, poniendo los medios necesarios para superar las faltas cometidas.
 5. Reporte amarillo de separación de uno o dos días. Se citará a los padres del alumno para hablar con el Director sobre la situación del alumno, poniendo los medios necesarios para superar las faltas cometidas. El alumno llevará carga académica para este(os) días.
 6. Reporte verde de separación de una semana. Se citará a los padres del alumno para hablar con el Director sobre la situación del alumno, poniendo los medios necesarios para superar las faltas cometidas. El alumno llevará carga académica para estos días.
 7. Reporte rojo de separación definitiva. Se citará a los padres del alumno para hablar con el Director y comunicarles la separación definitiva.
- d. Cuando la falta se considera realmente como grave, puede proceder a imponer un reporte sin haber seguido el sistema progresivo de reportes.
- e. Los reportes informativos se entregan en los siguientes casos, entre otros.
- Falta de disciplina en el autobús para actividades extraescolares.
 - Expulsión del aula de clases.
 - Falta de orden y disciplina durante las filas y traslados en el colegio.
 - Mal comportamiento en el aula de clases.
 - Mal comportamiento en algún evento del colegio, como pueden ser: misa de viernes primero, pastorela, kermés, feria del libro, etc.
 - Indisciplina en los recreos.
 - Conversaciones inconvenientes.
 - Groserías.
 - Hipocresías y mentiras.
 - Indisciplina de grupo.
 - Maltrato del mobiliario.
 - Mal comportamiento en la dulcería o cafetería.
- f. Se consideran faltas graves y pueden ameritar el reporte rojo de expulsión, incluso definitiva:
- Hurto comprobado.
 - Falta de respeto al personal directivo, a los profesores, al personal administrativo y a los alumnos.
 - Incumplimiento constante de las sanciones.
 - Crítica habitual a las normas del colegio o manifestar descontento habitual o realizar cualquier acto que implique deslealtad o falta de integración con el colegio.

- Salida del colegio sin permiso en horas de clase.
- Fumar dentro del colegio.
- Falsificar documentos escolares.
- Falsificación de permisos.
- Introducción, consumo o tráfico de droga.
- Introducción o consumo de alcohol.
- Comportamientos inmorales en el campo sexual.
- Introducción o manejo de pornografía.
- Peleas.
- Maltrato grave del mobiliario.
- Cualquier tipo de abuso de poder sobre alumnos de grados inferiores o de situación desventajosa.

g. Sólo el Director tiene autorización para expulsar definitivamente a un alumno del colegio.

16. Sistema de tarjetas de disciplina:

- a. En primaria, los reportes sirven como aliciente para la superación del alumno; existen reportes de acuerdo al comportamiento a lo largo de la semana.
- b. Las tarjetas de comportamiento pueden ser:
 - Excelente.
 - Bueno.
 - Regular.
 - Inaceptable.
- c. Estas tarjetas constituyen un medio de comunicación e informe a los padres de familia, por lo que deberán presentarse firmadas al día siguiente (Instituto Alpes, Reglamento).

Dos escuelas, una pública y otra privada, dos reglamentos con una formulación relativamente reciente, similares en estructura y concepción, hasta en instrumentos (carnet de deméritos, tarjetas disciplinarias), diferentes en algunos propósitos y objetivos, pero ambos responden a la misma serie conceptual: código, falta, sanción.

Ahora el de otra escuela pública, de larga tradición, formadora de maestros, el Reglamento de la Escuela Normal de Sinaloa, de hace cincuenta años, mismos procedimientos, misma lógica: el modelo jurídico administrativo de la gestión disciplinaria.

Reglamento de la Escuela Normal de Sinaloa

[...]

CAPÍTULO IX

De la Disciplina Escolar

Artículo 58. La disciplina escolar será orgánica y constructiva, es decir, estará basada en la conciencia del deber y será resultante de la actuación conjunta de maestro y alumno.

Artículo 59. Toda contravención a las prescripciones señaladas en este Reglamento será motivo de una sanción proporcionada a la falta, ya sea ésta de carácter colectivo o individual.

Artículo 60. Las sanciones serán las siguientes:

I. A las autoridades, profesores y empleados:

- a. Amonestación privada.
- b. Suspensión.
- c. Separación del cargo.

II. A los alumnos:

- a. Amonestación privada.
- b. Amonestación en presencia del grupo que pertenece el alumno.
- c. Amonestación en asamblea general de alumnos.
- d. Anotación en el expediente del alumno, con copia al padre o tutor.
- e. Llamado al padre o tutor para que reciban informes de la conducta del alumno y para solicitar de él la cooperación del hogar.
- f. Separación del salón de clase por el tiempo que dure una lección. El alumno deberá presentarse al bibliotecario o al prefecto de guardia, desde el momento en que salga de la clase.
- k. Separación de clase hasta por una semana, con anotación en el expediente y aviso al padre o tutor.
- l. Separación definitiva de una clase, sin derecho a sustentar en ella ningún reconocimiento durante el año.
- m. Pérdida del derecho a reconocimiento de fin de curso en una o en todas las asignaturas.
- n. Expulsión temporal de la escuela hasta por 15 días.
- o. Expulsión definitiva del plantel.
- p. Nulificación de los estudios acreditados fraudulentamente.

Artículo 61. Son faltas que se castigarán con la aplicación de cualesquiera de las sanciones señaladas en la Fracción II del Artículo anterior, las siguientes:

- a. Las que lesionen el honor y buen nombre de la escuela.
- b. Las vejaciones y malos tratamientos que unos alumnos causen a otros.
- c. Las desobediencias y faltas de respeto a los maestros, a las autoridades del

- establecimiento o a las visitas del mismo.
- d. La realización de actos que comprometan la salud de algún miembro de la escuela.
 - e. Las que entorpezcan las actividades docentes.
 - f. La alteración o falsificación de documentos escolares.
 - g. La substracción, destrucción o deterioro de bienes pertenecientes a la escuela o a los mismos alumnos.
 - h. Las manifestaciones de incultura o de obscenidad, consistentes en rayar, grabar, pintar, escribir, etc., en muros, puertas, ventanas y demás partes del edificio o del mobiliario.

Artículo 62. Cuando se trate de faltas que ameriten la expulsión definitiva de los alumnos, de suspensión o separación del cargo de autoridades, profesores o empleados el Director de la Escuela enviará a la Dirección General de Educación y Bellas Artes los informes necesarios para que ésta resuelva lo conducente.

Artículo 63. En cuanto a las faltas no comprendidas en el Artículo 61 de este Reglamento y que cometan los alumnos en las aulas o fuera de ellas, compete a los maestros y a las autoridades de la Escuela, respectivamente, corregirlas por los procedimientos pedagógicos adecuados, siempre con el propósito de que los alumnos tengan expedito el camino para realizar su propio mejoramiento.

Artículo 64. Los prefectos y profesores impondrán como sanciones a los alumnos las previstas en los incisos a, b, c, d, e, f, y g, de la Fracción II del Artículo 60. de este Reglamento.

Artículo 65. El Director de la Escuela impondrá a los profesores y empleados como sanción la amonestación privada y además, tendrá facultades para imponer a los alumnos las previstas en los incisos a, b, c, d, e, f, g y j, de la Fracción II del Artículo 60 de este Reglamento.

Artículo 66. En el Consejo Técnico funcionará cuando sea necesario una Comisión de Honor y Justicia, que se integrará con un Presidente y dos Vocales, que conocerá de las faltas cometidas por el Director, Secretario, Profesores y Alumnos, siempre que tratándose de éstos la falta amerite alguna de las sanciones previstas en los incisos h, i, k y l de la Fracción II del Artículo 60 de este Reglamento.

Artículo 67. Los acuerdos del Director de la Escuela, de los Prefectos y de los Profesores que impongan alguna sanción son revisables a petición del interesado por la Comisión de Honor y Justicia del Consejo Técnico.

Artículo 68. En los casos de faltas o delitos que ocurran dentro de la Escuela y que caigan bajo la sanción del Código Penal, la Dirección consignará los hechos a las Autoridades competentes (Gobierno de Sinaloa, 1953).

El objeto central de la gestión es el hecho, la acción que se califica según un catálogo más o menos formal, luego se establece una sanción equilibrada, o como lo dice el artículo 59 del reglamento de la normal de Sinaloa: “una sanción

proporcionada a la falta”. En su estructura y operación, este modelo no se distingue de los sistemas de administración y procuración de justicia: código, acto, infracción, castigo. Desde luego, ni los participantes, ni el proceso ni los jueces ni las faltas son las mismas, es evidente, pero al indisciplinado escolar se le define y se le castiga con el modelo del criminal social. Cuestión de ámbitos y de escalas, sin duda, pero no de concepciones.

Un modelo distinto se fraguó cuando al registro de los hechos le siguió la investigación sobre las conductas y los individuos. El objeto de atención se complejiza: el hecho se cuestiona, ya no en relación a su tipología o jerarquización en el código, sino a sus motivaciones, a las circunstancias, las causas y consecuencias. Las preguntas no son solamente qué y quién realizó tal o cual falta, sino por qué, en qué circunstancias, movido por qué razón o qué impulso. Del hecho a la conducta y al sujeto: las razones, las fuentes, la subjetividad del infractor.

El eje de la gestión se desplaza: de la acción de los individuos, a su *psique*, al entorno social, al contexto familiar, a la biografía de los alumnos. Los objetos también cambian; las prácticas violentas, sin duda, pero también las relaciones del sujeto, sus vínculos, su procedencia, su influencia, potencialmente destructiva o infecciosa.

Es el tiempo en que aparecieron los psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, orientadores vocacionales, cargados de *tests*, estudios sociodemográficos, recomendaciones, fármacos. Y también un conjunto de órdenes, reglamentos, tratamientos, procedimientos de control biopsíquico, nutricional y psicopedagógico. Quizá sean el Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos de Aprendizaje (DAHTA), los estimulantes de los neurotransmisores y las drogas que compensan la insuficiencia de dopamina y serotonina (ritalín, por ejemplo), los emblemas de esa época, en México desde los sesenta del siglo pasado, pero también lo son las campañas de vacunación, de corrección visual y motriz, de complementos alimenticios. Los departamentos de evaluación, orientación y apoyo técnico-pedagógico, los gabinetes médicos, las alianzas escuela-hospital-psiquiátrico, son los organismos que apoyan, dirigen y coordinan esta nueva estrategia de atención al sujeto peligroso en la escuela.

Hoy, la cuestión es diferente. A los modelos disciplinarios y psicopedagógicos de atención a las desobediencias y los menores infractores, se les agrega la atención a una violencia múltiple, proteica, difusa y probabilística. Hay que lidiar con la violencia en la escuela y en el entorno, entre alumnos, maestros, padres de familia, asaltantes, pederastas, narcotraficantes y bandas juveniles. Ya

no se trata solamente de conductas impropias o de alumnos trastornados, sino que se advierte muy claramente una sospecha generalizada de que la escuela está en riesgo, de que se empieza a convertir, o se ha convertido, cuando menos en algunas partes, en un territorio peligroso. Un temor alimentado por la posibilidad permanente de que se presenten situaciones violentas, y de que éstas pueden venir de muchos lados, tener distintos propósitos y sujetos diversos.

Éstas son cuestiones muy diferentes de las que planteaba el paradigma disciplinario. Se percibe un verdadero cambio en la problematización de la violencia escolar: de las alteraciones conductuales al territorio peligroso. De la disciplina, la infracción, la norma y el sujeto, a la posibilidad de la violencia, los peligros múltiples y los riesgos inmanentes. Es una serie nueva entre objetos de gestión, propósitos, técnicas, instrumentos, procedimientos, instituciones y organismos de prevención y control; en eso consiste el nuevo paradigma de la gestión de la violencia en las escuelas.

Si quisiera hacerse la historia de esta serie, debía decirse que inicia con la sanción de las faltas, sigue con el análisis de la conducta y termina en la gestión de los riesgos; por supuesto, a condición de no ver esto último como el fin anunciado, sino de una especie de renovación problemática y compleja y, a veces, contradictoria o reversible, como ha ocurrido con los castigos corporales, los insultos y humillaciones, que antes tenían una dirección definida, hacia abajo, del profesor al alumno, pero ahora se han multiplicado, no sólo hacia arriba, sino distribuido de manera horizontal, entre profesores, u oblicua, con las agresiones externas...

Si algún sentido tienen estos trozos de una historia de la gestión de la violencia, o mejor, de la gestión de los riesgos de violencia, es la constitución de nuevos objetos de atención, que han evolucionado, conteniendo y modificando los anteriores: de los *hechos violentos*, considerados incidentes de un sistema más o menos armónico; al *individuo anormal*, un sujeto con inclinaciones violentas derivadas de su autobiografía o del entorno; y ahora *el riesgo escolar*, una posibilidad inmanente de violencia en las relaciones escolares y el territorio educativo.

En suma: según los administradores del sistema educativo mexicano, la violencia en las escuelas ya no se puede enfrentar con el modelo jurídico-administrativo del crimen y el castigo; tampoco por el modelo socio-psicológico del individuo peligroso; ahora se debe atender la trama general del riesgo: todos somos peligrosos, porque es el espacio escolar el que se ha vuelto una zona de interacciones potencialmente violentas.

El trayecto hegemónico de la seguridad escolar

Si bien los primeros programas que tomaron la seguridad escolar como eje de las estrategias contra la violencia en las escuelas datan de 1998, particularmente en la delegación Gustavo A. Madero y en el estado de Veracruz, la primera formulación sistemática de estos programas se realizó el 27 de septiembre de 2002, cuando fue anunciado el Programa de Seguridad Integral de las Escuelas, con la participación conjunta de la Secretaría de Educación Pública, la Procuraduría General de la República, la Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Desarrollo Social del DF. El mismo nombre delata las profundas transformaciones de lo que se intenta atender: la seguridad escolar, no las personas, ni la institución ni los edificios ni los vecinos, sino la eventualidad de las prácticas violentas; no los hechos, sino la posibilidad de los hechos violentos.

En un breve tiempo, los programas de atención a las violencias locales o particulares, como Mochila Segura, los exámenes *antidoping*, la Prevención de adicciones y combate a vendedores de drogas, la Protección y seguridad de instalaciones y escuelas, Escuela y Sendero Seguro y el Escuadrón de mini-inspectores municipales, por ejemplo, fueron derivando a un dispositivo general que no sólo los integró sino que transformó los objetos, objetivos y mecanismos de gestión.

Quizá sea Mochila Segura el más emblemático de los programas de atención a los riesgos. Su misma forma de operación lo delata. Se trata de un conjunto de procedimientos para revisar las mochilas de los y las estudiantes para localizar armas, sustancias peligrosas y, en general, objetos prohibidos. Inició en la delegación Iztapalapa, pero se extendió a todas las delegaciones del DF y prácticamente a todos los estados de la república. Ya hay programas estatales en Puebla, Sinaloa, Hidalgo, Durango, Coahuila, Tabasco, Tamaulipas, Nayarit, Colima, Jalisco, etcétera. El debate político prácticamente no ha existido. Lo aplican los ayuntamientos y gobiernos locales del PRI, del PAN y el PRD, quizá algunos lamenten la ferocidad de la revisión o las comisiones de derechos humanos cuestionen la constitucionalidad, pero ha sido legítimo, participan padres de familia, maestro, estudiantes y autoridades. Se ha dicho, incluso, que es una demanda de abajo, “es a petición de los padres de familia y de los directivos de la escuelas, no es algo que no tenga respaldo”. Revísese la hemerografía entre 1997 y 2002, y se observará una verdadera campaña sobre la inseguridad en las escuelas por armas de fuego, armas blancas, drogas,

atentados, peleas: resultado, vigilar qué llevan los alumnos a las escuelas. Atención a un riesgo, no a un hecho, como antes, cuando a los estudiantes rijosos se les atendía en la dirección, se les reprendía, castigaba o expulsaba. Ahora no: todos y todas son peligrosas: hay que revisarlos.

Apenas es un programa de revisión de mochilas, de lo que entra en la escuela, y ya se observa el cambio en los objetos y objetivos. Hay otros programas complementarios, como los exámenes *antidoping*. Se trata, otra vez, de una sospecha: de un riesgo. Con el fin de detectar problemas de drogadicción en los estudiantes, se aplican pruebas obligatorias, como en algunas instituciones estatales o privadas, o voluntarias, en las que participan autoridades de la SEP, de las procuradurías estatales, padres de familia y policías preventivos. Relacionado con éste, el Programa de Prevención de Adicciones y Combate a Vendedores de Droga en escuelas públicas, a cargo de las Secretarías de Seguridad Pública local y federal. Sutil desplazamiento, no quién consume, sino quién lleva y dónde se encuentra la droga; revisión no tan sólo de los individuos, sino de la escuela, sobre todo de su entorno, de sus alrededores: de la zona escolar. Y, para ver cómo se va armando el dispositivo, en el DF, la Secretaría de Seguridad Pública estableció un programa en el que los agentes custodiarán planteles escolares en turno vespertino. Se trata de una vigilancia de los planteles, no de los estudiantes; un programa como éste inició en Coahuila, donde la Dirección de Seguridad Pública Municipal (DSPM) de San Pedro de las Colonias realizó, primero en vacaciones, luego todo el año, operativos para evitar actos de vandalismo, robos y daños en las instalaciones. Y la síntesis de esos programas, primero, “Escuela Segura” y “Sendero Seguro”, pensados inicialmente para las delegaciones con mayor índice delictivo, luego extendido a todo el DF; se trata de una primera integración programática, en la que se incorporan diversas acciones que se realizan tanto al interior como al exterior de las escuelas.

Al interior:

- Fortalecimiento del abordaje en las aulas de los contenidos relativos a la prevención de las adicciones y el delito, señalados en los planteles y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria.
- Reforzamiento de las acciones de actualización de profesores para promover de manera más efectiva una nueva cultura de la prevención y la legalidad.
- Ampliación de los programas de cultura, recreación y deporte.
- Desarrollo de reuniones de información y capacitación a padres y madres de familia, en coordinación con instituciones especializadas en prevención del delito

y las adicciones.

- Realización de la actividad Mochila Segura, en coordinación con padres y madres de familia, profesores y alumnos.

Al exterior:

- Señalamiento de senderos seguros para llegar a la escuela.
- Vigilancia policiaca.
- Mejoramiento del alumbrado público y poda de árboles.
- Reordenamiento de comerciantes ambulantes.
- Clausura de establecimientos nocivos ubicados alrededor de las escuelas” (Gobierno del Distrito Federal, 2002).

Un vasto programa, como se observa, que meses después, casi de manera natural, fue transformado en el Programa de Seguridad Integral de las Escuelas, al cual se incorporaron elementos de formación, de previsión, de revisión, de ordenamiento, de vigilancia.

En su concepción central, la de la violencia escolar como un fenómeno de las eventualidades, de los riesgos, este programa selló sus postulados, que luego fueron administrados por la federación en el Programa Escuela Segura, en el que explícitamente se reconoce a la seguridad escolar como “el resultado de las acciones colectivas y coordinadas por la escuela para atender situaciones de riesgo en su interior y en el entorno inmediato; identificar a la delincuencia, la violencia y las adicciones como elementos que la vulneran; y establecer medidas preventivas a corto, mediano y largo plazo para garantizar la integridad física y la formación de los alumnos” (SEP, 2007).

La violencia escolar, en este sentido, es una noción síntesis, contiene tanto las nuevas direcciones de las agresiones físicas y psicológicas en la escuela –de los alumnos a los maestros–, como las prácticas delictivas que rodean la escuela, o la posibilidad de violencia que traen consigo estas y otras prácticas. Se trata de una violencia en acción o en potencia, contra los actores educativos, entre ellos mismos o contra las instalaciones escolares. Por eso, en un sentido riguroso, ya no se trata sólo de violencia, de acciones físicas, psicológicas o morales, lo novedoso en la gestión de los directores, es la atención a la eventualidad de la violencia, es decir, la atención a los riesgos. En pocas palabras: la cuestión no es ya lidiar con las acciones violentas, sino de advertir su posibilidad, de controlar su inmanencia.

En sus ejes principales, este programa ha sido reciclado por el nuevo gobierno y relanzado como plan nacional. El “Programa Escuela Segura” (PES) plantea tres fases de desarrollo:

1. De febrero a julio de 2007, en nueve municipios y tres delegaciones políticas del Distrito Federal,²⁶ para elaborar diagnósticos preventivos por escuela y capacitar a los directivos escolares;
2. Comprende el ciclo escolar agosto 2007-junio 2008, se dirige a los 45 municipios que concentran 58% de las acciones delictivas del país, y se incorporan las acciones formativas del programa, el “desarrollo de competencias encaminadas al conocimiento y cuidado de sí mismos, la participación responsable en la conformación de espacios seguros, la solución no violenta de los conflictos, la identificación y manejo de situaciones de riesgo y la actuación con apego a la legalidad y sentido de justicia”.
3. De 2008 a 2012, se desarrollan las estrategias académicas de la prevención, es decir, “la formación docente y los recursos didácticos, la transversalidad del currículo”.

El PES articula las acciones de prevención, control y vigilancia, al interior y al exterior de las escuelas, pero limita su aplicación a las consideradas de alto riesgo. De hecho, la primera tarea del programa fue la coordinación con instituciones del gabinete de seguridad nacional para determinar el listado de escuelas peligrosas, o “bravas” como también se les llama, según sus índices delictivos, entre los que se cuentan los robos, asaltos a mano armada, homicidios, violaciones, narcotráfico...

El PES incorpora programas previos y les da una nueva orientación. Por ejemplo, recupera los controles de acceso, la revisión de mochilas; la vigilancia de conductas, con los operativos *antidoping*; se vigila el comportamiento en clase o en el patio escolar; es una vigilancia individual, de conductas, acciones o posibilidades de acción violenta, no necesariamente con otros, sino perniciosos para los mismos estudiantes –la llamada vigilancia moral, como lo muestra el celo mostrado en la Operación Mochila, para buscar e incautar música, revistas porno o juguetes sexuales.

Las acciones al exterior se centran en la regulación del comercio ambulante, la salubridad de la zona, la iluminación y erradicación de vectores infecciosos, la presencia del narcomenudeo, el seguimiento de las bandas juveniles o de grupos organizados; una vigilancia del entorno, de los agentes externos a la escuela, en particular, el llamado *crimen organizado*.

Por último, las acciones más características de este programa son las

formativas, que articulan las estrategias de subjetivación y formación de ciudadanos respetuosos de las normas públicas.

18 En este texto se utiliza la disciplina en dos sentidos. En el primero es un “instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirve para azotar”. Diccionario de la Lengua Española. *El Periquillo Sarniento*, sin embargo, reporta disciplinas de alambre, “que arrancan pedazos”. En el segundo, la disciplina es un conjunto de estrategias pedagógicas para organizar el aula, distribuir los tiempos, jerarquizar los alumnos, definir las tareas, entrenar los cuerpos, subordinar las mentes, enseñar a obedecer y a ser productivos.

* Seol: del hebreo sche'óhl, se usa de manera similar al griego *háides*, hades, “el lugar no visto”, traducido normalmente como infierno.

19 La traducción es de la Biblia de Jerusalén.

20 Para un resumen electrónico, véase: Agony y Ecstasy. Sitio web oficial web. “Azotainas eróticas y castigos similares”.

<http://www.ecstagony.com/spa/info/artinst/howmany.htm> (acceso noviembre de 2008).

21 Tabla pequeña, redonda, con unos agujeros o nudos y con mango, que servía a los maestros para dar golpes en la palma de la mano.

22 *Memorias manuscritas de Concepción Lombardo de Miramón*. “Capítulo I: Mi nacimiento y mi infancia”. Fondo DCCCII-2. T. 1. 1859-1917. Col. del Centro de Estudios de Historia de México. México: Condumex.

23 Para una metodología de la construcción mediática de la agenda pública, consultar el artículo de Martha Martín Llaguno y Carmen Vives Casos (2004).

24 “[...] la fuerza no exceda lo que es razonable de acuerdo a las circunstancias”. <http://www.profes.net/> (acceso junio de 2009).

25 Negritas en el original: RGV.

26 Se realizaron reuniones de capacitación en 9 entidades federativas del norte, centro y sur del país con 8 municipios y 3 delegaciones políticas del Distrito Federal, las cuales son: Guadalajara Z.M (Jalisco), Tijuana (Baja California), Cd. Juárez (Chihuahua), Nezahualcóyotl (Estado de México), Acapulco de Juárez (Guerrero), Morelia (Michoacán), Culiacán (Sinaloa), Benito Juárez (Cancún, Quintana Roo) y las delegaciones políticas: Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero e Iztapalapa.

CAPÍTULO 3. BASAS

Como se ha visto en los capítulos anteriores, en los últimos años las noticias sobre hechos y prácticas violentas en las escuelas son frecuentes en los medios de comunicación; empiezan a configurar lo que podría denominarse la nota roja educativa. No solamente la vieja violencia asociada a la disciplina áulica, la que se conocía y legitimaba con la frase “la sangre con letra entra”. No, la violencia escolar de la que se habla, escribe, reflexiona y gestiona en nuestros días es otra: múltiple, heterogénea, inmanente, difusa. Son los ataques a la institución, realizados por vándalos y asaltantes; las pandillas, los porros y los narcotraficantes que asolan los alrededores de las escuelas; esas pequeñas y cotidianas muestras de odio entre compañeros (*i.e. bullying*); las agresiones de los alumnos a los maestros, de los padres hacia ellos y entre los mismos profesores; el abuso sexual, la sospecha de la pederastia y la pornografía infantil; las condiciones de la infraestructura defectuosa; los accidentes, los suicidios inducidos o provocados en alumnos y docentes; es esa violencia no soterrada sino visible, instalada, aposentada en la escuela, de múltiples fuentes, de muchos actores y circunstancias. Más aún: no se trata solamente de las conductas violentas en y hacia la comunidad escolar, es el riesgo de la violencia, es el recelo permanente de que en cualquier momento se puede presentar, se puede desatar.

En esto radica la especificidad histórica de la problematización sobre la violencia escolar: la inmanencia, la posibilidad de los actos violentos propios de la disciplina, pero cruzada, en varias direcciones, de arriba abajo y de abajo arriba; de actos inducidos por agentes externos (narcos, pandillas, ladrones); de los microdelitos que pervierten el ambiente escolar; es toda esa acumulación, yuxtaposición, renovación de prácticas, acciones, hechos, sospechas y temores de acciones violentas la que ha generado un problema particular: la escuela es un nodo de relaciones potencialmente violentas: el entorno escolar es inseguro.

La violencia escolar, en este sentido, es una construcción histórica, se da por un progresivo deslizamiento de los hechos a las posibilidades; de las infracciones disciplinarias a las violencias múltiples; de los actores educativos a los agentes perturbadores del entorno escolar; 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; de la política educativa a la gestión de los riesgos escolares.

La serie violencia escolar –gestión de los riesgos–, dispositivos de seguridad, forma las basas de la problematización contemporánea de la violencia en las escuelas; distinta radicalmente de los modelos precedentes, el jurídico-administrativo y el psicopedagógico, tanto en los objetos, los objetivos, los problemas, las formas de saber, las instituciones y los mecanismos generados. Se trata de un nuevo modelo que, como se ha dicho de manera reiterada, atiende los problemas de inseguridad generados por los riesgos de violencias múltiples. Se trata, en consecuencia, de analizar la constitución y la performatividad de este nuevo régimen. En este capítulo se aborda el modo de su funcionamiento y articulación; en el siguiente, los procesos de su configuración.

LA VIOLENCIA: DE LA ACCIÓN A LA POSIBILIDAD

Uno de los temas más discutidos en la investigación sobre la violencia escolar es el de su misma definición. Como se sabe, los conceptos transhistóricos han sucumbido ante el ataque de las perspectivas temporales, espaciales, culturales, genéricas, de campo. Una definición universalmente aceptada es una ficción conceptual, una táctica prescriptiva o sencillamente un anacronismo.

Las referencias etimológicas son frecuentemente responsables de estos usos. Según éstas, la palabra violencia viene del latín *violentia*, compuesta a su vez por la raíz *vis*, que significa fuerza y el participio *latus* del verbo *fero*, llevar o acarrear; en este sentido, *violentia* viene de *violare*, llevar o acarrear fuerza hacia algo. Sin duda, los componentes básicos, *fuerza y acción*, siguen presentes en todas las nociones contemporáneas, pero se les han incorporado, modificado, alterado, cambiado o yuxtapuesto otras determinaciones históricas. Por ejemplo, a la definición física o dura de la violencia, el uso de la fuerza para lograr algo, se le han añadido especificaciones *en*:

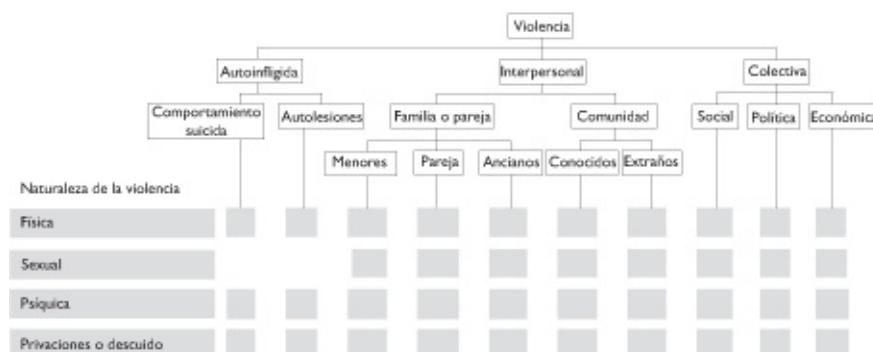
- *los instrumentos*, que pueden ser mecánicos (la fuerza del propio cuerpo, la de herramientas manuales, la de armas blancas o de fuego), verbales (gritos, insultos, apodos), psicológicos (intimidación, confusión, *brain wash*, técnicas subliminales), morales (valores, costumbres), institucionales (prácticas, reglas), comunicativos (censuras, prohibiciones, restricciones);
- *los agentes, víctimas y agresores*, que van desde uno mismo, hasta individuos, grupos, países, razas, géneros, edades, clases, culturas, civilizaciones;

- *los objetivos*, sean productivos –para alcanzar, lograr o realizar algo–, o restrictivos, negativos, coercitivos, intimidatorios, miméticos;
- *la calificación*, como en los criterios de legitimidad, cantidad, necesidad, que dan pie a la violencia legítima, uso excesivo de la fuerza, desproporcionalidad en las sanciones, guerras justas y necesarias;
- *los resultados*, muertes, heridas, traumatismos, daños morales y psicológicos, carencias, falta de oportunidades o, como dice Galtung, realizaciones por debajo de las potencialidades humanas.²⁷

La violencia se multiplica en tipologías inabarcables, deriva en innumerables conceptos por campo, agente, instrumento, objetivo, cualidad, resultado:

- **Violencia física:** el uso de la fuerza humana para deteriorar las condiciones de otro ser, objeto o sí mismo. Abarca golpes, bofetadas, empujones, patadas, heridas por armas de fuego o blancas, y todas aquellas acciones que van en detrimento de la vida.
- **Violencia verbal o emocional:** incluyen todos los actos en los que una persona lastima psicológica o emocionalmente a otra, a través de gritos, desprecios, agresiones, insultos, mentiras, no respeto a la privacidad, a sus creencias e ideas, comentarios sarcásticos y burlas que exponen a la víctima al público, incluye expresiones como “eres un inútil o no sirves para nada”.
- **Violencia sexual:** abarca ataques sexuales directos como violaciones, hasta la incitación a realizar actos de índole sexual sin el consentimiento de la otra persona, pasando por la violencia verbal dirigida al sexo, piropos groseros, propuestas indecentes.
- **Violencia de género:** cualquier acto de violencia basada en género, que tenga como consecuencia, o que tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad, tanto si se producen en la vida pública como privada (Calzada, 2004).

O, de otro modo, el muy conocido triángulo de la violencia de Galtung:



Estas tres categorías generales se subdividen a su vez para reflejar tipos de violencia más específicos.

La violencia autoinfligida

La violencia autoinfligida comprende el comportamiento suicida y las autolesiones. El primero incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio – también llamados “parasuicidio” o “intento deliberado de matarse” en algunos países– y suicidio consumado. Por contraposición, el automaltrato incluye actos como la automutilación.

La violencia interpersonal

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

- Violencia familiar o de pareja: esto es, la violencia que se produce sobre todo entre los miembros de la familia o de la pareja, y que por lo general, aunque no siempre, sucede en el hogar.
- Violencia comunitaria: es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar.

En el primer grupo se incluyen formas de violencia, como el maltrato de los menores, la violencia contra la pareja y el maltrato de las personas mayores. El segundo abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o ataque sexual por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos.

La violencia colectiva

La violencia colectiva se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. A diferencia de las otras dos categorías generales, las subcategorías de la violencia colectiva indican los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado. La violencia colectiva infligida para promover intereses sociales sectoriales incluye, por ejemplo, los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas. La violencia política incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes. La violencia económica comprende los ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico, tales como los llevados a cabo con la finalidad de trastornar las actividades económicas, negar el acceso a servicios esenciales o crear división

económica y fragmentación (Organización Panamericana de Salud, 2005).

La violencia escolar, según esta definición, sería un marco, un espacio, un lugar específico en el que se ejercen las distintas formas de violencia. Desde la violencia física, en su sentido lato, unidireccional, el uso de la fuerza física de los profesores para lograr, inhibir, castigar, negar o reprimir algo de los alumnos; hasta el abuso y la violación sexual, la violencia psicológica y moral, la violencia simbólica e institucional, la violencia étnica, genérica, religiosa y homofóbica, la violencia inter pares o acoso escolar, la violencia dirigida y letal, las microviolencias, las incivildades, la violencia política, las distintas formas de autoviolencia, la violencia contra la escuela: las violencias múltiples, de distintas partes, formas, agentes, frecuencias, intensidades, resultados y significaciones.

Ahora bien, esta heterogeneidad de la violencia en la escuela, observable en las noticias, en los diagnósticos, en las acciones, en las definiciones, no es una dificultad conceptual o una deficiencia epistémica, sino una condición histórica y política, un modo específico de la problematización de la violencia escolar en los últimos diez o veinte años. Más aún, la pluralidad y multiplicación de formas violentas *en* la escuela, *de* la escuela y *sobre* la escuela, han generado cambios sustantivos en los ejes de su definición –acción y fuerza sobre sujetos con propósitos definidos–, para configurar una suerte de “sentimiento de violencia” (Debarbieux), de clima de inseguridad en el espacio escolar, causado por el riesgo permanente de violencias que provienen de muchas partes, adoptan muchas formas y participan muchos agentes. Parafraseando a Dubet: el clima de inseguridad es, paradójicamente, más preciso que los incidentes que lo crean. La violencia es más una amenaza que una situación real. **28**

La problematización contemporánea ha derivado en una concepción de la violencia en la que priman las eventualidades, las percepciones, las probabilidades, las potencialidades de hechos violentos en la escuela, considerada ya no como organismo o marco de referencia, sino como espacio de relaciones potencialmente violentas: en riesgo.

Esta concepción inmanente de la violencia –llamémosla así–, se ha realizado por una suerte de cuestionamiento progresivo de las características y modalidades de la violencia específicamente escolar. Son interrogaciones que descompusieron, ampliaron, fragmentaron, resemantizaron diversos hechos, acciones, prácticas, definiciones, saberes, que en conjunto, de manera armónica o contradictoria, generaron la nueva concepción de la violencia escolar:

probabilística, perceptiva, ambiental, diversa y difusa: la violencia inmanente, o mejor: los riesgos de violencia en un espacio geográfico, simbólico y relacional.

¿En qué consiste esta nueva violencia escolar, cómo se produjo? Por la confluencia agonística de varios procedimientos analíticos, narrativos y políticos:

- *Heterogeneidad de las formas.* La tradicional violencia maestro-alumno fue cuestionada por una revisión historiográfica de las resistencias de los alumnos, de las batallas entre los alumnos y entre diversas instituciones. Del mismo modo, de la violencia disciplinaria se pasó a la violencia sexual, a las violencias políticas y laborales del magisterio, a los crímenes (robos, asaltos, asesinatos), a los suicidios y secuestros, a las luchas callejeras.
- *Multiplicación de los agentes.* El maestro y el alumno, sin duda, pero también los agentes disciplinarios (director, prefecto), los supervisores, los causantes de las violencias externas (narcos, pandillas, porros, cholos, maras), los padres de familia, los secuestradores, los policías y los parapolicías.
- *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.
- *Fragmentación y descriminalización de los hechos.* Los hechos duros, físicos, visibles de la violencia se distancian, se colocan aparte, y se cuestiona una serie de prácticas y eventos no considerados en la estadística criminógena: las malas maneras, los moteos, las contestaciones insufribles, las descortesías, las “incivilidades” –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 de la violencia.* 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); la imposición cultural por los códigos sociolingüísticos de Bernstein (1974), o la violencia institucional

descrita por Ross Epp y Watkinson (Epp y Watkinson *op. cit.*).

- **Desfactualización de la violencia.** 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.

La articulación, confluencia, antagonismo y colaboración entre estos campos problemáticos da lugar a la configuración de la violencia escolar, no como hecho aislado, sino como síntesis de múltiples dificultades, problemas, divergencias y denuncias particulares. Funciona también como basa en la construcción de diagnósticos, proyectos y programas de intervención. Son los instrumentos de análisis y de gestión que identifican la problematización contemporánea de la violencia escolar: del hecho violento al clima de violencia; de los agentes pedagógicos a los actores agresivos; de la escuela al entorno escolar; de los crímenes a las microviolencias; de la acción a la posibilidad de violencia; en suma: del hecho violento en la escuela al espacio escolar en riesgo.

DE LAS CONDUCTAS AL ESPACIO ESCOLAR DE RIESGO

Los primeros estudios sobre el riesgo en educación trataron las amenazas a la integridad física, moral o intelectual de los jóvenes con pautas peligrosas de comportamiento.²⁹ Así, se investigaron las relaciones entre el consumo de drogas y las posibilidades de fracaso académico, intenciones suicidas, abuso sexual o violencia escolar. Por ejemplo, en cohortes donde la prevalencia del consumo de drogas es mayor, la incidencia de conductas riesgosas aumenta significativamente. Lo mismo puede observarse con respecto a otras sustancias adictivas, otros vectores o circunstancias sociales y culturales. Se les llamó factores de riesgo a las situaciones, variables o condiciones que incrementan las probabilidades de que un estudiante realice acciones violentas contra sí mismo, contra otros o contra las instituciones.³⁰

Conductas y factores de riesgo

Los factores pueden ser familiares, personales, escolares, comunitarios o ambientales. La Oficina de Salud Mental del estado de Nueva York ha elaborado un catálogo muy completo de factores de riesgo en la violencia juvenil:

FACTORES DE RIESGO DE VIOLENCIA JUVENIL

Factores de riesgo en la escuela

- Haber llevado un arma a la escuela previamente
- Comportamiento agresivo en los grados K-3, aislamiento social o hiperactividad
- Ausencias repetidas sin excusa, peleas o mal comportamiento en el salón de clase
- Problemas serios de disciplina
- Suspensiones o expulsiones previas por comportamiento agresivo
- Manifestaciones de coraje o frustración en trabajo escolar escrito o de arte
- Fracaso académico desde la escuela elemental (la experiencia de fracaso aumenta el nivel de riesgo en lugar de la habilidad)

Factores de riesgo en la comunidad y el ambiente

- Privación económica extrema/pobreza extrema
- Desorganización en la comunidad y poco apego al vecindario
- Acceso a pistolas u otras armas
- Historial de destrucción de propiedad o vandalismo
- Pocas actividades organizadas para los jóvenes en la comunidad

Factores de riesgo personales

- Historial de rabietas o explosiones incontrolables de coraje
- Comportamiento violento pasado
- Recurrir típicamente a insultos o lenguaje ofensivo
- Comportamiento abusivo hacia sus compañeros o hacia los más jóvenes
- Historial de haber sido víctima de abusadores (“bullies”)
- Patrón de amenazas violentas cuando tiene coraje
- Crueldad hacia los animales
- Comenzar incendios
- Uso y abuso de alcohol o drogas
- Haber intentado suicidio en el pasado
- Depresiones frecuentes o cambios de humor significativos (*mood swings*)
- Tendencia a culpar a los demás por sus problemas personales
- Experiencia reciente de humillación, pérdida o rechazo

- Demasiado interés en armas o explosivos
- Relaciones pobres con los compañeros, marginación del grupo, pocas o ningunas amistades cercanas
- Participación en cultos o pandillas
- Demasiado tiempo no estructurado

Factores de riesgo en la familia

- Historial de violencia en la familia
- Historial de posesión o uso de armas en la familia
- Abuso de alcohol o drogas por familiares
- Conflicto familiar
- El joven tiene un historial de haber sido víctima de abuso
- Castigos severos o inconsistentes
- Ausencia de expectativas claras o normas claras de comportamiento
- Falta de supervisión o apoyo de los padres u otros adultos (New York State Office of Mental Health).

Fuente: New York State Office of Mental Health.

De este modo, una vez identificados los factores de riesgo, se podrían diseñar acciones para contrarrestarlos, para aumentar la defensa o reducir las probabilidades de violencia, son los llamados factores de protección.

Los estudios epidemiológicos distinguen entre las causas y los factores, es decir, entre las variables que aumentan las posibilidades de que se desencadene la violencia y las razones del comportamiento violento. Los factores de riesgo no son necesariamente las causas, pero sí estimadores con valor predictivo y, sobre todo, preventivo. En el mismo sentido se distinguieron las conductas de riesgo y las que involucran riesgos. Las primeras “comprometen aspectos del desarrollo psicosocial o la supervivencia de la persona durante su desarrollo juvenil e incluso, en ocasiones, buscan el peligro en sí mismo y (las segundas son) conductas que involucran riesgos, que son propias de los y las jóvenes que asumen cuotas de riesgo (no muy diferentes de los adultos) conscientes de ello y como parte del compromiso y la necesidad de un desarrollo enriquecido y más pleno” (Krauskopf, 2009). En palabra de Jessor: “fumar, beber, conducción peligrosa de vehículos o actividad sexual temprana pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; en establecer autonomía en relación a sus padres, en repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, en manejar

su ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o en afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez” (Jessor, 1991).

Con la misma lógica se elaboraron las nociones de circuito de riesgo y riesgo estructural. Los circuitos aumentan la exposición y vulnerabilidad de los asiduos; los riesgos estructurales condicionan respuestas directamente vinculadas con el grado de peligrosidad del ambiente. Según Krauskopf, las conductas de mayor riesgo se dan en los contextos donde el riesgo estructural es mayor, y de menor riesgo en tejidos de ventaja y oportunidad pro-social. En el riesgo estructural se incluyen:

- 1) La emigración y transculturización juvenil como modalidad de expulsión;
- 2) Los entornos desprotegidos, bélicos, criminalizantes;
- 3) Los territorios donde la identidad positiva del colectivo es denegada socialmente;
- 4) Las carencias de espacios para la incorporación de habilidades y destrezas para la progresión de la calidad de vida y la incorporación social;
- 5) La carencia de espacios de expresión y participación juvenil legitimada;
- 6) La calle como espacio fundamental de socialización y aprendizaje;
- 7) La percepción social estigmatizada de lo juvenil;
- 8) La estigmatización de pobreza y violencia juvenil como delincuencia;
- 9) La resocialización en la cárcel;
- 10) La ausencia de instituciones de protección y desarrollo (Krauskopf, 2003).

En esta perspectiva, los comportamientos violentos en las instituciones escolares están asociados a la aparición de factores como los siguientes:

- a) Los roles de los y las educadoras y estudiantes, basados en el poder de dominio y control que supone un grado o nivel superior y otro inferior;
- b) El énfasis en los rendimientos de la población estudiantil en los marcos de la norma, sin tomar en cuenta las individualidades, el contexto social, familiar y geográfico;
- c) Los valores culturales estipulados por la institución educativa, discrepantes de grupos étnicos, religiosos u otros;
- d) Las dimensiones de las instituciones educativas y el elevado número de estudiantes, lo que impide una atención individualizada a las necesidades cognitivas y afectivas;
- e) La carga de trabajo que se le asigna a las y los educadores, lo cual genera

cansancio e impotencia ante el exceso de demandas y necesidades;

f) Las pugnas y luchas de poder entre los educadores, los padres y madres de familia y los estudiantes con los administradores y entre sí;

g) El hecho de que haya educadores que se sienten victimizados, rechazados o ridiculizados por los directores y compañeros con poder dentro de la institución (Ministerio de Educación, 2006).

El objeto sobre el que trabajan los enfoques psicosociales es el comportamiento de los jóvenes y los adolescentes; las conductas que puedan generar problemas o repercusiones indeseadas; las que ponen en peligro su integridad física, moral, intelectual; las que les impiden desarrollar armónicamente sus potencialidades humanas o los desliguen de los lazos sociales; las que ponen en aprietos su vida, su familia, la sociedad o la escuela. Por eso la insistencia en el manejo personal, la disposición de elementos societales y cognitivos para estructurar una percepción coherente de los riesgos que implican sus acciones; también del lugar y las condiciones en las que se desenvuelven y les permitan percibir las amenazas y el modo como puedan enfrentarlas. Es el joven, su conducta, sus acciones, sus percepciones, el contexto, el arsenal con que cuenta para asumir, prevenir y controlar los riesgos.

Carencias, desafilaciones, exclusiones, incoherencias, deficiencias: los riesgos se piensan como alteraciones causadas por desapegos de la norma, social o psicológica; son inadecuaciones, incumplimientos, fracasos adaptativos; las acciones que se toman, en consecuencia, siempre son compensaciones, reiteraciones, determinadas por la estrechez de miras, la inmediatez, la descontextualización de las decisiones. Se observa con claridad en el siguiente texto:

En el plano interpersonal cabe señalar que los comportamientos violentos pueden surgir como forma de *compensar* daños experimentados en importantes experiencias de vida. Entre ellos, los daños a la autoestima, las amenazas a la masculinidad y la desesperanza aprendida pueden dar paso a la violencia para proveer sentimientos de omnipotencia, de *reparación de la imagen* de sí mismo, de *restitución del poder*, como también para justificar la acción violenta con los sentimientos de victimización. En el plano individual se han encontrado la inhabilidad para tolerar la frustración –que puede surgir por *vivir un exceso de frustraciones* o, a la inversa, por no haber sido preparado para vivirlas–, la impulsividad, elevados niveles de tensión, el crescendo emocional de

desamparo, la desinhibición por alcohol y otras drogas, las ideas persecutorias (Krauskopf, 2003).³¹

Podría decirse, de manera más clara: los riesgos son derivas del desapego, del alejamiento, de la desafección; los factores que los producen, o los pueden generar, son las familias disfuncionales, la pobreza, la cárcel, la calle; o también, en el otro lado de la geometría política, el autoritarismo, la desigualdad de ingreso y oportunidades, la discriminación, el machismo, el neoliberalismo...

Sin embargo, esos son los riesgos propios de las sociedades normalizadas, tradicionales, en las que las conductas disruptivas se comprenden como distanciamientos, alejamientos o desconocimientos de las instituciones sociales. Las conductas de riesgo o las que lo involucran, los circuitos de riesgo o los riesgos estructurales, son categorías construidas a partir de las observaciones, del pasado; el riesgo se advierte a partir de una tendencia establecida, la probabilidad de que ocurran las desgracias anunciadas se liga a la desobediencia de los sujetos. Por eso mismo, algunos sociólogos insisten en incorporar las valoraciones, los contextos culturales, las diferenciaciones sociales en la definición de los riesgos. Desde esta otra perspectiva, los riesgos son determinaciones sociales, se construyen desde las apreciaciones de diferentes grupos y sectores. Los factores de riesgo derivan de las referencias culturales, los intereses de clase, las experiencias locales de los agentes educativos o de los expertos. No existiría, en este sentido, un riesgo objetivamente verificable, sino una multiplicidad de percepciones diferenciadas de los peligros, de las amenazas, con intenciones, objetivos y valoraciones distintas.

La noción de riesgo, en este sentido, es perspectiva, polisémica, polivalente, pero también estratégica, se utiliza con propósitos políticos, tácticos y hegemónicos. Desde luego, si la misma definición está sujeta a la procedencia social y cultural, los propósitos son diferentes y la repartición social de las responsabilidades también; de ahí una creciente disputa por la acepción del riesgo y el establecimiento de políticas y acciones para enfrentarlo. En suma: si bien desde las perspectivas psicosociales el riesgo atiende las dimensiones individuales y contextuales de las conductas; la mirada sociológica tiene en cuenta los factores que distribuyen las percepciones del riesgo y, en particular, su agonística, sus conflictos, su jerarquización.

La cuestión cambia cuando el objeto de atención del riesgo se modifica; cuando los riesgos no son los propios del comportamiento de jóvenes perturbados, sino los que provienen del espacio escolar. La cuestión es distinta,

son otros riesgos, sistémicos e históricos, ya no provienen solamente de las conductas de los individuos, sino refieren la producción socioeducativa de la incertidumbre. Es otra dinámica del riesgo, otros objetos, otra condición y concepción del espacio y del ambiente escolar. Para ver esta nueva clase de riesgos, es necesario detenerse en su definición, mecánica y características, es decir, en su analítica; y luego en las particularidades de su producción: el espacio escolar de riesgo.

Analítica del riesgo

“El riesgo de ataques letales en las instituciones educativas aumentó considerablemente en los últimos años”. Es una frase cualquiera, se puede encontrar en los noticieros, en los periódicos, en los diagnósticos. Refiere la utilización de un concepto –riesgo–; la definición de una amenaza –los ataques letales–; la ubicación de un lugar –instituciones educativas–; la condición histórica –aumento significativo en los últimos años–. El fraseo es tópico ya, pero muy ilustrativo de la definición, la mecánica y las características del riesgo. Se construye del siguiente modo:

- *El riesgo es producto de la observación*. Resulta de la elaboración de experiencias, conocimientos sistemáticos y proyecciones.
- *El riesgo se define en relación al porvenir*. Es una reflexión sobre el futuro para intervenir el presente.
- *El riesgo se expresa en términos probabilísticos*. Es una posibilidad de que ocurra algo, desaparece en el momento en que la catástrofe se realiza –es un hecho entonces–, y no existe cuando la seguridad es completa.
- *El riesgo es una percepción*. No es un hecho objetivo, sino una construcción simbólica y política formada a partir de intereses, conocimientos, condiciones de clase, políticas, culturales, valorativas.
- *El riesgo es una definición agonística*. Si se construye de manera perspectiva, entonces, su formulación es disputable, rastreable, sujeta a controversias y antagonismos.
- *El riesgo implica una toma de decisión*. Una vez establecido, todas las acciones se realizan considerando sus posibilidades y repercusiones.
- *El riesgo es una noción negativa*, se elabora para alertar de efectos indeseables, de amenazas: es una formulación del recelo.

El riesgo surge entre la seguridad perdida y la catástrofe anunciada. Es la percepción intersubjetiva de la incertidumbre, la definición probabilística de la

zozobra: una *moral matematizada* (Beck), porque su formulación se da por una dialéctica inestable entre los hechos y los valores que legitiman los estándares de certeza tolerables. En este sentido, el desafío teórico, histórico y político consiste en cartografiar la perplejidad, reseñar los signos de la inseguridad, describir la producción de la contingencia, la construcción de la percepción y la sociología de las decisiones. De este modo, una analítica del riesgo escolar se detiene en los siguientes elementos:

- *la identificación de la amenaza* –en este caso, la violencia–;
- *la producción de la incertidumbre*; dónde y cómo aparecen los signos de zozobra y de pérdida de la seguridad;
- *la construcción de la percepción* –quiénes, cómo y cuándo se advierte el riesgo–; y
- *la dinámica de la gestión* –decisiones y operaciones ante el riesgo.

La identificación de la amenaza

Si el riesgo se produce en un intervalo de incertidumbre, que aparece con la sospecha y termina ante el siniestro, ¿en qué consiste éste? ¿De qué desgracia se trata en la violencia escolar? ¿Cómo se identifica la factualización del riesgo: la conversión de la posibilidad en hecho? ¿Cuándo ocurre la violencia, esa catástrofe de todos tan temida: en un incidente, en una suma, en una condición? No es tarea fácil señalarlo, se presta a confusiones y equívocos, a descalificaciones y menosprecios. La identificación de la amenaza no sólo es un problema de percepción, es una definición estratégica: perfila el problema, focaliza el objeto de atención, selecciona los mecanismos de intervención.

La amenaza se va perfilando. Eso hay que entenderlo. Se va formando, poco a poco, a tientas y sobresaltos: a tropiezos. Pero tiene un origen más o menos claro, a menudo no tan cercano a los problemas violentos, quizás propios de las preocupaciones por otros peligros. Se observa, con claridad, en los antecedentes de los programas de seguridad escolar. Por ejemplo, uno de los más antiguos en América Latina, el Plan Integral de Seguridad Escolar-DEYSE, del Ministerio de Educación de Chile, diferencia las amenazas de origen natural, como sismos, inundaciones, tsunamis, maremotos, erupciones volcánicas; de las provocadas por el hombre, como accidentes de tráfico, incendios, accidentes químicos, industriales, defectos de construcción, delincuencia, drogadicción. Los últimos corresponden a casos o situaciones en los que los seres humanos, de manera voluntaria o involuntaria, generan amenazas que los hacen vulnerables

(Ministerio de Educación de Chile, 2009).

En ese mismo tono, el antecedente mexicano del Programa de Escuela Segura, el Programa Integral de Seguridad Escolar, iniciado en el Distrito Federal, en 2002, establecía cinco grupos de agentes perturbadores de las comunidades escolares: los fenómenos geológicos, hidro-meteorológicos, físico-químicos, socio-organizativos y sanitarios. En el manual correspondiente, se consideran perturbaciones socio-organizativas a las amenazas por artefacto explosivo, las huelgas, la suspensión de servicios, los asaltos, los accidentes terrestres o aéreos, pero en los mecanismos reguladores se incluyen los Códigos Águila, mediante los cuales se solicita la presencia de la policía para atender riñas, ataques de pandillas, enfrentamientos, uso de armas y narcomenudeo.

La versión más reciente, y compleja, del Programa Escuela Segura mexicano es muy prolija en la identificación de los riesgos que enfrentan las escuelas.

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).³²

Según este programa se pueden considerar como amenazas a todos los accidentes ambientales o industriales, pero también a las diferentes formas de violencia, de drogadicción y de delincuencia, como ejemplos de riesgos provenientes de la misma sociedad. Son riesgos variados: los típicos accidentes de la organización industrial, los que provienen de la intervención humana sobre la naturaleza, pero sobre todo los que se forman o derivan de la misma organización social, de los conflictos políticos, la industria del crimen, el narcotráfico, el secuestro, la trata de personas, en fin la delincuencia organizada.

Los riesgos múltiples penetran, amenazan la comunidad escolar, vienen de un exterior muy flexible, sobre una organización escolar muy porosa, que funciona muy bien como conductora social, y también como productora de otros riesgos:

los propios de la institución educativa, los de la disciplina y sus castigos, los de la estructura sindical, los de la política educativa –con sus rigideces y su eterna carencia de recursos–, los del ejercicio de la autoridad. Peligros de múltiple procedencia y heterogénea presentación, sin duda, pero articulados, en donde las fronteras se vuelven indistinguibles, se borran los contornos y conforman zonas de contingencia más amplias, donde los agentes educativos dejan de ser hegemónicos, para incorporar otros procesos, otros actores, otros riesgos y otras geografías.

La producción de la incertidumbre

La incertidumbre es una condición, el desastre un evento; sin duda, ¿pero cómo calificarlo, cuáles son sus indicadores, cuáles sus signos, cuáles los criterios: cómo disiparlos? No hay solución inmediata, porque la amenaza de la violencia escolar no se puede estimar de manera unívoca. Como se ha visto antes, la violencia es múltiple, plural, difusa; más todavía cuando se ha desactualizado, descriminalizado, para incluir en su definición al clima de violencia, a la sensación o la posibilidad.

La incertidumbre y la amenaza parecen mezclarse, indistinguirse; por tanto, a diferencia de otros modelos en los que el riesgo puede estimarse, ($R = A \times P$, R es el riesgo, A el accidente y P la probabilidad de que ocurra), en la problematización de la violencia escolar el accidente no es fácilmente identificable, porque no alude a un hecho, sino a un estado de las organizaciones educativas, que fácilmente se puede confundir con el intervalo de la incertidumbre. El riesgo de la violencia parece cumplirse cuando la misma violencia empieza a ser confundida con su posibilidad, con su percepción, con el temor de que ocurra.

¿Cuáles son los riesgos para la integridad física, psicológica o moral de los involucrados en los procesos educativos? ¿De dónde surgen las amenazas de violencia? ¿Cómo se produce la incertidumbre, la zozobra en los organismos educativos? ¿Cuáles son las fuentes de la inseguridad? Por las características de los riesgos, por los agentes involucrados, por las zonas de incidencia, se pueden identificar seis vectores de procedencia:

1. *Los riesgos institucionales.* Derivan de la propia organización socio-educativa, del proceso escolar, de la estructura de autoridad, de la disciplina y los sistemas de castigo. Las formas que asumen son la violencia simbólica (Bourdieu), la violencia institucional (Ross Epstein), la violencia

disciplinaria y las formas de resistencia asociadas a ellas. Los riesgos producidos *por* la misma institución escolar: los inherentes a los dispositivos de escolarización: disciplina, encierro, autoridad.

2. *Los riesgos de la socialización.* Se producen por la dinámica de la convivencia, las modalidades de las culturas escolares, la agonística de los valores, las relaciones entre iguales, la gestión de las diferencias. El acoso inter pares (*bullying*), las incivildades, las microviolencias, el deterioro del clima escolar, son sus formas esenciales. Los riesgos que se producen en la escuela.
3. *Los riesgos contextuales.* Refieren las imbricaciones escuela-sociedad, en particular, los que provienen de las diferentes entidades criminógenas, desde los asaltos hasta los secuestros, desde la violación hasta el secuestro, desde el narcotráfico hasta los asesinatos. Son las amenazas de violencia que se ciernen *sobre* la escuela, sobre la organización escolar, sus agentes, infraestructura y procesos pedagógicos.
4. *Los riesgos de la estructura de poder.* Surgen de la inestabilidad propia de las relaciones de poder que cimentan las instituciones educativas –en el sentido de reglas de juego–, en particular, en México, de una arquitectura institucional sostenida por los equilibrios inestables del SNTE, la Secretaría de Educación, el régimen político y la geografía del poder. Son los riesgos producidos por la estructura de poder que sostiene la escuela. Las calamidades en que se presentan no son sólo las propias de la resistencia, sino de la misma preservación institucional: los asesinatos, las represiones, las humillaciones, los desfalcos, las golpizas, los secuestros, las desapariciones.
5. *Los riesgos de la gestión de los riesgos.* Se forman en el proceso de decisión, diseño, implementación de las estrategias de gestión de los riesgos de violencia escolar. Por ejemplo, la violencia en los controles sobre consumo de drogas hacia los presuntos adictos, en la vigilancia del programa Mochila Segura, pero también en la distinción entre el riesgo reconocido y el desvalorizado, entre los peligros reales y las amenazas virtuales, o, por el último, en la gradación de la violencia permitida, o realizada –por ejemplo, en la utilización de los porros como agentes de control estudiantil, y la violencia real generada por ellos mismos: ¿cuál es la violencia permitida, tolerada y cuál la violencia desatada: cuál es el umbral de la violencia permitida en el control de la misma violencia?
6. *Los riesgos inerciales.* Se forman en la dinámica del conocimiento,

identificación, visibilidad y gestión de los riesgos; son propios de los procesos auto-referenciales, que van de la denuncia del problema, su focalización, atención acendrada, intervención y evaluación. Resultan de las paradojas cognitivas del riesgo: entre más se conocen los procesos educativos, más se escudriñan las relaciones escolares, más se interviene sobre las formas de violencia, la percepción de los riesgos se acentúa, las narrativas de los desastres anunciados son más precisas, los detalles se aprecian mejor, las posibilidades se calculan: los riesgos se detallan. Las formas de violencia asociadas son las propias de la percepción, los sentimientos de violencia, el ambiente escolar emponzoñado, la sensación de inseguridad, los temores de la desazón.

La construcción de la percepción

El riesgo no es un hecho objetivo, sus condiciones sí, derivan de la observación y del conocimiento, pero su enunciación, trabajo y gestión resultan del modo como se percibe. Es lo que se denomina la base social y cognitiva del riesgo. ¿Cómo se concibe un riesgo, cuándo se reconoce como tal, de qué depende su formulación: cómo se construye subjetiva e intersubjetivamente? Las respuestas dirigen la atención hacia las condiciones sociales, geográficas, históricas, económicas y culturales. Se han ofrecido varios modelos en la percepción del riesgo. En general, a partir de los estudios de la antropología del riesgo, de las representaciones sociales y de las instituciones.

Mary Douglas, pionera en los estudios antropológicos del riesgo, encuentra que la actuación frente al riesgo está determinada más por las normas sociales que por el conocimiento del riesgo, lo que significa que se define a través de las instituciones y los organismos sociales. La implicación es inmediata: el riesgo se construye por una dialéctica entre el miedo al desastre y la confianza en las instituciones (Douglas, 1996). En un sentido similar se ha insistido en la relación entre el riesgo y las condiciones socioeconómicas y culturales. Los especialistas en desastres insisten en la capacidad de las comunidades para hacer frente a los peligros, lo que se denomina vulnerabilidad. En términos generales, la percepción del riesgo es proporcional al grado de vulnerabilidad. Entre más vulnerable sea una sociedad mayor será la probabilidad de sufrir desastres y, paradójicamente, mayor será su incredulidad o incluso su negación para reconocer los riesgos. La percepción del riesgo, entonces, no está directa y proporcionalmente relacionada con el conocimiento del peligro potencial, sino a sus condiciones de vulnerabilidad, es decir, a sus experiencias vividas,

conocimientos y en general de sus capacidades y posibilidades para controlar la situación.

Como se puede observar, la vulnerabilidad es un concepto directamente ligado a la escasez relativa de los medios económicos, políticos y técnicos para hacer frente a los peligros potenciales. Es un concepto relacionado con el capital social, el entramado de relaciones, instituciones, organismos y recursos de una comunidad para concebir, prevenir, preparar la respuesta y la recuperación tras el siniestro. Algunos autores han definido aspectos o características que inciden sobre el grado de vulnerabilidad: dependencia directa e indirecta, opacidad del sistema político, inseguridad, fragilidad, ingobernabilidad, centralización, potencialidad de pérdida y frágil resistencia (Theys, 1987). Otros insisten en las condiciones subjetivas e intersubjetivas de la percepción. Por ejemplo, Sandman propone las siguientes condiciones:

1. *Miedo*. Las muertes a las que se tiene mayor temor son las más preocupantes.
2. *Control*. Si la persona siente que tiene algún control sobre el proceso que determina el riesgo que enfrenta, éste probablemente no será visto tan grande como en el caso que no tuviera control sobre él.
3. *Origen*. El origen natural de un riesgo hace que se perciba como un riesgo menor que el creado por las personas. .
4. *Elección*. Un riesgo seleccionado parece menor que el impuesto.
5. *Efectos en los niños*. Los riesgos que corren los niños, como la exposición al asbesto en una escuela o el rapto de un joven, parecen más graves que el mismo riesgo en los adultos.
6. *Riesgos nuevos*. Los riesgos nuevos tienden a ser más temibles que aquellos conocidos durante largo tiempo.
7. *Conciencia*. A mayor conciencia del riesgo, la percepción es mejor y la preocupación mayor.
8. *Impacto personal*. Cualquier riesgo puede parecer más grande si la persona o alguien cercano es la víctima.
9. *Relación costo-beneficio*. Si en una conducta o elección se percibe un beneficio, el riesgo asociado parecerá más pequeño que cuando no se percibe ganancia alguna.
10. *Legitimidad*. Cuando la población reconoce como justa y necesarias las acciones del gobierno, el riesgo se percibe mejor y se controla más.
11. *Codificación de experiencias*. La memoria de los acontecimientos pasados,

su evolución, el modo en que se atendieron y se previenen, determina una mayor conciencia del riesgo.

12. *Difusión en el espacio y tiempo.* Los eventos raros son percibidos como más riesgosos que los riesgos comunes y corrientes.

13. *Efectos en la seguridad personal y en las propiedades personales.* Un evento es percibido como riesgoso cuando afecta intereses y valores individuales (Sandman, 1987).

Otros teóricos, de procedencia institucionalista, establecen que la percepción es una representación en la que confluyen elementos biológicos y sensoriales, pero también factores culturales, sociales, económicos y políticos. “La valoración del tomador de decisiones del riesgo inherente a una situación, en términos de estimación probabilística, del grado de incertidumbre asociado a la misma, del nivel de control de dicha incertidumbre y de la confianza en la estimación realizada” (Sitkin y Weingart, 1995).

Sin embargo, como lo ha señalado repetidamente Beck, el riesgo se presenta de manera general, sin distinción de clases o estratos sociales, pero la interpretación, conciencia y percepción de los riesgos se distribuye de manera distinta en las comunidades, la percepción del riesgo se distribuye según las condiciones socioeconómicas y culturales, lo que, de por sí, genera otros riesgos. “La evidencia de la miseria impide la percepción de los riesgos; pero sólo su percepción, no su realidad ni su efecto: los riesgos negados crecen especialmente bien y rápido” (Beck, 1998, p. 51).

En la violencia escolar, la percepción del riesgo cambia según el papel que ocupe en el sistema educativo nacional, en el nivel educativo, en las particularidades socioeconómicas de la escuela, de los valores y la cultura escolar, de la ilegitimidad de las directivas educativas, del descrédito del sindicato, de la tradición autoritaria de las escuelas, de la impunidad jurídica y administrativa en las escuelas y el estado; en fin, de un conjunto de características institucionales y valorativas que hace que la percepción del riesgo de violencia en las escuelas oscile entre la exageración mediática, interesada y desprovista de estadísticas y estudios confiables, y el desconocimiento, la negativa o la desvalorización de los criterios de identificación del riesgo. Más que los factores propios de una conciencia racional de los riesgos, los factores institucionales, culturales y económicos son los principales determinantes de la percepción, definición y estrategia de gestión de los riesgos de violencia en las entidades educativas mexicanas.

La dinámica de la gestión

Si los riesgos se definen a través de las instituciones, entonces la interacción entre temor y confianza es la clave de las estrategias de gestión. La legitimidad de los gobernantes y de las instituciones es una variable fundamental para la eficacia de los cursos de acción. En particular, la dinámica de la gestión considera un conjunto de efectos o condiciones para elaborar los mapas de riesgos y las estrategias de atención. Por ejemplo, la población que tiene que enfrentar riesgos mayores, en cantidad e intensidad, con menores oportunidades y escasos beneficios de los proyectos de intervención, resiente doblemente la condición de incertidumbre y peor aún la de la catástrofe. Del mismo modo, tanto en la definición del riesgo, como en los proyectos de atención, las agencias gubernamentales y sociales que no refieran su actuación con altos estándares de transparencia y honestidad generan mayores riesgos.

Además, se genera una situación de incertidumbre cuando los planes se establecen para atender o resolver riesgos específicos que no son necesariamente los que enfrentan las comunidades, realizando una suerte de desplazamiento de las contradicciones por medio de la política oficial. Los riesgos reconocidos y atendidos por parte de las agencias responsables de gestión, son desplazadores de contradicciones sociales, efectúan recortes y jerarquizaciones que resienten los grupos y comunidades que enfrentan los riesgos de manera local y mayor. Este efecto de desplazamiento y jerarquización de la atención, tan característico de cualquier política pública, es, a su vez, una nueva fuente de riesgos, porque aumenta la percepción tanto del riesgo específico, como de la vulnerabilidad de la comunidad escolar. Así, por ejemplo, si un programa de atención se impone a una comunidad, y ésta no lo reconoce como el adecuado para atender el riesgo que percibe, entonces, la legitimidad de las acciones públicas se deteriora, causando problemas tanto en la instrumentación del programa determinado, como en la intervención sobre los riesgos efectivos y de la incertidumbre local.

El espacio escolar de riesgo

Los riesgos se desterritorializan y se desactualizan, se dijo antes, para crear un estado de incertidumbre en el que los peligros dejan de tener sentido estadístico, para adoptar un estatuto caótico e inmanente. Los riesgos son parte de una incertidumbre crónica cuando las mismas instituciones educativas encargadas de controlarlos los producen; cuando se combinan los que provienen de la comunidad con los institucionales y los inerciales; ya no se trata entonces del viejo riesgo derivado de las fracturas del orden, o aquel propio del alejamiento

de la norma, ni siquiera de los riesgos que proceden de los agentes perturbadores de una comunidad armónica, sino que son los mismos dispositivos de escolarización los que generan los riesgos múltiples, indiscriminados. No son solamente los ataques externos a la organización escolar, es la indistinción del externo-interno, de lo real-virtual, lo que hace que el riesgo de violencia se convierta en una sensación, en una eventualidad: el sentimiento de violencia.

El espacio escolar que está en riesgo no puede entenderse a partir de coordenadas geográficas, ni siquiera jurisdiccionales o pedagógicas, como las que antaño definían a una escuela, sino que se forma por interacciones didácticas y de socialización, pero también comerciales, políticas, simbólicas, comunicativas, criminalísticas. La escuela, con sus muros y sus accesos, con sus aulas, corredores y recreos, ese edificio cerrado, cercado, panóptico, no es ya territorio adecuado para la inteligibilidad de la violencia escolar; paradójico, sin duda, pero es una de las enseñanzas históricas del problema.

La violencia escolar ya no trata solamente –al menos en México– de los problemas de convivencia, de interrupciones o incivildades, sino de estos y otros; de las violencias de la disciplina y de la institución, de las violencias inmanentes y las de la política, de la nueva economía del crimen, del narco y el sindicato, de la polarización social y la delincuencia sexual. Estas violencias ya no se ejercen sólo en el edificio escolar: lo cruzan, lo trascienden, lo amplían, lo convierten en blanco, zona de caza, espacio virtual o simbólico.

Las drogas ejemplifican muy bien esta nueva geografía escolar. Ponen de manifiesto la reconversión de un espacio cerrado, en otro abierto, relacional, permeable, alegórico. En un primer momento, el problema de las drogas en la escuela fue el consumo en los estudiantes, luego, el de los efectos del consumo en las conductas de riesgo, eso derivó en los programas de prevención de adicciones y más tarde en la identificación de los consumidores; hasta ahí la escuela se consideraba un territorio aislado, normalizado, que los educandos-adictos podrían poner en tensión. Sin embargo, esto cambió con la modificación estratégica del problema, del consumo de drogas a la distribución de estupefacientes. Se trata de un problema de circulación, y aquí ni los muros ni las puertas, ni las credenciales o los conserjes son barreras efectivas, sólo son obstáculos a sortear. Lo cierto es que en la circulación de la droga las fronteras se vuelven porosas, los actores indistinguibles,³³ las normativas inaplicables, el currículum incompleto, el aula una zona de contactos mediatizados: el adentro y el afuera de la escuela se enturbian, la especificidad pedagógica se pierde, la centralidad formativa se confunde con la producción de consumidores, de

menudistas o vigilantes. La escuela ya ni es un territorio cerrado, con agentes identificables, objetivos claros y procesos de formación cívicos o políticos; la violencia escolar pone de manifiesto la existencia de un espacio ampliado, turbio, de interacciones múltiples, descentrado, en el que se forman distintas situaciones de riesgo.

Lo mismo puede observarse si se atienden otras formas de violencia. En el caso de las pandillas sucede algo similar. A los ataques que sufren muchas escuelas en las horas de clase, de recreo o de salida, esas embestidas de hordas externas al fuerte escolar, hay que añadir los conflictos no territoriales, los que se dan entre sujetos con signos escolares distintos, con credenciales, uniformes y pertrechos diferentes. Del edificio al signo escolar podría ser la mutación que sintetiza el nuevo aditamento del espacio escolar producido por la violencia pandilleril. De nuevo, ya no se trata de una violencia dentro o de la misma escuela, es otro el problema, otras las coordenadas, no territoriales, sino simbólicas, por lo que el espacio escolar de riesgo no debe concebirse únicamente en términos geográficos, sino también relacionales y simbólicos. **34**

Aun en el caso de violencias relacionadas con el régimen dis-ciplinario pueden encontrarse las trazas de la configuración del espacio escolar de riesgo. Las revanchas de los estudiantes lo ilustran muy bien. Los dos estudiantes del telebachillerato de Oaxaca que dispararon contra su profesor por haberlos reprobado es un cuestionamiento fáctico de la jurisdicción disciplinaria. La relación pedagógica no terminó ni en el examen ni en el salón de clase, tampoco en la escuela. Se extendió: temporal, territorial y emocionalmente. El caso de la maestra de Ciudad Juárez que sufrió una persecución en coche para terminar herida por un arma de fuego, por haber castigado a un alumno de preparatoria es muy similar, o también el del director de una secundaria que fue amenazado en su casa por un ex discípulo, lo que le causó un infarto, ponen de manifiesto un corrimiento de los límites territoriales de la escuela, pues los actores educativos replantean sus relaciones mucho más allá del ámbito escolar, porque las vinculaciones disciplinarias parecen no estar determinadas por las fronteras del aula o del edificio, sino que se extienden al sendero, a las calles, al domicilio de los maestros. De nuevo, el adentro y el afuera se confunden, se vuelven elásticos, se enturbian, lo mismo que el tiempo, porque los efectos de la disciplina no se terminan en el examen, en la clase, en el curso o en la escuela: pueden seguir, sólo los actores fijan su temporalidad.

Vaya, hasta en las violencias sexuales se advierten las fuerzas de constitución del espacio escolar de riesgo. Basta ver los procedimientos de que se valen los

abusadores: no sólo en el salón de clases, o en los baños de la escuela, ni siquiera en el camino o las calles aledañas, los reportes de CNDH o las denuncias ante los ministerios públicos narran las estrategias para llevar estudiantes a domicilios particulares, hoteles, baños o baldíos, o las tácticas no necesariamente vinculadas con chantajes evaluativos o castigos disciplinarios, sino también promesas, bebidas, películas porno, viajes; el arsenal táctico de los violadores de estudiantes es diverso, también ellos, porque no solamente son los profesores o los directivos, sino también los vecinos, los transeúntes, los cazadores de colegialas, que no se encuentran en la escuela, sino en los alrededores, en los sitios donde se reúnen, en las zonas comerciales. De nueva cuenta, el espacio donde intervienen todos estos es la escuela, sin duda, pero también fuera de ella, o adentro-afuera, como en las prácticas de las redes de prostitución y pornografía infantil, o en su definición simbólica, como en las acciones de los violadores seriales. Dentro-fuera-entorno-inmanente: esas son las dimensiones que va tomando el espacio escolar en nuestros días.

El espacio escolar de riesgo –paráfrasis de procedencia beckiana, sin duda– hace alusión a una transformación epocal de los sistemas educativos, en los que la producción de riesgos escolares proviene en buena medida de los mismos dispositivos de escolarización, y está cada vez más fuera de control de las instituciones, organismos y agencias encargados de garantizar la seguridad del sistema educativo. Los riesgos múltiples de violencia escolar se producen en los quiebres que se observan entre la estructura de poder del sistema político y educativo, basado, en México, en un control autoritario de la disciplina escolar, un control corporativo de la organización sindical del magisterio, una estructura escolar cerrada sobre sí misma, y los nuevos derechos de los niños y las mujeres, las resistencias de los maestros, la vinculación de la escuela con la comunidad y las formas de criminalidad organizada; estas fracturas, quiebres, correderas, desplazamientos de las estructuras educativas y las formas individualizadas y reflexivas de los agentes educativos producen una incertidumbre que no se alcanza ni a conceptualizar, ni a atender en los programas de gestión de la violencia en las escuelas de principios del siglo XXI.

LA SEGURIDAD ESCOLAR

La seguridad escolar es una concepción inédita en los programas de atención a la violencia en las comunidades educativas; de otro modo, la redefinición de la violencia como un problema en las políticas educativas desplazó la concepción

de la seguridad orientada a la protección civil, a los riesgos de desastres, accidentes y fenómenos naturales, a cuestiones estrictamente violentas, como la portación y uso de armas blancas y de fuego, el pandillerismo, las violaciones, la venta y consumo de drogas. Este deslizamiento conceptual y estratégico de la seguridad es el nudo de la cuestión: se trata de saber cómo, por qué y a través de qué problematizaciones la seguridad vinculada con los riesgos naturales cambió de perspectiva, o amplió su cobertura, para incorporar los llamados riesgos “socio-organizativos”, los que están asociados a las redes de relaciones internas y externas de la escuela, de los miembros de la comunidad escolar, de los agentes externos y del entorno escolar.

Veamos dos casos. En Chile, el Manual del “Plan de Seguridad Escolar”, que se distribuyó en las unidades educativas en marzo de 2001, era una adaptación de las metodologías de la Operación DEYSE, para evacuar escuelas, que data de los años de la dictadura, de 1977, y que se modificó a mediados de los años noventa con la participación de las comunidades para ser replicado en ámbitos concretos, como el barrio, la comuna, la escuela y el hogar.

En la ciudad de México, la noción de seguridad escolar es más reciente, inicia con el terremoto de 1985, cuando se crean los dispositivos, las instituciones y los organismos de protección civil y se impulsa la denominada “cultura de la prevención”. De hecho, cuando en el año 2004 se modificó el organismo que conduce la educación federal en la ciudad de México, también se creó una Dirección de Salud y Seguridad Escolar, con personal directivo del Centro Nacional de Prevención de Desastres y se adaptó la metodología de atención a riesgos basada en los sistemas estables, los agentes perturbadores, los sistemas afectables y los mecanismos reguladores.

Los agentes perturbadores se dividen en cinco grupos: los fenómenos geológicos, hidrometeorológicos, físico-químicos, socio-organizativos y sanitarios. En el manual correspondiente, las perturbaciones socio-organizativas son las amenazas por artefacto explosivo, las huelgas, la suspensión de servicios, los asaltos, los accidentes terrestres o aéreos, pero en los mecanismos reguladores respectivos se incluyen los códigos de auxilio, llamados Códigos Águila, en los que se solicita la presencia de unidades de la policía para atender cuestiones como riñas, ataques de pandillas, enfrentamientos, uso de armas, narcomenudeo, etcétera.

Así pues, la redefinición de la noción de seguridad escolar se da por una ampliación del espectro de los riesgos en la escuela. Desde luego, esta ampliación no se trata solamente de un corrimiento en la cobertura, sino de un

cambio conceptual y estratégico en la problematización de los peligros. Y este cambio conceptual está asociado con la aparición de las prácticas violentas en las instituciones, el entorno y las relaciones escolares; por eso el recurso a la seguridad.

La seguridad escolar es un dispositivo de control de las conductas, los individuos y los grupos violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral de los estudiantes, maestros y directivos; los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la salvaguarda de las instituciones educativas.³⁵

²⁷ Según Johan Galtung, la violencia es “algo evitable que obstaculiza la autorregulación humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales por debajo de sus realizaciones potenciales”.

²⁸ “El clima de indisciplina es, paradójicamente, más preciso que los incidentes que lo crean [...] La violencia es más una amenaza que un hecho real” (Dubet, 1991, p.144).

²⁹ Para una revisión de los estudios en América Latina sobre los riesgos de la violencia escolar, véase Dina Krauskopf (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de violencia en los ámbitos escolares*. Washington, D.C: Organización Panamericana de Salud/Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo. Utilizamos algunos de sus hallazgos para problematizar y distinguir entre los riesgos de las conductas, la producción socio-educativa de la incertidumbre y el entorno escolar de riesgo.

³⁰ Los factores de riesgo provienen del campo de la epidemiología, se formularon a principios de los años sesenta, en el estudio de las enfermedades cardíacas.

³¹ Cursivas de RGV.

³² Cursivas de RGV.

³³ En los primitivos programas de seguridad escolar, los directivos vigilaban los alrededores de la escuela para identificar los elementos ajenos a la comunidad escolar; en los nuevos, los distribuidores de droga, por ejemplo, pueden ser estudiantes, maestros, prefectos, supervisores. A diferencia de lo que ocurría antes con los merodeadores, seres extraños, ajenos a la escuela, hoy se confunden con los agentes educativos, antes se decía, con los de adentro. Hoy ya no: el adentro y el afuera se han difuminado: para muchas cosas parecen indistinguibles.

³⁴ Después de terminado el texto, una noticia cimbró al país, cuando 17

estudiantes de preparatoria fueron asesinados –presuntamente por sicarios del narco– en una celebración particular en Ciudad Juárez. No fue en la escuela, sin duda, pero murieron por formar parte de una, de los procesos de socialización escolar: ¿o puede cerrarse la vista a la producción de un blanco identificable por su pertenencia a una institución educativa? ¿No se pusieron en riesgo por formar parte de una escuela: no fue ahí donde establecieron sus relaciones, donde adquirieron sus señas de identidad? *Cfr.* Villalpando y Breach Velducea, 2010.

35 La seguridad escolar es el eje estratégico de la gestión de la violencia escolar en México. El libro 3 tratará específicamente de su surgimiento, estructura, desarrollo y modificaciones, en este libro sólo se enuncia su articulación en la serie basal violencia-riesgo-seguridad.

CAPÍTULO 4. ENSAMBLES

La violencia escolar es el nombre de una multiplicidad; una red conceptual que agrupa y limita discursos, programas, actores, estrategias e intereses; es un resultado, un coágulo, un condensado discursivo, pragmático y político. Su aparición en un tiempo, en lugares determinados e identificables, da cuenta de procesos singulares, a veces paralelos, otras convergentes, quizá también antagónicos o confrontados. Sus características han sido delineadas en los capítulos precedentes, en particular, en la serie basal que identifica su novedad histórica: violencia-riesgo-seguridad. Como se observó entonces, se trata de una construcción móvil, en la que los bloques que la constituyen se arman y desarman según la voluntad y los intereses del locutor, dando mayor peso o prioridad a algunos, alterando la sintaxis o el significado de otros, pero difícilmente las premisas. **36**

Hay que recordar: la violencia escolar se conforma a partir de diversos tipos de violencias, algunas añejas, soterradas, apenas visibles, que se dan en los procesos de socialización; muchas han sido conocidas durante largo tiempo, casi forman parte de la institución educativa, como los castigos disciplinarios o el abuso sexual; otras han sido nominadas recientemente, como el acoso inter pares, todas han sido redescubiertas, o resignificadas por una nueva mirada, han sido visibilizadas por nuevos derechos y nuevas morales; unas más son externas, políticas, territoriales; también hay prácticas criminales inéditas que se han abatido sobre la escuela, como el narcotráfico, las bandas, *maras* y pandillas; o las pequeñas ofensas, tosquedades, escarnios, descomposturas y ataques que pervierten el clima escolar, generando una percepción de inseguridad en los organismos educativos.

Más aún, las políticas antiviolencia han generado nuevos problemas, otras violencias, algunas de vieja efectividad ahora reciclada, como las represiones políticas o las propiciadas por grupos de choque; otras simbólicas, comunicativas o de representación, como las del programa Mochila Segura. El resultado es una incertidumbre palpable, un sentimiento de inseguridad engendrado tanto por los riesgos escolares como por la misma gestión de la violencia. Por estas razones se puede hablar, con propiedad, ya no de la violencia en la escuela, o de las prácticas antisociales en las instituciones educativas, sino de un nuevo objeto de estudio y de gobierno, el producto de un cambio morfológico y conceptual: el espacio escolar de riesgo. Un objeto constituido a

partir de desplazamientos teóricos y políticos en:

- la noción de la violencia, se escribe en plural y no solamente en términos fácticos sino perceptivos y probabilísticos;
- la idea del riesgo, a partir de la generación de incertidumbre en tres órdenes: institucionales, contextuales y de socialización;
- la reconfiguración del ámbito escolar, mediante su ampliación geográfica (sendero, zonas aledañas), relacional (agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, familiares, comerciantes, merodeadores) y simbólica (portadores de signos educativos y profesionales), pero también por la porosidad de las fronteras escolares, la indistinción dentro-afuera, las dudas de la jurisdicción;
- el reconocimiento de la inmanencia; es decir, que la gestión de los riesgos de violencia produce ella misma inseguridad; y, sobre todo;
- los límites de la gestión, cuando se comprende que el sistema educativo genera mayores rangos de incertidumbre de los que puede enfrentar y controlar.

¿Cómo ha ocurrido esto? ¿Cuáles prácticas violentas han generado la inseguridad escolar? ¿Cuándo y en qué condiciones políticas? ¿Cómo se han articulado para generar incertidumbre? ¿Cuáles son las tendencias históricas y políticas (premisas) que han configurado el espacio escolar de riesgo? ¿Cómo se disponen en los juegos tácticos de los agentes educativos? ¿Cuáles son sus posibles repercusiones? Hay que seguir estas preguntas para trazar los contornos de la problematización que origina la violencia escolar y constituye el espacio escolar de riesgo; se trata de rastrear su configuración, los momentos en que se forma el problema y se fija como conjunto de dificultades sociales reconocidas y atendidas –nunca diremos resueltas–, sea por el gobierno, la sociedad o los individuos.

La violencia escolar es un agregado, una condensación, se dijo, inestable quizá, de premisas históricas y políticas, pero delineada, ensamblada por formas de saber y estrategias de poder; por reglas dilucidables, procedimientos de articulación e independencia, también separación o discordancia; polivalentes, táctica y estratégicamente, que ocurren en un momento y lugar determinados, en este caso México, entre el último decenio del siglo XX y el primer lustro del XXI.

LAS PREMISAS HISTÓRICAS

LAS PREMISAS HISTÓRICAS

Si la especificidad histórica del problema de la violencia escolar reside en la configuración del espacio escolar de riesgo, entonces, hay que seguir las condiciones de su emergencia, los procesos de su constitución y amalgama. Por una parte, el llamado efecto de visibilidad, mediante el cual prácticas violentas inveteradas en la escuela son resignificadas hasta conformar nuevas sensibilidades que se traducen como límites inaceptables del poder o de la socialización, por ejemplo, el maltrato docente, los abusos sexuales, los acosos inter pares. Son viejas prácticas, que ahora se nombran, se tipifican y estructuran procedimientos de denuncia, trámites administrativos y sanciones. También programas de atención a las víctimas, de sus alteraciones y repercusiones, físicas y psicológicas, de compensaciones y cuidados. En esta misma vertiente, de prácticas conocidas ahora exacerbadas, se encuentran las respuestas estudiantiles a los castigos disciplinarios, en la forma de agresiones, ataques, humillaciones y hasta asesinatos de maestros, o también de padres, comunidades, vecinos; es el efecto de reversibilidad, que puede tomar formas individuales, pero también grupales o colectivas.

Sin embargo, como se ha dicho antes, si los efectos de visibilidad y reversibilidad fueran los elementos principales de la problemática de la violencia, los riesgos no pasarían de ser los característicos de las instituciones cerradas, y las respuestas serían adecuaciones disciplinarias, regulación de conflictos, quizá hasta la extensión del poder docente de castigar los cuerpos, como en algunos países; pero lo cierto es que la conformación del espacio escolar de riesgo ha sido posible por la aparición de prácticas violentas que se ejercen en el territorio escolar, que lo rondan y amenazan. Por ejemplo, las violencias delictivas, como el narco, el secuestro, los asaltos; y también las microviolencias, con su dosis de insidia cotidiana y destrucción de los ambientes escolares; y también, quién lo dijera, por los efectos producidos por las mismas prácticas de gestión de la violencia escolar, de sus repercusiones, de la incertidumbre que generan y las resistencias que enfrentan. Se trata, entonces, de seguir la trayectoria de cada una de estas premisas históricas para ver el momento en que se articularon, se pensaron y concibieron como problema de violencia escolar. En suma, el espacio escolar de riesgo se produce por la combinación, desigual y contradictoria, de las siguientes tendencias –en el sentido de procesos de larga duración que se han ensamblado en un momento y en un lugar histórico determinado:

- La visibilidad de las prácticas violentas;
- La deslegitimación de la autoridad docente;
- La criminalidad y violencia social;
- El control estudiantil reciclado;
- Las rupturas político-sindicales.

LA VISIBILIDAD DE LAS PRÁCTICAS VIOLENTAS

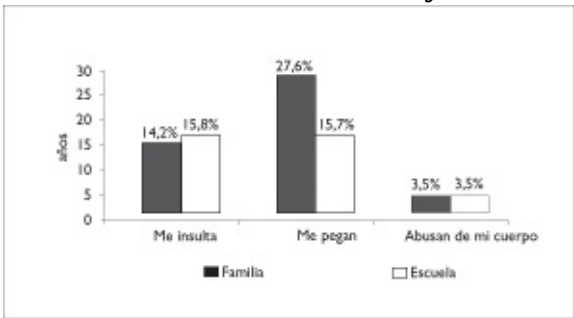
Si bien en México no se cuenta todavía con estadísticas históricas de la violencia escolar, como los *Indicators of School Crime and Safety*, elaborados por el National Center for Education Statistics, el Institute of Education Sciences y el Bureau of Justice, ya han aparecido, un poco en desorden, sin coordinación y sin una reflexión teórica y/o metodológica consistentes, algunos estudios que dan cuenta de la incidencia de los actos violentos en las escuelas de todos los niveles educativos. Los primeros fueron elaborados por el instituto Nacional de Psiquiatría, datan desde mediados de los años setenta, en sus evaluaciones sobre la prevalencia del consumo de drogas. Aunque no refieren propiamente prácticas violentas, han servido para plantear problemas relevantes entre la drogadicción y las distintas formas violentas en las escuelas. Los que trabajan cuestiones violentas son más recientes. Algunos han sido elaborados por el Instituto Federal Electoral en las consultas juveniles; otros son del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en sus pruebas semestrales; unos más reportan resultados de encuestas y sondeos realizados *ex profeso*, tanto por organismos públicos como privados; también se cuenta con los informes y recomendaciones de las comisiones de derechos humanos y con las denuncias y quejas presentadas ante la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF). Por lo menos, desde mediados de los años noventa, los informes empiezan a acumularse y arrojar datos inquietantes; aún sea en su disparidad, fragmentariedad y poca consistencia.

El Instituto Federal Electoral, por ejemplo, realizó consultas infantiles y juveniles en las elecciones federales de 2000 y 2003, ahí se recogieron, entre otros, datos sobre la percepción del maltrato infantil, violencia y abuso en la familia y en la escuela. Aunque en sentido estricto los resultados no son comparables, destaca que en el año 2000 las niñas y los niños de 6 a 9 años perciben en general más violencia que los niños de 10 a 13, tanto en la familia como en la escuela. Pero en el rango de edad de 14 a 17 años, un tercio de ellos se consideran a sí mismos objetos de violencia en el país, principalmente en el

ámbito urbano, donde el porcentaje llega a 47%.

En 2003, la Consulta Infantil y Juvenil encontró que en el rango de 6 a 9 años, la principal forma de maltrato fueron los golpes: 27.6% de los participantes manifestó ser maltratados por su familia, y 15.7% en la escuela. Los insultos son más frecuentes en la escuela, 15.8 de los niños lo reportan, mientras que sólo 14.2% de ellos manifestó sufrirlos en su familia. Un 3.5% de los participantes en la consulta reportó abusos corporales, con toda la ambigüedad del término, en el que se pueden referir desde los abusos sexuales, hasta la mortificación frecuente de los cuerpos infantiles.

Percepción de maltrato en familia y escuela 6-9 años



Fuente: IFE. Consulta Infantil y Juvenil 2003.

Como en otros sondeos, los niños manifestaron sufrir más violencia que las niñas; también que la percepción de maltrato en la familia disminuye con la edad, lo que no ocurre en el ámbito escolar. Por el tipo de violencia, los niños de seis años refieren más insultos, mientras que los de siete dicen recibir más golpes en la escuela. Sin embargo, en el abuso del cuerpo, son otra vez los de seis años quienes describen más frecuentemente este tipo de maltrato, un 4.1% de los niños en comparación con 2.9% de las niñas, y 2.6 en promedio de los de 9 años.

Percepción de maltrato en la escuela por sexos

TIPO DE MALTRATO	NIÑAS	NIÑOS
Me insultan	13.9%	17.9%
Me pegan	13.3%	18.2%
Abusan de mi cuerpo	2.7%	4.2%

Fuente: IFE. Consulta Infantil y Juvenil 2003.

Desde luego, los datos son importantes, pero habría que preguntarse qué originó que un organismo electoral hiciera una consulta con este tipo de preguntas.

¿Cómo ocurrió que después de la reforma política de 1991-1994, después de la ciudadanización del proceso electoral, desde 1997 de hecho, se consultara la cultura cívica de los niños y jóvenes y se incluyeran las preguntas del abuso? Porque la cuestión se amplía, cuando de la percepción y las experiencias se pasa a los reportes de hechos violentos, cuando a los sondeos indirectos de victimización –como son las consultas del IFE–, se les agregan las denuncias, los reclamos, las demandas.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha reportado que de 1990 al primer trimestre de 2005 recibió 2 mil 933 quejas por maltrato en contra de alumnos de educación básica. La AFSEDF, por su parte, elaboró un cuadro de denuncias recibidas por maltrato y abuso en estudiantes que muestra un incremento de diez veces en el transcurso de cinco años:

Denuncias de maltrato y abuso

Ciclo escolar	Denuncias recibidas
1999-2000	83
2000-2001	201
2001-2002	241
2002-2003	316
2003-2004	482
2004-2005	857

Fuente: ASEDF.

Desde luego, los datos pueden ser engañosos, no se pueden tomar como referencias para un estudio cuantitativo de los problemas de maltrato y abuso en las escuelas del Distrito Federal o del país; los problemas de su construcción, de su comparabilidad, de su registro, son demasiado evidentes: Sin embargo, más allá de los datos, destacan tres cuestiones: la primera es el surgimiento de la necesidad de las estadísticas de maltrato y abuso a los niños en las escuelas, de saber qué les ocurre, de preguntarles y escucharlos; la segunda, es la existencia de instituciones, procedimientos y organismos responsables de la atención a las quejas; la tercera, el inicio de lo que podría llamarse una cultura de la denuncia. En efecto, como lo han señalado los mismos organismos de defensa de los derechos humanos, las estadísticas no manifiestan ninguna tendencia creciente en la violencia hacia los niños, sólo en las denuncias del maltrato y abuso a los niños en las escuelas; refiere más el aumento de la denuncia de casos violentos, que el crecimiento de estos actos. ¿Por qué?

Las denuncias focalizan la atención en los comportamientos, se escudriñan prácticas, instituciones y valores; se generan procedimientos de denuncia y

atención a las quejas: la violencia parece aumentar porque se muestra, porque se detalla y se persigue. Se denuncian más los casos violentos en las escuelas, porque existen las instituciones que los definen, los atienden y sancionan. ¿Cuáles? En la ciudad de México, el programa *Estoy contigo*, de atención a las víctimas; los *Lineamientos para atención de quejas por maltrato o abuso en los planteles de educación básica del DF*; la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI); y posteriormente los *Lineamientos para la prevención y atención de casos de abuso de autoridad o maltrato a alumnos en los planteles bajo la responsabilidad de la AFSEDF (2006)*. Se trata de un modelo de gestión del maltrato y abuso infantil, tanto en los aspectos preventivos como jurídico-administrativos. Un dispositivo de la mirada, sin duda, que registra, retiene, analiza, observa, atiende y sanciona el maltrato; y con ello, una pesquisa permanente sobre los comportamientos agresivos y molestos a los niños. Pero hay que recordarlo, si se registran las denuncias, si la mirada examina los comportamientos violentos en las escuelas, es porque hay acusaciones de por medio, porque se violentó un derecho: ¿Desde cuándo, cómo se establecieron los derechos de los niños? ¿Cuándo y cómo se formalizaron?

Las preguntas a los niños, la solicitud de delaciones, la conformación de un enrejado normativo que promueve, dirige y sanciona el maltrato fue producido por un nuevo efecto de perspectiva. Como se ha dicho más arriba, en el capítulo de *Precauciones*, el maltrato, las humillaciones y el abuso sexual de los niños no es un fenómeno reciente. Durante muchos años, quizá milenios, los golpes han acompañado a las técnicas de puericultura, o a los modelos de formación del carácter. Es más reciente, sin duda, el reclamo humanitario de la moderación del castigo, o la templanza en el uso de la vara; sin embargo, no fue sino hasta 1989, en la Convención de los Derechos del Niño, cuando se creó el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de los infantes. Específicamente, el artículo 19 establece que es obligación del estado proteger a los niños de todas las formas de violencia y maltrato, que hayan hecho padres, madres o cualquier otra persona dedicados a su cuidado. Sin embargo, en muchos países, las leyes penales y civiles permiten que los padres y tutores utilicen el castigo moderado y razonable. En México, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 11 inciso b establece: “protegerlos contra toda forma de maltrato, prejuicio, daño, agresión, abuso, y explotación[...] pero este puede ser interpretado como un permiso para realizar actos en contra del artículo 19 de la Convención”.³⁷ La Red por los

Derechos de la Infancia en México sostiene que sólo en 16 entidades se sanciona penalmente la violencia intrafamiliar y tres leyes locales exculpan al responsable de ocasionar lesiones leves en el niño con el argumento de que se ejerce el derecho de corrección. La tensión se percibe, una y otra vez: entre los derechos disciplinarios de padres y maestros, y los derechos de los niños, es decir, de las víctimas. La reversión de la mirada disciplinaria, la intromisión de la perspectiva de los niños, revelada por pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, en estudios sobre impactos de los golpes en la formación del carácter, en el desarrollo emocional y cognitivo, formaron una movilización general de repulsa al maltrato y reivindicación de los derechos de los niños a una vida sin arbitrariedades y sin palos. La legitimación de la mirada de las víctimas es lo que ha producido, a fin de cuentas, la visibilidad de la violencia en las escuelas.

Y luego, el círculo de la mirada: mientras más se observa, más se describe, más se investiga, se descubren los pequeños detalles o las grandes violaciones a los derechos infantiles; las pesquisas parecen encontrar más violencias porque se buscan más, con mejores instrumentos, con una mayor sensibilidad y destreza, porque se volvieron inaceptables, porque se diseñaron mecanismos, se establecieron procedimientos, se formalizaron nuevas instituciones y nuevos organismos de prevención, control y sanción del maltrato infantil; es el inicio de una nueva sensibilidad general, de una percepción más atenta, de rejillas más densas que no dejan pasar infracciones: mayor visibilidad, mayor vigilancia, más conocimiento de las violencias: conciencia aguzada de los riesgos de maltrato en la escuela.

LA DESLEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD DOCENTE

Ocurre pocas veces, pero los medios han hecho que las imágenes de estudiantes armados disparando contra sus compañeros y profesores orbiten nuestra memoria; a partir de esos eventos –desquiciantes, sin duda– se tiene una representación extrema, única, de la violencia en las escuelas. Y se sabe: la violencia letal, la ocurrida en Columbine, Virginia Tech o Carmen de Patagones, es escasa, ocasional; quizá pueda considerarse un signo, pero nada más. Lo cierto es que se ha magnificado, y confunde, equivoca, prejuicia.

En México, este tipo de casos no ha aparecido, pero la violencia contra los profesores, los directivos y los organismos educativos sí. Quizá no hayan tomado esa forma delirante que filmara Gus van Sant en *Elephant*, pero de un modo u otro, en acciones puntuales, de mayor o menor gravedad, con resultados

fatales o incidentes menores, se ha ido apoderando de los maestros una sensación de peligro, una inseguridad creciente. Algunos han llegado a decir: “Ser maestro ya es una profesión de alto riesgo”.

Todavía no contamos con datos comparables o estadísticamente confiables de la violencia a que se enfrentan los profesores en los salones de clase o en los alrededores de la escuela, quizá porque la primera dificultad es conceptual: ¿cuándo se trata de indisciplina, cuándo de violencia? Difícil tarea, porque en el cotidiano escolar se generan las condiciones para una y otra, en una especie de *continuum* que va de las negativas y resistencias de los alumnos, el desorden en el aula, los comportamientos inadecuados, las groserías, las insolencias, los reclamos, las respuestas airadas, los insultos, hasta los golpes, las amenazas, las heridas, los asesinatos. Como en otros casos, este no es un problema conceptual solamente, o una dificultad epistémica, sino un inédito histórico: no se trata de incidentes aislados o de estudiantes perturbados, sino de una tendencia progresiva al cuestionamiento radical, permanente y sin dobleces, de los mecanismos disciplinarios; o más aún, de los dispositivos de escolarización, según se atiendan los objetos de violencia elegidos por los estudiantes: profesores, directivos, trabajadores, prefectos, supervisores, compañeros, visitantes, instalaciones, familiares, comerciantes, edificios.

Las desobediencias sostenidas, las acciones violentas, las conductas agresivas y los temores de los docentes son, sin duda, procesos distintos, de diferente grado y significación; ni todos son violencia en sentido lato, ni todos repercuten del mismo modo en la percepción del ries-go escolar; sin embargo, parecen articularse en la configuración de la inseguridad docente, si se entiende de este modo la percepción de los maestros sobre los riesgos de indisciplina, amenazas o violencia de sus estudiantes hacia ellos en las aulas, la escuela y el entorno.

Antes que elaborar sesudas disquisiciones sobre el relajamiento del orden, como hacía la Comisión Trilateral desde los años setenta, en su *Informe sobre la gobernabilidad de las democracias*,³⁸ hay que escuchar a los educadores describir el comportamiento de sus estudiantes y atender los puntos de tensión que ellos mismos identifican:

Hay una pérdida de autoridad, auspiciada también por el predominio de modelos que, desde los medios de comunicación, ridiculizan al profesor y lo exhiben como un tonto», sin tomar en cuenta las condiciones reales en que labora, considera, por su parte, el director de la telesecundaria 211, Carlos Velázquez, ubicada en la zona popular de Naucalpan[...] El maestro ha perdido su liderazgo

y su función de agente de cambio social para convertirse en un «sobreviviente» de las políticas que han desacreditado la profesión y los mantiene atrapados entre el abandono gubernamental, los bajos salarios, la carga excesiva de horas-clase y la falta de capacitación; todo ello, en detrimento del proceso de enseñanza, advierten (Avilés, 2007).

A decir del director, el problema es el quebranto del mando docente. Si los alumnos responden, insultan, golpean, amenazan o, en ocasiones, contadas, pero reales, asesinan, es porque los profesores ya no son figuras respetables, ya no tienen el liderazgo de antes, menos aún una posición social admirable. Y esto es un resultado, no una condición propia de la relación escolar, tampoco de estudiantes perturbados, sino la consecuencia de procesos históricos discernibles: precarización del magisterio; intensificación del trabajo docente; deslegitimación educativa.

Precarización del magisterio

Es la consecuencia de tres estrategias: la reducción del salario real de los trabajadores de la educación, desde su máximo histórico en 1977; la inestabilidad en el empleo, con contratos temporales interinatos, sin formación profesional, reducción de plazas de base, recortes y desaparición de prestaciones; y la deficiencia de la infraestructura y de las condiciones materiales para realizar el trabajo docente.

Los salarios reales de los profesores de educación primaria han sufrido una disminución del 79.55 por ciento entre 1982 y 2004; los de los maestros de secundaria acumulan una pérdida de 49.4 por ciento en el mismo periodo (Lozano *et al.*, 2004). Por su parte, los docentes universitarios vieron reducir sus remuneraciones en 66 por ciento entre el máximo histórico de 1976 y 1990, o de 54.51% si se considera el periodo 1980-2004 (Lozano, 2005); una tendencia que se ha visto mitigada por la aparición de los programas de becas, estímulos y compensaciones, pero que ha generado otra: la segmentación de las categorías laborales y la competencia magisterial. Se ha dicho: para recuperar los niveles históricos de los salarios reales, los sueldos de los maestros en los diferentes niveles del sistema educativo nacional tendrían que multiplicarse entre dos y tres veces (Soto, 1990).

Los profesores del sistema educativo nacional, en particular los de básica, no sólo han visto reducidos sus ingresos reales, también han menguado sus condiciones laborales. Tanto en las características de su contratación, como en

sus prestaciones y condiciones generales de trabajo. Por ejemplo, una de sus conquistas históricas, la del empleo seguro una vez terminada su formación inicial, no existe desde mediados de la década de los noventa; lo mismo ha ocurrido con su plaza de base, hoy abundan los contratos temporales, por tres o cinco meses y medio, los interinatos sin definición, los programas compensatorios limitados y sin calificación, la pérdida de garantías laborales, el recorte de las prestaciones. La vieja seguridad en el empleo, que durante décadas fue característica del profesor, en cuanto empleado público y líder comunitario, se ha visto desgajada progresivamente por los topes salariales, la competencia de becarios sin formación pedagógica, los contratos volátiles, la congelación de plazas y los grupos atiborrados.

Del mismo modo, la política de reducción presupuestal al sector educativo ha deteriorado las condiciones materiales de la docencia. Carencias, inadecuaciones de equipo, edificios dañados, aulas deterioradas o en malas condiciones, mobiliario viejo, sin bibliotecas, sin laboratorios, sin sanitarios adecuados, con pocos recursos didácticos, los maestros desempeñan una labor con condiciones inadecuadas para la realidad tecnológica y social de la educación del presente. Siguen atrapados en los viejos edificios de los años de auge, que tienen tres, cuatro o cinco decenios, ante las demandas de niños que conocen los nuevos recursos didácticos, electrónicos y tecnológicos del mundo de hoy. Aparecen como figuras desfasadas, en un entorno empobrecido, frente a las demandas y prácticas educativas de una sociedad abierta, transparente, flexible, algunos dicen: líquida.

Por si fuera poco, los recortes presupuestales se han traducido en falta de equipamiento, medicinas, médicos, así como muy pocas guarderías, centros deportivos y culturales del magisterio. Las opciones de movilidad social, que antaño se encontraban en el horizonte de todos los docentes, se han reducido a los logros de una Carrera Magisterial burocratizada, con cada vez mayores barreras al acceso a la cultura, la recreación y el ocio (Hernández, 2004).

Las consecuencias: un servidor público antes orgulloso de su trabajo y del reconocimiento social, con expectativas de crecimiento profesional y cultural, vuelto ahora, con los años de carencias y de incentivos, un trabajador abatido por los bajos salarios, la inseguridad en el empleo, la inadecuación de las condiciones de trabajo y la desilusión profesional: el terreno del malestar docente, del *burnout* magisterial.

¿Quién puede respetar, seguir o admirar, menos aún reconocer como líder social u organizador comunitario, a un servidor público denigrado? Y la cuestión

es que ese proceso de desvalorización del docente es el producto de estrategias estatales, de políticas adocenadas de gran impacto social y subjetivo. Los medios de comunicación ridiculizan, como dice el director citado antes, una profesión que el mismo Estado fue desprestigiando poco a poco, tras largos años de toques salariales, de reformas educativas ineficaces, de subordinación política y corrupción gremial. Los niños ven en clase a una mimesis de la presentación televisiva del profesor Jirafales,³⁹ y cuando algunos pueden comparar sus ingresos, o los de su familia, con los raquíticos sueldos docentes, no tienen rubor alguno en recordárselo a sus maestros. Así se lo dijo a su profesora un estudiante de secundaria del Centro Histórico de la Ciudad de México: ‘Pinche jodida, yo gano en un día lo que tú en una quincena’ (Padgett, 2008, pp. 16-17).

Intensificación del trabajo pedagógico

Una de las repercusiones más conspicuas de la ola de reformas educativas en América Latina es la sobrecarga laboral de los profesores, lo que se ha denominado la intensificación del trabajo docente. Se da de varias formas: aumento directo de la jornada de trabajo, por la extensión del calendario, la reducción de feriados, la prolongación de las horas diarias de atención a estudiantes; o de formas indirectas, mediante la compactación de tiempos, el incremento considerable de responsabilidades (proyecto escolar, atención a talleres, gestión institucional, representaciones, comités de participación, de emergencia, de seguridad), dobles tiempos completos, jornadas dobles o triples de las maestras, además de las conocidas demandas adicionales del activismo político-electoral del SNTE (ejército electoral de reserva, representaciones locales y regionales, demostraciones).

Una de las formas más conocidas de la extensión de la jornada laboral en México es la doble plaza.⁴⁰ Se calcula que casi 60% de los profesores de educación primaria tienen dos jornadas. En secundaria, la contratación por hora genera, además, la multiplicación de escuelas y grupos de atención, por lo que más de la mitad de los profesores tienen que atender grupos en dos o más escuelas distintas. Además, se trata de tiempo efectivo, de hora frente a grupo – pizarrón, dicen también–, en donde no se considera la preparación de clases, que no es un tiempo pagado, y ocupa cerca de 25 horas mensuales de preparación. Por último, quizá la más importante de las formas de la intensificación sea la menos visible: se trata de las nuevas funciones, las nuevas responsabilidades y atribuciones que se dan por los programas estratégicos del gobierno, como los de

Escuelas de Calidad, de Tiempo Completo o extensión de la jornada, Escuela Segura, los médicos, de salud, de vigilancia epidemiológica, de revisión de mochilas, de lectura, de biblioteca de aula... Desde luego, esta última forma, más presente y curiosamente menos visible, está velada por los discursos de la responsabilidad, de la modernización, de las exigencias morales y laborales que cotidianamente minan la capacidad de respuesta y atención de los mismos docentes ante la inflación de demandas laborales del sistema educativo. Si a esto se le suman las políticas de evaluación, las reformas curriculares, los proyectos escolares, los programas por competencias, se tiene un cúmulo inmanejable de exigencias que los profesionales de la educación están forzados, cada vez más, a atender y realizar (Sandoval, 2001, pp. 83-102; Andrade).

El descrédito educativo

En los últimos veinticinco o treinta años, las reformas educativas centradas en la calidad y la organización escolar han puesto en evidencia, aunque no resuelto, pero quizá sí magnificado, los problemas de la confianza en la educación como mecanismo de movilidad social, distribución del ingreso, formación de ciudadanos y garantía de la paz social. El sistema educativo ha perdido la confianza de los padres sobre el futuro de sus hijos, del capital en la formación de fuerza de trabajo calificada, de los trabajadores en la movilidad social y de los mismos estudiantes como acceso a la ciencia, la cultura y la recreación. El resultado es una deslegitimidad creciente de las acciones educativas del Estado, una puesta en duda de su eficacia social y política, y una preocupación creciente sobre sus costos, beneficios y oportunidades.

Profesionistas desempleados, estudiantes revoltosos, baja calidad educativa, pérdida de competencias, disminución de la productividad e incrementos inmanejables de los gastos educativos han generado una representación social del sistema educativo cada vez más negativa; y la responsabilidad se achaca directamente a los profesores, como responsables directos, como los agentes más visibles e inmediatos de los procesos educativos. Los maestros, dicen los medios de comunicación, los discursos políticos, la opinión pública y el sentido común, son los responsables de las deficiencias, las corruptelas, las incoherencias, las lagunas y los fracasos de la educación. Por otra parte, y para cerrar la pinza, todas las reformas educativas han dejado incólume la estructura del poder-autoridad en la escuela y en el aula. En medio de las profundas mutaciones en los objetivos pedagógicos, de las inadecuaciones entre sistema social y sistema educativo, el poder en las escuelas se sigue ejerciendo de manera despótica y

autoritaria. No hay que extrañarse, entonces, que mientras los alumnos se perciben a sí mismos como el centro del proceso educativo, si han aprendido a reconocerse como sujetos con derechos, adviertan los cada vez menores aportes de la educación en la formación de su porvenir; reaccionen con dureza frente a un profesor que siga reivindicando los procedimientos tradicionales de disciplina; se muestren desconfiados y agresivos ante un sistema educativo con problemas de legitimidad y bloqueos históricos en la movilidad social. Los maestros, otra vez, lo han dicho con suma claridad:

Con estos muchachos y este ambiente del Centro Histórico, aquí puede pasar lo inaudito. Durante 25 años que tengo de servicio nunca había visto tanta violencia hasta que llegué aquí. Ocurren cosas absurdas, son muchachos con muchos resentimientos.

—¿Cuáles son las aspiraciones de estos jóvenes?

—El dinero, como sea (Padget, *op. cit.*).

A decir de los directores, el menoscabo de la disciplina escolar, las respuestas violentas de los niños y los temores docentes, son resultado de procesos históricos discernibles: el recorte de los gastos en educación, la precarización docente, la intensificación de la jornada, la desvalorización social del magisterio y de la educación. Más aún: si la indisciplina se confunde con la violencia en las escuelas, es porque las acciones se han multiplicado, tanto en su frecuencia como en su intensidad, sin duda, pero también porque los estudiantes han derivado hacia la escuela las problemáticas del entorno:

Es claro que la comunidad afecta el mundo de la escuela; que si en el entorno se violenta la ley, si la autoridad es cómplice de la delincuencia, si las redes del narcomenudeo infiltran nuestras aulas, la escuela será víctima y rehén de esta descomposición (Vázquez, 2007).

CRIMINALIDAD Y VIOLENCIA SOCIAL

En un corto periodo, no más de diez años, México pasó de ser un país con tasas moderadas de criminalidad a otro con problemas de inseguridad, altos índices de violencia y al sexto lugar mundial en presencia del crimen organizado (*El Universal*, 2008; Arango, 2003). Si bien en términos históricos, el quiebre de los indicadores criminógenos se puede observar a principios de los noventa –

algunos refieren 1991 como el año clave— , lo cierto es que se fue fraguando tiempo atrás. Las estadísticas de los delitos del fuero común o del federal, las tendencias de delitos violentos y las acciones de bandas profesionales dedicadas al narcotráfico, el secuestro, la trata de personas, la pornografía infantil, lo fueron mostrando poco a poco, pero cada vez más manifiesta, en los últimos veinte años. Si sirve como un síntoma, en las últimas tres campañas presidenciales, la seguridad pública ha sido recurrente en las preocupaciones ciudadanas.

Por supuesto, en la configuración de un sentimiento de inseguridad y de violencia, el papel de la información, de los medios de comunicación, de la presentación de noticias e informes, cuenta mucho más que los datos o los reportes oficiales. Se trata de una impresión, construida tanto por el recorte noticioso, como por las representaciones sociales del crimen y los delincuentes; pero también por la prevalencia e incidencia delictivas,⁴¹ por el riesgo de victimización, por el tipo de delitos (robo, homicidio, lesiones), por su frecuencia y localización, en fin, por eso es que se llaman los indicadores objetivos –si se puede denominar de este modo a las cifras oficiales– provenientes de las procuradurías y ministerios públicos, o de las recopiladas en sondeos y encuestas. Sin duda, la percepción se juega siempre en esa dialéctica ambigua de los datos y el sentido común; en muchas de las encuestas se registra la distancia que hay entre las cifras del crimen y el modo de presentarlo, o entre el tipo delictivo y la impresión social, pero de cualquier modo, sea del lado objetivado o de la mera apreciación subjetiva, lo cierto es que durante muchos años se ha ido alimentando, más o menos rápido, un clima de inseguridad general, a partir de tendencias que es posible dilucidar.⁴²

Aumento generalizado de la delincuencia

En 1991 los ministerios públicos locales recibieron 809 mil denuncias por algún delito; en 2004 esa cifra fue de 1.5 millones. El robo es el delito más frecuente, en el año 2000 representaba casi 35% de los casos del fuero común. En este rubro se incluye el robo de vehículos, a transeúntes, comercios, transporte y casas-habitación. En las últimas dos décadas, esta categoría creció 260%, mientras que el homicidio intencional sólo lo hizo en 2.8% (Centro de Estudios Económicos del Sector Privado, 2002). En 2009, México alcanzó el quinto lugar mundial en los índices de delincuencia organizada, y el decimotercero en delitos de orden común (Garduño y Méndez, 2009). La tasa nacional de 10,480 delitos

por cada 100 mil habitantes (incidencia delictiva) que arrojó la quinta Encuesta Nacional sobre Inseguridad (ENSI-5) es mayor a la que se presenta en los países de la Unión Europea, Australia, Canadá, Chile y Japón. En España, por ejemplo, la tasa es de 4,600 delitos por cada 100 mil habitantes. Igualmente, la tasa de 11% de víctimas (prevalencia delictiva) es significativamente más alta que la de aquellos países (ICESI, 2008, p. 28).

Crecimiento de la violencia

Al comparar las estadísticas criminales con las violentas, se puede observar que los delitos contra la integridad física (homicidio, lesiones, secuestro y violación) han crecido más rápidamente que los de otra clase. Por ejemplo, en los años setenta, por cada 100 mil habitantes se cometían entre 10 y 12 homicidios intencionales; la cifra subió a 22 en los ochenta y permaneció en el orden de los 20 en los años noventa. Sin embargo, si se atiende únicamente la violencia ligada al crimen organizado, las ejecuciones han aumentado durante los últimos tres años. Por ejemplo, desde 2006 hasta fines de 2009 fueron ejecutadas más de 14 mil personas, 70% de ellas entre 20 y 35 años de edad. En los seis años precedentes, la cifra de esos mismos delitos fue de 13 mil. La tasa de muertos por día en 2008 fue de 13.6, para mediados de 2009 llegó a 18.5.

La cifra negra

Aunque por sí mismos los datos anteriores muestran un aumento en la criminalidad y la violencia social, lo cierto es que son indicadores poco confiables: los problemas de subregistro son demasiados. La principal dificultad es la subdeclaración de delitos, se refiere a los crímenes que no se reportan por la poca confianza de los ciudadanos en la procuración de justicia. Otro problema es la excesiva burocracia, el papeleo, la torpeza institucional de los ministerios públicos, que genera múltiples barreras para declarar. Además, la conocida impunidad, corrupción e ineficiencia en la procuración e impartición de justicia hacen que las estadísticas judiciales en México no sean confiables para registrar la verdadera criminalidad. El que no se denuncien los delitos no equivale a que no existan, o a que el problema sea menor o se esté reduciendo. Es lo que se conoce como la cifra negra de delitos: la diferencia entre los actos delictivos cometidos y los denunciados.

Para sortear los problemas del subregistro, se han elaborado encuestas de victimización, que la ONU realiza desde 1991, cada cinco años, en más de 70 países. En México, la primera Encuesta Internacional sobre Criminalidad y Victimización (ENICRIV) se realizó en la primera quincena de junio de 2004,

para captar información de los delitos ocurridos entre 1999 y el primer semestre de ese año. Los resultados mostraron que sólo uno de cuatro delitos se denuncia; más del 60% de los denunciantes quedaron insatisfechos; una de cada diez viviendas fue robada; 46% de los robos fue con violencia; 9% de las personas fueron atacadas o amenazadas; 4% fueron víctimas de ofensas sexuales; una de cada tres personas se siente insegura; 40% cree que su casa será robada pronto y más de 30 millones de personas mayores de 18 años fueron víctimas de la delincuencia (véase ICESI). Con base en esta encuesta, el número total de delitos en México durante 2001 fue de 4,412,000, que contrasta fuertemente con las cifras oficiales de la Secretaría de Seguridad Pública, es decir, las que reportan denuncias, pues sólo son 1,439,770. En consecuencia, tan sólo para el año mencionado, la cifra negra del crimen fue de poco más de 2,900,000 delitos; lo que implica que sólo uno de cada cuatro fueron denunciados.

Sin embargo, en la última encuesta sobre inseguridad, del mismo ICESI, con datos del 2007, las cifras mostraron que 79% de los delitos no se denunciaba, sólo el 21%; además, de estos últimos, en 8% de los casos no se ejerció averiguación previa, por lo que puede considerarse que 87% de los delitos cometidos en el territorio nacional no se registró, uno de los más altos del mundo (ICESI, 2008, p. 49).

Por tipo de delito, en 2001, el 92% fueron robos, destacando entre los más importantes el robo a transeúntes, de vehículos, casa habitación y comercio. Del resto de crímenes, destacan los delitos de lesiones, abuso de autoridad, daño en propiedad ajena, amenaza, fraude, secuestro, delito sexual, abuso de confianza, secuestro exprés y homicidio. Los delitos por lesiones son los más cometidos después del robo, representando el 50% del restante de delitos realizados en el año 2001, lo que refleja un alto grado de agresión por parte de los criminales.

Los datos para 2007 no son cualitativamente distintos. El 86% de los delitos fue el robo en sus distintas modalidades. Siguen las lesiones (5.7%) y los secuestros (0.7%), aunque la muestra y la metodología empleada no puedan considerarse suficientes para captar estos casos, así como tampoco los delitos sexuales, que sólo representan el 1%.

La delincuencia menuda

El mayor porcentaje de los delitos registrados en las estadísticas oficiales o en las encuestas de victimización corresponde a los robos, en sus distintas formas, a transeúntes, de vehículos, de casa-habitación. La última encuesta del ICESI encontró que 86% de los delitos captados fueron los robos, siguen las lesiones

(5.7%) y secuestros (0.7%), aunque advierte que estos últimos así como los delitos sexuales, al ser tan pequeños deben tomarse con precauciones por las características de la metodología empleada. El perfil de las víctimas es muy elocuente del tipo de criminalidad encontrada: el 56% corresponde a la categoría de obrero o empleado; el 27.3% es trabajador por cuenta propia, 4% trabajador en un negocio familiar, 3% jornalero o peón y 3% patrón (*ibidem*, p. 32). La vía pública es el lugar donde ocurre 65% de los delitos (51% en la calle, 9% en el transporte público y 5% en otro lugar público); otro 30% ocurre en el hogar y el resto en otros sitios. Sobre el horario delictivo no hay estimaciones concluyentes. Por ejemplo, en diciembre de 1999 se reportó que siete de cada diez delitos ocurrieron en las horas de mayor actividad económica (entre las 10 y las 20 horas), 23% entre las 9 de la noche y las 5 de la mañana y ocho por ciento entre las 6:00 y las 9:00 horas; pero la última encuesta del ICESI encontró que 31.7% ocurrió en la noche, 27.2% en la tarde, 17.4% en la madrugada y 15.7% en la mañana.

Si se atiende el perfil de los asaltantes, las víctimas, el tipo delictivo y el horario, se trata de una criminalidad de baja estofa, delitos a ciudadanos, a trabajadores, en la vía pública, en horarios laborales, justamente la criminalidad que más afecta al ciudadano común y corriente. Esto tiene varias implicaciones. La primera es que es una delincuencia de baja monta, pero que impacta a grandes sectores de la población. La segunda es que es el delito que menos se denuncia, aumentando la percepción de impunidad. La tercera es que por su extensión genera un mayor sentimiento de inseguridad pública, al estar involucradas más personas y más familias; al combinarse con la delincuencia organizada, con los crímenes de alto impacto, amplificadas por los medios de comunicación, se genera una empatía victimológica, en la que se confunden los delitos de bajo y alto impacto, de baja y alta incidencia, y se manufactura la criminalidad y la violencia social.

Impunidad

Como se vio más arriba, uno de cada cinco delitos se denuncia, además, se ha estimado que de éstos sólo 13% llega a las averiguaciones previas. Más aún, del total de delitos denunciados, sólo en 5% de los casos el presunto delincuente se pone a disposición de un juez –otras fuentes señalan que sólo es remitido a la impartición de justicia 2% de los delincuentes–; en consecuencia, se puede estimar que la impunidad del delito en México ronda el 95-97% de los casos. No es de extrañar, en consecuencia, que las razones expuestas para no denunciar

sean la pérdida de tiempo, la desconfianza en las autoridades, los trámites largos y difíciles, la inexistencia de pruebas; como tampoco que alrededor de 35% de la población considere legítimo poseer armas de fuego para defenderse de la delincuencia (SIM, 2009).

Percepción de inseguridad

De acuerdo con la encuesta del Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad (ICESI), con datos para 2007, si bien la criminalidad no presentó cambios significativos, la sensación de inseguridad aumentó de 54% en 2004 a 59% en 2007, es decir, tres de cada cinco personas declararon sentirse inseguras en la entidad en que viven (ICESI, 2009, p. 70).

Resalta, en particular, la diferencia entre las percepciones regionales y municipales de la inseguridad con la prevalencia delictiva captada por las encuestas (De la Barrera y Zepeda, 2004). Por ejemplo, si bien se sabe que hay una gran concentración de los delitos cometidos a nivel nacional en el Distrito Federal, Estado de México, Tamaulipas, Baja California y Chihuahua, son estados como Tabasco, Sinaloa, Nuevo León y Guerrero donde, junto a los dos primeros, la percepción de inseguridad es mayor a la del promedio nacional. La hipótesis para atender esta aparente paradoja es que en la percepción regional se incluyan los delitos de gran exposición y violencia. Por ejemplo, en Tabasco los casos de “connivencia de elementos policíacos con el crimen organizado y las consecuencias jurídicas de ese involucramiento[...] en Sinaloa: el segmento de los homicidios constituido por las ejecuciones provoca zozobra por la espectacularidad misma de esos actos y por la resonancia mayúscula que tienen en los medios de comunicación” (ICESI, 2008, p. 69). El ICESI ha encontrado que la percepción de inseguridad de las personas que no han sido víctimas de algún delito aumenta a medida que se incrementa la frecuencia con la que ven noticiarios de televisión.

Distribución territorial

Las estadísticas oficiales muestran que más del 50% de los delitos ocurren en sólo cinco entidades: Distrito Federal, Estado de México, Tamaulipas y Baja California. El porcentaje promedio nacional de la población adulta que fue víctima de algún delito es de 10.8%; con grandes diferencias estatales y regionales. El porcentaje más alto es el del Distrito Federal (20.7%) y el más bajo el de Zacatecas (2.8%). Además del DF, los estados que superaron el referente nacional fueron el Estado de México (15.1%), Baja California (13.2%), Tamaulipas (12.7%), Nuevo León (12.4%), Quintana Roo (12.6%), Puebla

(12%), Guanajuato (11.4%) y Chihuahua (11.2%) (*ibidem*, p. 10). Sin embargo, si se atienden las tasas de crecimiento, se incorporan los delitos del fuero federal (secuestro, homicidios dolosos y los vinculados al crimen organizado), así como los reportes de la cifra negra por delito, aparecen otras perspectivas de la geografía criminal en México. Una de las primeras es el mapa de ascenso de estados con media y baja incidencia delictiva en la escala nacional de delitos. Por ejemplo, Chihuahua y Sinaloa han aumentado considerablemente su posición durante los últimos años por el incremento en los homicidios, principalmente en las ejecuciones. Otro es el de los delitos particulares. Aguascalientes, que antes era considerada una entidad de baja delincuencia, desde 2006-2007 sufre la mayor tasa de crecimiento en el índice de homicidios, al pasar de 1.5 por cada 100 mil habitantes, a 4.3 en 2007; o Quintana Roo, que mantiene altos índices criminales, pero es la entidad donde ocurre el mayor número de violaciones per cápita (CIDAC, 2008, p. 4).

Del mismo modo, si se atiende la tasa de delitos con violencia, o donde los delincuentes van armados, se observará que si bien la media nacional es de 34%, en Guerrero es de 57.5%, en el DF 49%, el Estado de México 44%, Morelos 41%, Puebla 33% y Durango 32%; o si se atiende la cifra negra, se encuentra a Tlaxcala, con 90% de los delitos cometidos no registrados, Campeche con 86%, Chiapas, Guanajuato y Jalisco con 84%, Tabasco y Oaxaca con 83%; también las estadísticas de averiguaciones previas no iniciadas muestran un territorio muy diferente. En 2007, en Guanajuato fue el 94%, en Tabasco el 93%, en Campeche el 92%, el Estado de México, Tlaxcala y Guerrero el 91% (ICESI, 2008, pp. 21 y ss).

Crimen organizado

Ésta es una de las tendencias más significativas en la producción social de la inseguridad, además de concentrar la atención gubernamental en los programas de control de la violencia. Se trata de la configuración de una red de delincuencia organizada, que ha desbordado el ámbito del narcotráfico, incursionando en otras industrias delictivas, como el contrabando, el secuestro, la trata de personas, el robo de vehículos, los fraudes informáticos, el tráfico de órganos, entre otras tantas.

El crimen organizado, en su misma definición, es una figura jurídica inédita en las instituciones penales.⁴³ En México, hasta noviembre 1996 se promulgó la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, en la que se tipifica, por primera vez, el delito de participación o membrecía en delincuencia organizada. Según el

artículo 2 de dicha ley, es delito sólo organizarse para cometer delitos. Ésta es una novedad, tanto política como histórico-discursiva. Se trata de una nueva positividad, según la cual los delitos se estructuran a partir de las relaciones construidas para delinquir, es decir, a partir de formas organizacionales, con los principios y reglas de operación propias de los organismos dedicados al lucro, desde los valores, hasta las relaciones, la información, la toma de decisiones, la gobernanza, la formación de consumidores, las técnicas de producción y demás formas del saber económico-jurídico. No se trata, aquí, de seguir las reglas de formación de los enunciados propios de este tipo delincuencial, sino trazar una de las vinculaciones que establece con las instituciones educativas y contribuye a la construcción social de la inseguridad escolar: el narcotráfico.

Narcotráfico

¿Cómo y cuándo llegaron los narcos a las escuelas? La historia puede contarse de varias maneras, pero en realidad tiene que ver con la producción de la demanda, es decir, la formación de consumidores. Es este hilo de la historia del narcotráfico el que se vincula directamente con la formación del espacio escolar de riesgo; por esta razón, aquí se privilegian las modificaciones del ciclo de rotación de la industria de estupefacientes.

En los años cincuenta se efectuó el primer gran giro en la formación del mercado de drogas en México. Las demanda del opio y de la marihuana aumentaron considerablemente por el efecto de la segunda guerra mundial y la guerra de Corea; algunos grupos que se dedicaban al tráfico de estas drogas empezaron a cosecharlas a mayor escala, sobre todo en lo que después se llamó el triángulo dorado de la producción de enervantes, una zona limítrofe entre los estados de Chihuahua, Sinaloa y Durango. A principios de los setenta, ya se hacían destrucciones masivas de amapola y marihuana en los dos primeros estados. La industria conoció entonces su etapa de mayor crecimiento y consolidación, puesto que ya participaba entonces en dos de las etapas del ciclo de rotación del capital, la producción y la distribución, principalmente de la droga de mayor rentabilidad: la cocaína. Esta mutación de la industria significó cambios importantes en su organización, puesto que había que modificar los medios de transporte, trazar nuevas rutas, fijar puntos de entrega y establecer alianzas con las organizaciones productoras y distribuidoras de otras zonas del continente, mayormente las colombianas.

Carlos Resa Nestares ha encontrado varios periodos en las exportaciones de drogas. El primero, con tasas del 25% promedio anual, va desde principios de los

años sesenta hasta 1991, cuando se alcanza la cifra de diez mil millones de dólares en términos constantes del año 2000; el segundo, de 1992 hasta 2000, las exportaciones disminuyen en términos absolutos, relativos y decae su tasa de crecimiento. En sólo nueve años, el valor de las exportaciones se redujo más del 60%. En esos años también se modificó la jerarquía de los productos de exportación. Entre 1962 y 1966, la heroína fue el producto principal, en los siguientes seis años, la marihuana representó cerca de 60% del valor total; desde 1974 hasta 1981 la heroína volvió a ser la mercancía más importante; a partir de 1982 la cocaína ha sido el principal producto de exportación, con cerca de 75% del total, la marihuana se mantuvo entre 25 y 20% del total (Resa, 2003).

Las consecuencias de la reducción del valor de las exportaciones de drogas ilegales han sido muy diversas, sobre todo en la estructura y morfología de su mercado. Si durante la primera etapa la industria de las drogas en México respondía a las fluctuaciones de la demanda –son muy claros los ejemplos de los años cincuenta y fines de los sesenta, con la segunda guerra mundial, la de Corea, la de Vietnam y los movimientos contraculturales–,⁴⁴ desde que se redujo el valor de las exportaciones, y ya con una producción nacional de drogas vegetales importante, se inició la gestión de la demanda nacional, en particular creando incentivos locales para el consumo o de plano construyendo la demanda, mediante la formación de nuevos consumidores.⁴⁵

Las estrategias para modular la demanda han sido, entre otras, el narcomenudeo; el control territorial del mercado y de las rutas de acceso; la implantación en nichos de mercado. Uno de los más significativos, en este punto, es el de los jóvenes y estudiantes. Si bien el consumo nacional de drogas en comparación con el de otros países parece no tan preocupante, el crecimiento de la demanda de enervantes en el territorio nacional se ve más grave, no sólo por la cantidad de personas que consumen drogas o las han consumido ocasionalmente –que en conjunto son más de tres millones de personas– sino por el incremento que se observa. De acuerdo con el *Diagnóstico y tendencias del uso de drogas en México*, realizado por la Secretaría de Salud, en 1988 el 3.33% de la población había consumido drogas, pero en 1993 ya era de 3.9% y 5.27% en 1998, lo que representa una tendencia de crecimiento de 15.8% anual en promedio y un mercado consumidor en ese año de más de cinco millones de personas.

Uno de los sectores de más crecimiento en el consumo de drogas ilegales es el de los jóvenes y particularmente el de los escolares. En 1991, por ejemplo, el

8.2% de los estudiantes de secundaria reportaron haber consumido una vez o regularmente drogas ilegales, en 1993 la cifra fue de 8.5%, en 1997, y el 2000 subió varios puntos más, hasta 14.7%; tres años más tarde la cifra llegó a 15.3 y en 2006 a 17.2%, es decir, poco más de 100% en sólo 15 años (Villatoro *et al.*, 2004). Además, los estudios han mostrado que el inicio en el consumo de drogas se da a edades cada vez más tempranas (Villatoro *et al.*, 2009, pp. 287-297). El narco llegó a la escuela, y con él las disputas territoriales, el control de la zona, la hegemonía delictiva, la vigilancia del mercado; para formar a los consumidores, sin duda, pero también para volver a la escuela un espacio con fronteras porosas, donde el adentro y el afuera se entretejen por las rutas de acceso de la droga, los personajes involucrados, la repartición de responsabilidades y funciones entre el narco, el menudista, los consumidores, los espectadores, los cómplices y los vigilantes, tejiendo redes con sus nodos y cuerdas muy específicas. No se trata, entonces, de la presencia del narco en la escuela, sino de la configuración de un espacio escolar en tensión permanente entre las actividades legales e ilegales, entre comerciantes y agentes educativos, entre delincuentes y policías, y las zonas grises que se van conformando entre ellos y alrededor.

EL CONTROL ESTUDIANTIL RECICLADO

El concepto de espacio escolar de riesgo no proviene únicamente de la educación básica, alude a una novedad de época del sistema educativo. En general, podría decirse que los procesos que contribuyen a su formación son aplicables a la educación primaria, secundaria o preescolar, pero también a la media y superior. No obstante, pueden distinguirse las premisas que son relevantes para cada uno de los niveles, como el efecto de visibilidad producido por la formación histórica de los derechos de los niños en primaria; la implantación del consumo de droga y la deslegitimación de la autoridad docente en la secundaria; algo similar ocurre con una tendencia histórica renovada a partir de mediados de los años ochenta en los circuitos del bachillerato y la universidad: *el porrismo*. **46**

El porrismo es un fenómeno distintivo de la educación superior mexicana. No cuenta con paralelos en la tradición universitaria europea o norteamericana – ellas mismas con fuertes cargas de violencia en la socialización estudiantil, prácticamente desde sus inicios. Los enfrentamientos, golpizas, humillaciones, pago de cuotas, expoliciones, son parte de la historia de la educación superior, desde la misma constitución de las universidades modernas. Se han registrado en

crónicas, memorias, relatos y novelas las andanzas violentas, las francachelas y correrías libidinosas de universitarios desde hace siglos (Verger, 2008, pp. 35-50). Incluso hay registros pormenorizados de duelos por motivos amorosos, políticos y, quién lo dijera, hasta teológicos. Sin duda, la violencia se encuentra desde los orígenes de la organización universitaria, ¿por qué sorprenderse de que siga existiendo hoy día?

Quizá sea cierto. Pueden encontrarse trazos similares entre las violencias estudiantiles de ayer y de hoy, por ejemplo, las novatadas, ese largo camino de humillaciones y ordalías que deben recorrer los de nuevo ingreso; el pago de cuotas de los desvalidos; o las diversas modalidades de discriminación; sin embargo, eso describe únicamente acciones, técnicas, sin referencia al diagrama de poder en las que se inscriben. Una golpiza es una golpiza, la víctima la siente igual sin importar quien o quienes sean los responsables, pero histórica y políticamente es distinto si es resultado de un conflicto particular, o si es parte del control político. Y de esto trata precisamente el porrismo, una modalidad específica de la violencia escolar en México, una práctica con una rancia historia, si no de siglos, sí de decenios completos, por lo menos desde fines de la segunda década del siglo XX.

Breve historia de los porros

No está muy claro el origen del porrismo. Se pierde en las notas de prensa, los comentarios de analistas o las interpretaciones históricas. Para algunos surge en los años sesenta, con el propósito de infiltrar, controlar y detener el movimiento estudiantil. Larisa Lomnitz, por su parte, sugiere que es una evolución de los grupos de animación deportiva que aparecieron en los años cincuenta, con la difusión del fútbol americano y la rivalidad inducida entre los equipos universitarios y politécnicos.

De entre estas porras fueron apareciendo líderes y organizándose grupos o pandillas que una vez terminado el evento, se dedicaban a emborracharse, a robar en pequeños negocios y a hacer toda clase de desmanes en las vías públicas, bajo el pretexto de celebrar la victoria de sus equipos o, por el contrario, de protestar por su derrota. Algunos de estos grupitos se fueron convirtiendo en grupos provocadores de choque que operaban en los ámbitos de las universidades públicas trabajando como mercenarios para diferentes líderes políticos de las universidades, para posteriormente participar en luchas políticas nacionales (Lomnitz, 2005, p. 85).

Ésta es una explicación ya generalizada, que tiene la ventaja de vincular una práctica política con la terminología propia de los deportes; es decir, historiza el mote de porro, pero no lo vincula directamente con la presencia de los grupos de choque organizados y financiados por las mismas autoridades universitarias, por lo menos desde la conquista de la autonomía universitaria. Hugo Sánchez Gudiño encontró que los primeros grupos de pandilleros formados y dirigidos por las autoridades de la unam surgieron al calor de los debates intelectuales y políticos de los años veinte y treinta (2006). El rector Alfonso Pruneda (1924-1928) fue de los primeros en contratar estudiantes y jóvenes de colonias pobres para mantener el orden en las escuelas de derecho y ciencias sociales. Los estudiantes rápidamente los bautizaron como *Los gorilas*. (Sánchez, 2006, p. 151). Sus funciones eran parecidas a las de los prefectos, vigilancia y control disciplinario. Más tarde, los grupos de choque aparecieron en los conflictos políticos de la universidad, como los célebres Conejos, de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, que tienen en su palmarés haber expulsado a los estudiantes socialistas del primer congreso mexicano de estudiantes, y a Lombardo Toledano de la universidad, luego de su famoso debate con Antonio Caso.

Después de la crisis de 1935, el nuevo rector Luis Chico Goerne organizó grupos como parte de su política de institucionalización y normalización universitaria. Se conoce desde entonces el reclutamiento de los integrantes de las porras y los equipos de fútbol americano, box y lucha, así como de pandilleros y jóvenes de las colonias lumpen proletarias. Un célebre personaje, Aurelio Ballado, *Fóforo*, tiene el honor –en palabras de Salvador Novo– de haber sido el primer porro con salario de investigador en la universidad. Sus compinches fueron tan conocidos que se ganaron un apodo que los describe plenamente: *Los pistolos*. Su tarea principal era apoyar a los candidatos de rectoría en las elecciones de las sociedades de alumnos, además de las conocidas actividades de vigilancia e intimidación. Puede decirse, entonces, que desde los orígenes de la universidad autónoma y del movimiento estudiantil, se encuentran los grupos de choque con dos funciones precisas: mantener la disciplina y el orden interno de las escuelas, e intervenir en las actividades y la organización del movimiento estudiantil.

En las dos décadas siguientes, la organización de las porras siguió procesos similares a las del movimiento obrero y campesino. Los porros fueron corporativizados, pagados, controlados y dirigidos por el mismo Estado. Se conoce, por ejemplo, la amistad y los favores dispensados por el presidente

Miguel Alemán a uno de sus máximos dirigentes históricos, Luis Rodríguez *Palillo*, capitán de la porra universitaria y creador del Goya. Este modelo de porrismo, financiado por el Estado ya no sólo por rectoría, ni por las autoridades escolares, es el que interviene en las organizaciones estudiantiles, acompaña, intimida, infiltra, provoca y reprime a los movimientos estudiantiles, duró hasta bien entrados los años ochenta –con las variaciones locales del caso, porque también corre al paralelo del crecimiento de la matrícula universitaria, la llamada masificación de la enseñanza superior. El porrismo, que surgió en la capital del país, rápidamente se extendió a casi todas las universidades públicas. Sin embargo, hay que tener cuidado con la idea de un porrismo corporativizado por el Estado. Lo cierto es que frente a este modelo cuasi-hegemónico, en los años sesenta y setenta resurgieron, con mayor brío, los grupos de choque de la ultraderecha, que tanta importancia tuvieron en la UNAM durante los años treinta, en particular con los rectores que provenían de esos mismos grupos, Gómez Morín y Brito Foucher. “El más conocido fue el MURO (Movimiento Universitario de Renovación Orientadora), un grupo confesional que combatió al comunismo y todo lo que ‘atentara contra la moral católica’. El MURO censura los cineclubs de Filosofía y Ciencias Políticas y lanza campañas en pro de la ‘virilización’ de los jóvenes que empezaban a usar el pelo largo y a bailar *rock and roll*. Golpeaban a los chavos y les cortaban el pelo» (Ramírez Cuevas, 2004, 15 de agosto).

El modelo corporativo duró casi medio siglo, desde los años cuarenta hasta finales de los ochenta. A partir de entonces fueron apareciendo nuevas características en la organización, los modos de operación y hasta los objetivos de los grupos de porros y pandilleros de las instituciones de educación media y superior. En primer lugar, su creciente cercanía y asociación con la delincuencia organizada, preponderantemente con el narcotráfico. En segundo, una recomposición de las bandas, de modo tal que los integrantes de los grupos de animación deportiva ya no son los únicos, tampoco los estudiantes, sino que se agregan delincuentes locales, provocadores a sueldo o bandoleros profesionales. Aunque sigue siendo un rasgo cuasiestructural de la educación universitaria, una presencia cotidiana y permanente en los bachilleratos y las universidades de casi todo el país, es después de las luchas dirigidas por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), en 1985-1986, contra los intentos de eliminar la gratuidad imponiendo un sustancial aumento en las colegiaturas, el “pase automático” del bachillerato a la licenciatura, y hacer más vertical la estructura académica y de gobierno de la UNAM; de la irrupción político-electoral del cardenismo, en

1988; de la emergencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en 1994; y de la gran huelga universitaria de 1999; cuando el porrismo de la tradición corporativa, y el porrismo de la delincuencia organizada se volvieron prácticamente indistinguibles (Ordorika, 2007, pp. 459-475). Además, es en ese tiempo cuando se vuelven mercenarios, cuando se adaptan a las nuevas circunstancias políticas, a la pérdida de hegemonía del PRI, de modo tal que ahora se venden al mejor postor, a los delegados de la capital del país, a los gobiernos estatales en turno o a los candidatos y partidos que puedan y quieran pagarlos (Ramírez Cuevas, 2004, 6 de junio).

La producción porril de la inseguridad

¿Cómo se produce la incertidumbre, o mejor, la inseguridad en las escuelas a raíz de la actuación de los porros? Menos que discursos abstractos o quejumbrosos, hay que escuchar los testimonios de las víctimas de su *modus operandi*:

Fernando, estudiante de quinto semestre[...] Todos los días los porros asaltan, ponen retenes en pasillos y a la salida del plantel para *bascular*⁴⁷ a todos. La directora no hace nada; cuando los denunciarnos, los porros nos amenazan enfrente de ella y se hace la desentendida, o los funcionarios mismos filtran el nombre del denunciante a los porros. A veces se juntan 400 porros, cuando gritan la *goya*, todos nos ponemos a temblar. Denunciarlos es suicida, y aunque nadie les ha respondido, la gente tiene mucho coraje (Ramírez Cuevas, 2004, 6 de junio).

Me acuerdo cuando estábamos en clases de historia y empezaron a oírse los chiflidos de los porros, yo pensé hójole ya van a empezar a jodernos estos pinches cabrones, cuando terminó la clase yo mejor ni me salí del salón ahí me quedé junto con otros cuates a esperar a la maestra de inglés pero antes de que entrara la de inglés que llegan 5 monos a decirnos que nos teníamos que bajar al patio para irnos a apoyar a un mono del PRI y nos empezaron a decir órales cabrones agarren sus cosas que nos vamos de viaje y a chingar a su madre quien se raje, afuera sobre la avenida ya estaban los camiones, nos fueron bajando a todos los que estábamos en ese piso, nos formaban en el patio y nos iban pateando o coqueando, hacíamos una fila india para avanzar y nos iban cuidando 4 o 5 porros para que nadie escapara de la fila y así nos iban subiendo a los camiones. Los maestros y los prefectos veían todo lo que pasaba y no decían ni

hacían nada, yo no sé por qué esto no se puede terminar si yo oigo que es la mayoría que no le guste que se lo lleven a güevo, cuando alguien quiere ir pues que vaya, porque sí hay algunos cabrones que les gusta ir al desmadre y les vale, pero pues no tan seguido, tiro por viaje paran camiones en Ermita y nos suben a todos sus pendejos, ¿y las autoridades? Nada más están de adorno no hacen nada, son una bola de sacones que no sirven para nada, con decirme que hasta ese día nos iban escoltando unas patrullas, ya ni la chingan ¿no creen?⁴⁸

Las acciones de los porros conllevan la inseguridad de la zona escolar. No es una repercusión o un agregado a su quehacer cotidiano, es la práctica que define su eficacia, su funcionamiento correcto, su evaluación. El porrismo es un dispositivo de intimidación escolar, individual y grupal, cotidiana y ocasional. Opera con interacciones sinérgicas en varias direcciones:

- *Procedimientos de expoliación económica*, a través de los pequeños robos cotidianos, a estudiantes (*basculear*, expropiar, pagar por protección, chantajes), profesores (calificaciones, cubículos, automóviles), comercios, fondas, transportes;
- *Tácticas de control político*, individualizar víctimas, formar contingentes, vigilar comportamientos, castigar;
- *Estrategias de organización*; reclutamiento, selección, jerarquías, programación de actividades, recolección de fondos, contrataciones.⁴⁹

Las principales víctimas de robo y extorsión son maestros, estudiantes, transeúntes, comerciantes y camioneros que distribuyen refrescos, cervezas, panes, galletas o frituras en torno a esas escuelas, quienes son obligados a pagar cuotas a cambio de seguridad ante la violencia que genera su grupo u otras porras. Los vecinos de las escuelas también sufren la inseguridad producida por los porros, no sólo en su persona, sino también en sus propiedades y en la percepción de incertidumbre generada por las novatadas, las revisiones, las agresiones, las golpizas. También por las salidas de compras, por el avituallamiento de la banda, es decir, por los grupos de porros que se organizan para asaltar comercios y camiones repartidores de víveres.

Como se observa, el dispositivo porril es un complejo de prácticas con múltiples objetivos, dimensiones, actores, tiempos y movimientos; se ordena a partir de los siguientes principios o regularidades pragmáticas, que definen su

razón de ser y su eficacia:

Constancia: lo que significa que su eficacia depende de su permanencia, no de su impronta o espectacularidad. No aparecen sólo en los grandes momentos de la acción colectiva, como las movilizaciones, las huelgas o las marchas, sino que son parte del cotidiano escolar, de su apuesta por la intimidación frecuente, recurrente, sistemática en las preparatorias y las facultades.

Polivalencia: operan dentro y fuera de la escuela, con objetivos de control político y expoliación económica, auto-organizados, por lo que el registro de sus acciones ha reconfigurado el espacio escolar, no sólo la escuela, sus aulas, corredores y fronteras, sino más allá, el entorno, el sendero, los transportes; del mismo modo, no sólo objetivos escolares, sino la utilización del espacio y el cuerpo escolar para objetivos trans-escolares, como el apoyo político a candidatos y autoridades, las ligas criminales con narcos y secuestradores...

Impunidad: sobre todo, las porras no son organizaciones clandestinas, sino cínicas, son conocidas, y reconocidas, por directivos escolares, autoridades, policías, vecinos, profesores, partidos políticos, funcionarios, por todos, sin embargo, son tolerados, son aceptados, son reconocidos, porque el nivel de inseguridad que generan se considera estar por debajo del umbral de incertidumbre que podrían soportar con colectivos autónomos e independientes, de estudiantes preparatorianos y universitarios.

En los últimos años, la incertidumbre local, o micro, de los porros, que funcionan en escuelas, barrios y zonas más o menos localizadas, está siendo sobrepasada por las federaciones de porras, las alianzas, los acuerdos que les permite ataques masivos a macro-instituciones. El siguiente es el relato de una agresión anunciada:

Aproximadamente a partir de las 10 de la mañana y durante varias horas arriban diversos grupos porriles de Colegio de Bachilleres y Conalep en un inicio, Organización Estudiantil Universitaria de las Preparatorias 5 y 6, Daniel Márquez Muro (Demos) de Prepa 8, Fraternidad Grupo Estudiantil del Sur de CCH Sur, Grupo 3 de Marzo de CCH Vallejo, Grupo Cobra y Grupo 'Pi' de la Facultad de Ingeniería. Cabe destacar que estos fueron los grupos que pudieron ser identificados por sus Jerseys (membrete porriles) y seguramente no fueron los únicos.

Los porros realizan un recorrido por Las Islas (área verde interna al circuito escolar) lanzando cohetones y petardos alrededor de las 12 de la tarde. Hacen presencia en las afueras de las diversas facultades del circuito (Arquitectura, Filosofía, Derecho, Economía, probablemente Medicina) y realizan destrozos en Facultades como la de Química. A las 3 de la tarde realizan su ‘tradicional’ quema del burro frente a la rectoría universitaria después de dar toda la vuelta al circuito escolar. En todo momento mantienen un ambiente violento y de desafío a la comunidad universitaria a través de sus porras. En algún momento los porros se dividen y siguen en contingentes diferentes sus agresiones.

Alrededor de las 6 de la tarde se reporta el ataque de un contingente porril al cubículo estudiantil de la Facultad de Ingeniería dirigido por los porros del Grupo ‘Pi’. Se lanzan piedras y petardos contra el blanco mencionado y es dañada la fachada, siendo destruido por un petardo uno de los vidrios exteriores. Estos ataques son observados por funcionarios de la Facultad que no hicieron nada al respecto. Los porros estaban armados, además de los petardos y piedras, con palos y latas de pintura convertidas en lanzallamas. Compañeros de la Facultad de Ingeniería se dirigen a la dirección del plantel para reportar los daños del cubículo, se le plantea la denuncia al Secretario de Servicios Académicos, Lic. Miguel Figueroa Bustos pero niega los daños e incluso culpa a los denunciantes de haber sido ellos los causantes, el mismo funcionario niega que existiera riesgo contra la integridad de nadie; se dirigieron después a la oficina del director, que no estaba; el Secretario Administrativo, Ing. Luis Jiménez Escobar, con aliento alcohólico amenaza a los denunciantes con llamar a ‘Auxilio UNAM’ si no abandonan el lugar, la Abogada General les pide sus identificaciones, a lo que se niegan los compañeros por temor a represalias por el trabajo que realizan en la Facultad. Finalmente los acompaña a observar la destrucción de la que fue objeto el cubículo y los restos de petardos y piedras, y los invita a realizar la denuncia correspondiente.

Posteriormente ese mismo contingente llega a la Facultad de Contaduría y Administración, en la que agreden a quien encuentran a su paso, realizan destrozos materiales, roban a los vendedores de la Facultad e incluso lanzan petardos al interior de los salones. Siguiendo el circuito exterior, los porros atacan la Escuela Nacional de Trabajo Social con petardos. Al parecer otro contingente de porros, probablemente de la Facultad de Derecho ataca la Facultad de Economía y su cubículo estudiantil.

Más o menos a las 7 de la tarde se registra un enfrentamiento en las inmediaciones de la Biblioteca Central y la Facultad de Filosofía y Letras: Porros lanzan un petardo al segundo piso, queda herida por quemadura una artesana que cotidianamente vende ahí sus productos y avanzan por las escaleras ubicadas entre la Facultad de Filosofía y la Biblioteca Central. Inicia el enfrentamiento, que dura alrededor de una hora. Se dividen los grupos de porros. Por un lado encaran a los estudiantes que permanecían en los jardines de la biblioteca central, amedrentándolos. Alrededor de 200 estudiantes se refugian en la Facultad de Filosofía y en la Biblioteca Central, a la cual le rompen un vidrio con un petardazo.

El otro grupo de porros avanza robando a los vendedores del pasillo que se encuentra frente a la entrada de dicha facultad hasta llegar al Auditorio ‘Che Guevara’, en cuyo vestíbulo lanzan un petardo; el carrito de papas de un vendedor es destruido.

Estudiantes que se encontraban en el Che y en las afueras de la Facultad y la Biblioteca, y vendedores, haciendo uso de su legítimo derecho a la autodefensa se arman con lo que encuentran a su paso y los porros son replegados hacia el jardín del edén (al otro lado del estacionamiento de la Facultad), se reagrupan los estudiantes y vendedores ya que siguen siendo blanco de los petardos lanzados por los porros y vuelven a replegar a los porros, ahora en dirección a la Rectoría desde donde los porros continúan sus ataques, y posteriormente los obligan a cruzar Insurgentes hacia el Estadio Olímpico; cruzando la Avenida de los Insurgentes que es cerrada momentáneamente. Sin embargo hay varios heridos, e incluso a uno le estalla un petardo en el rostro, otro es herido con arma blanca y otro es descalabrado. En su huída varios porros fueron subidos a automóviles de ‘Auxilio UNAM’ y presumiblemente dejados en libertad posteriormente. **50**

LA RUPTURA POLÍTICO SINDICAL

Seguramente en otros países la imagen de profesores armados, disputándose una escuela a golpes, profiriendo amenazas, en donde hay heridos o muertos, sea algo tan extraño que no se considere siquiera en las formas de la violencia escolar. Quizá puedan encontrarse lugares donde los conflictos interdocentes generen grescas o conflictos ocasionales; en México no, son frecuentes, por lo

menos desde principios de los años ochenta aparecen regularmente en muchos estados de la república, cada vez más, algunos dicen que con mayor periodicidad e intensidad.

Podría decirse que es una violencia particular, que no se produce en la escuela, ni en el aula, ni que esté motivada por conflictos pedagógicos, que no entra en las tipologías clásicas de la violencia en las instituciones educativas; sin duda es peculiar, tampoco es, en sentido estricto, pedagógica, pero sería difícil sostener que es ajena a la escuela, que no la afecta, que es exclusivamente gremial, que no tiene que ver con la política educativa. Por el contrario, los momentos en que se presenta, las modalidades que asume, los efectos que genera en las comunidades escolares, en la transmisión de conocimientos, en la percepción de inseguridad, son demasiado visibles para que no formen parte del espacio escolar de riesgo. Lo cierto es que las disputas en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre sus miembros y/o con el Estado mexicano, han sido de tal magnitud, relevancia y regularidad que deben ser consideradas en las premisas históricas de la problematización de la violencia escolar; uno de esos vectores surgidos de la mismísima gestión del sistema educativo nacional, aunque en los programas de atención a la violencia aparezca destematizado, sin reconocer su procedencia, sin admitir ni su funcionalidad ni sus repercusiones políticas.

Violencia intrasindical e institución escolar

Quizá una imagen y una directiva ilustren la importancia de la violencia sindical en la configuración del espacio escolar de riesgo.

Oaxaca. Los enfrentamientos en Huautla de Jiménez y Santa María Chilchotla por la disputa de escuelas, así como las marchas regionales que la Sección 22 del SNTE realizará este día, han puesto en focos rojos al menos a 120 centros educativos. Aunque la Sección 59 asegura que labora en 500 centros de enseñanza de las diferentes regiones del Estado, a la Sección 22 sólo le interesa recuperar 100, sobre todo las que se ubican en las poblaciones ya mencionadas. Las diferencias entre ambas secciones empezaron a agudizarse hace más de una semana con los secuestros de algunos maestros por la disputa de las escuelas, y el conato de violencia que se registró ayer en las inmediaciones del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (Sosa Cruz, 2008, 14 de febrero).

[...] la dirigente de la Sección 59, Érika Rapp Soto, presentó a los profesores y padres de familia agredidos en pasados días en el municipio de Huautla de Jiménez[...] tanto la dirigente como los padres de familia y personas agredidas, aseguraron que al menos cinco familias no pueden regresar a esa población por el temor de ser linchados. Hicieron un llamado a la Procuraduría General de Justicia y a la Secretaría de Protección Ciudadana, para resguardar las seis escuelas en Huautla, 120 en Chilchotla y otras en diferentes partes del Estado, ante la amenaza de la Sección 22 de “tomarlas en este día” (*Milenio*, 2009, 16 de enero).

¿De qué se trata aquí? Dos secciones de un mismo sindicato, en el mismo estado de la república mexicana se disputan de manera violenta cientos de escuelas. Además, un conflicto en el que intervienen no sólo profesores, sino funcionarios municipales y del instituto estatal de educación, así como padres de familia –en otras partes hasta los estudiantes resultan involucrados. Un problema que deja de ser intragremial desde el momento en que se toma a la escuela como objeto de disputa, que no sólo afecta los derechos laborales o las representaciones sindicales, sino que incluye a las autoridades municipales, judiciales y afecta la convivencia política y social de la población. Más aún, en el que se toman provisiones extralegales, en el que la población, el gobierno o los tutores determinan acciones y rumbos a seguir, en el que se perfilan nuevas reglas y coacciones. Por ejemplo:

Tehuantepec, Oax. Alrededor de las nueve de la mañana, padres de familia de la escuela José Pino Suárez de Santa María Jalapa del Márquez arremetieron contra maestros de la sección 22, para desalojar a los que se encuentran impartiendo clases desde el pasado mes de Marzo[...] los padres de familia inconformes no aceptaron este hecho, después de que aseguraron que estos *profesores violaron la minuta de acuerdo, en el que renunciaban a cualquier movilización que realizara el sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE)* (*El imparcial*, 2008, 5 de febrero).⁵¹

Puede decirse que son resultados de un conflicto que ya se considera endémico en un estado, que no ocurre en todo el país, que son los focos de una rebelión institucionalizada de los maestros oaxaqueños en contra del gobierno estatal y la dirección nacional del SNTE. Quizá sea cierto, después de todo este tipo de hostilidades no ocurre todos los días, ni en todas las escuelas del país; sin

embargo, no se trata aquí de la narrativa de una crisis permanente, sino de que cuando aparece de manera regular, no sólo en Oaxaca, también en Chiapas, Michoacán, Guerrero, Morelos, cuando no sólo se da entre secciones sindicales, sino entre profesores de distinta tendencia política, o cuando se presenta en la forma de pleitos recurrentes entre padres de familia y profesores por acciones de reivindicación política, entonces surge la posibilidad de violencia en las escuelas, en cualquiera de sus formas, desde las más agresivas –asesinatos, heridas, golpizas–, hasta las administrativas y, lo más frecuente, las microviolencias, las acciones que pervierten el clima escolar, volviéndolo inseguro, destructivo, invivable:

Los profesores de la escuela primaria Vicente Guerrero, Rubén Hernández Sánchez y Leticia Arcos Nava, acusados de lesiones y amenazas en contra de su compañera Florinda Mayo Ramírez y detenidos el miércoles por agentes judiciales, obtuvieron ayer su libertad luego de haber pagado 90 mil pesos de fianza[...] los maestros cetegistas calificaron de falsas las acusaciones que les imputaron y demandaron un proceso penal apegado a derecho[...] Argumentaron que luego de que impidieron que ingresara a la escuela y al conocer que fue destituida como dirigente de la delegación sindical DI (3) 04 de la CETEG, la profesora Mayo Ramírez se autoprovocó las lesiones con el fin de presentar la denuncia en contra de ellos, por su hija Beberly Miranda Mayo, quien trabajaba en la agencia del Ministerio Público en ese entonces, a quien también la responsabilizan de extraviar el certificado del médico legista que valoró a la profesora lesionada, aseveró Leticia Arcos Nava. Por su parte Rubén Hernández Sánchez[...] responsabilizó al dirigente de la fracción de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación (CETEG), Víctor Echeverría Valenzuela de crear un complot para desprestigiar a los integrantes del Frente Estatal de Bases Democráticas (Frebadem) y se deslindaron de la corriente cetegista que dirige Nicolás Chávez Pineda, expresando que ellos pertenecen a la Coordinadora Estatal por la reivindicación de los principios de la CETEG. Arcos Nava y Hernández Sánchez afirmaron que contra demandarán a quienes propiciaron su detención, incluso al reportero Rogelio Agustín Esteban, por difamación, daño moral y las agresiones que sufrieron en el momento de su detención (Flores, 2003, 5 de septiembre).

Para decirlo brevemente: los conflictos político-sindicales han producido una zona de inseguridad cada vez más presente en las escuelas de muchos estados.

Las posibilidades de violencia que se generan involucra no sólo a los maestros, también a dirigentes sindicales, autoridades, padres de familia, estudiantes y a la población general. Estos riesgos se manifiestan en:

- la percepción de maestros desarraigados, en frecuente conflagración, lo que genera una representación social cargada de negatividad para la escuela pública;
- la adopción de estrategias de contención de las luchas sindicales de los maestros por parte de autoridades municipales/asociaciones locales/juntas de padres de familia; y
- la incorporación de las acciones de lucha y resistencia de los maestros en el catálogo de riesgos de los manuales de seguridad y contingencia escolar (los riesgos socio-organizativos).

Desde luego, el conflicto es inmanente a toda relación de poder; sin embargo, lo peculiar en el caso de la confrontación al interior del SNTE es su crecimiento, virulencia e involucramiento de las comunidades educativas. ¿Cómo ocurrió esto? ¿Cómo se pasó de las disputas entre tendencias –algo frecuente en toda organización gremial–, a la producción de inseguridad en los planteles escolares? ¿Desde cuándo, a través de qué procesos, en qué circunstancias los maestros se perciben como individuos peligrosos: para qué y para quién?

¿Cómo se genera la producción sindical de la inseguridad en los planteles escolares? La respuesta hay que buscarla en la historia, en la conformación de un sindicato magisterial desde el Estado, en su corporativización, en las luchas para democratizarlo y las estrategias de la dirigencia sindical para frenar estos intentos.

Los orígenes del sindicato: violencia y organización dirigida

A mediados de los años treinta, en plena efervescencia civil y política de los trabajadores del campo y la ciudad, los maestros se coaligaron en el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), que al final de 1935 da origen a la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE). Es un momento en que se crean diversas organizaciones, respondiendo a ideologías, intereses y proyectos distintos. En 1934, la Liga de Trabajadores de la Enseñanza (LTE), la Universidad Obrera y la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FNTE); en 1936, la Confederación de Trabajadores de México (CTM), a la que se afiliaron maestros de todo el país, dando origen al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República

Mexicana (STERM).

Al calor de tantas iniciativas, muchas dirigidas por los comunistas y la izquierda, los conflictos magisteriales se agudizaron tanto que la Iglesia católica y las organizaciones patronales crearon sindicatos de oposición, que reivindicaban la educación eclesiástica, como el Frente Revolucionario de Maestros (después Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación, el SMMTE). El mismo secretario de educación en el gobierno de Ávila Camacho, Octavio Véjar Vázquez, dirigió los embates contra los sindicatos de los maestros, “la época del terror de Véjar”, que puede considerarse terminada no sólo con su defenestración pública, sino con el llamado que hizo el presidente de la república para que el STERM, el SMMTE y algunos otros realizaran un congreso de unificación en la ciudad de México, el 30 de diciembre de 1943, en el que se conformó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El SNTE nació desde arriba, por un llamado del gobierno a terminar las luchas intersindicales, lo que le permitió controlar tanto su organización como su desarrollo. Los intentos de organización independiente, bajo la dirección de Luis Chávez Orozco, rápidamente fueron derrotados por el influjo lombardista-alemanista de mediados de los años cuarenta.

Las amenazas, la eliminación de tendencias, la imposición de un control arbitrario y cotidiano definen lo que desde 1949, bajo la dirección de Robles Martínez, se conoce con el nombre de *charrismo*, una modalidad de organización sindical que termina con el juego político, burocratiza al sindicato, golpea a la izquierda, centraliza al SNTE, se pone a las órdenes del presidente, es parte del partido oficial.

Las resistencias de los maestros a la subordinación política y la conculcación de sus derechos y prestaciones laborales por parte de su dirigencia corren al paralelo del mismo sindicato. Sin embargo, a finales de los años cincuenta se gestó un gran movimiento reivindicativo dirigido por el Movimiento Democrático del Magisterio (MDM), con una gran influencia comunista, en el centro del país. El movimiento duró algunos meses, fue derrotado por la confluencia de la dirigencia sindical y los órganos represivos del estado.

La vinculación del sindicato con el Estado y su partido siguieron siendo funcionales, pero el 22 de septiembre de 1972, Eloy Benavides y Carlos Jonguitud Barrios, tomaron violentamente el local sindical y desconocieron a la dirigencia en funciones. Contaban con el apoyo del presidente Luis Echeverría Álvarez. Se sustituyeron dirigentes, pero la estructura corporativa y represiva de

los trabajadores continuó indemne, con una disidencia formal e institucional (MDM, corrientes locales, los maestros del PPS), pero bajo la hegemonía y dirección de la Vanguardia Revolucionaria del magisterio. Carlos Jonguitud Barrios, como sus antecesores, controlaba el sindicato con el conocido esquema corporativo del control colectivo e individualizante propio del poder pastoral. Grupos de golpeadores controlaban las resistencias y dirigían las reuniones sindicales, mientras fue copando cada vez más los cuerpos administrativos y directivos de la misma SEP, para imponer directores de escuela que fungían como vigilantes sindicales, de supervisores escolares y de zona, de delegados estatales, al mismo tiempo que existía un sistema de canonjías para sus incondicionales, de venta de plazas, licencias sindicales, dobles plazas, créditos y programas de vivienda, de vacaciones, de viajes.

La ruptura político sindical

No fue sino hasta diciembre de 1979, cuando se fundó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, a partir de las grandes movilizaciones magisteriales de Tabasco, Chiapas, La Laguna y la Montaña de Guerrero, que luchaban por democracia sindical, aumentos salariales, prestaciones y rezonificación, cuando se cuestionó de fondo el modelo corporativo del SNTE.

Como se había mostrado años antes, con el ataque de Jonguitud a su antecesor, el modelo corporativo puede procesar divergencias armadas o violentas a su interior, pero cuando se atacan sus fundamentos, cuando es el mismo sistema corporativo el que se pone en cuestión, entonces las respuestas de la dirigencia se vuelve una cuestión de sobrevivencia y, por tanto, la respuesta se da de forma brutal. Así fue, y así sigue siendo, la respuesta de la burocracia del SNTE a los embates de la Coordinadora y de todos los movimientos locales que se han formado a lo largo de los últimos treinta años en el gremio magisterial.

Desde un inicio los dirigentes de Vanguardia Revolucionaria lo dijeron sin ambages: irían a la guerra, con todo, y costara lo que costara. En febrero de 1980, en el XII Congreso Nacional, el secretario general decía que todos los disidentes no eran más que “enanos celosos de la estatura de Jonguitud [...] fracasados que no tuvieron el cariño de los padres y que por eso llegan a traicionar e intrigar[...] seres malformados [...] ciegos de poder que continuarán enfrentando emboscadas[...] ¡Duro con ellos! ¡Que no nos detengan las consecuencias!” En palabras de una de las dirigentes en el Estado de México, Elba Esther Gordillo, quedaba más claro todavía: “los pararemos cueste lo que cueste, a costa de lo que sea, con toda la fuerza del sindicato”. Pero fue el mismo

La producción sindical de la inseguridad

Los conflictos sindicales en el magisterio, como se vio antes, reiniciaron con una fuerza que todavía no se extingue, sino al contrario crece, desde la fundación de la CNTE. Diez años de lucha ininterrumpida, sin cuartel entre Vanguardia Revolucionaria y la CNTE, además de las otras formas locales de organización y resistencia, hicieron que en 1989, el presidente Salinas de Gortari defenestrara públicamente al líder moral del sindicato, profesor y licenciado Carlos Jonguitud Barrios, y entronizara, en la secretaría general del SNTE, a Elba Esther Gordillo Morales (alias: “la Maestra”), mujer empoderada al máximo, que después de servir un periodo sindical en el que nadie, excepto el presidente, votó por ella, continuó en el poder, a través de varios secretarios generales, hasta que en 2004 se decidió a dejar de ser sólo la líder moral para convertirse, o creer convertirse, en la presidenta vitalicia del sindicato.

Parecería ser una más de esas historias de charros y traiciones, esas figuras que se presentaban antes como soldados del presidente en turno, que le proporcionaban orden y paz en los sindicatos, carne de cañón para las manifestaciones y reserva política para las elecciones, pero que en el 2000 algunos se desdibujaron hasta ser comparsas de la alternancia, y otras, la Maestra fundamentalmente, modificaron sus alianzas, su ideología, su subordinación al poder, para ser copartícipes de él, cogobernantes, aliada estratégica en los votos, en la política y en el gobierno. De líderes acompañantes, gobernantes de su parcela, subordinados al presidente, sin ideología y sin moral, Elba Esther ha modificado el estatuto de los líderes charros para profundizar sus ámbitos de competencia, para reelaborar su estatuto institucional, para acompañar al presidente, sin mediaciones, sin subterfugios, exigiendo, afirmando, afinando y cobrando, eso sí, cobrando siempre.

Elba Esther ha cambiado el papel, la significación, la pragmática y la figura de los charros sindicales; para empezar, es el charrismo de la alternancia, que mantiene elementos del modelo priísta –subordinación al Presidente, paz laboral, venta de servicios al patrón y al gobierno–; pero desafiliado políticamente, sin formar parte del partido, sin ser uno de los sectores del partido (como en el PRI: CTM, CNOP, CNC), sin ideología formal, sin afirmación externa, en épocas de disidencia estructural (la CNTE), en épocas de restricción de plazas de trabajo, en los tiempos de la democracia pospriísta. Quizá por eso el modo de articulación charrismo-poder político ya no sea el de la subordinación estructural, ni el de la férrea organización interna o la legitimidad ganada con prestaciones y prebendas, sino otro, muy distinto, en el que la influencia de la

Maestra traspasa al gremio, se ubica en posiciones estratégicas de poder y de dinero (el ISSSTE, Lotería Nacional, seguridad pública, el IFE, las cámaras), interviene en votaciones, proporciona servicios electorales y de seguridad, incide en programas y propuestas estratégicas (IVA a alimentos y medicinas, flexibilidad de las relaciones laborales, cerrar normales, *vouchers* educativos), construye un partido político propio, vendible al mejor postor: el charrismo de la Maestra ya es partícipe del poder, no se subordina o lo afianza, sino que lo comparte.

El charrismo de la alternancia, la verdadera creación de Elba Esther, se ha desembarazado de la característica central del de los cuarenta: el poder pastoral. Los viejos dirigentes ejercieron un dominio despótico, casi nunca ilustrado, pero frecuentemente legítimo. La subordinación de la masa se lograba por un juego múltiple de acciones, reacciones, inhibiciones, temores, odios y amores al jefe, al líder. Joaquín Hernández Galicia, la Quina, el líder de los petroleros hasta 1989, era el hombre fuerte del sindicato, no sólo disponía de fortunas, vidas, obras, carreras, trabajos; no sólo gobernaba al sindicato, sino también vigilaba al individuo, velaba por las familias, por los hijos, las viudas, los huérfanos, del gremio y de la comunidad; líder del sindicato y pastor de los hombres, mujeres y niños de los pueblos petroleros. Amado y temido, juez y verdugo, guardián y proveedor de los de abajo, de los sindicalizados y sus familias, capataz y jefe máximo de los miembros de una comunidad, eje de socialización y guía laboral y vital, el charro organizó la servidumbre voluntaria del mundo de trabajo posrevolucionario en México, en el que el control político se ejercía al parejo de un gobierno de la vida de los miembros del sindicato, de una vigilancia laboral-moral y familiar; por eso las dádivas acompañan a los golpes, las lealtades a la sumisión, la libertad a la seguridad.

Ese modelo fue cuestionado desde el inicio por parte de sindicatos democráticos y de experiencias de autonomía muy localizadas, pero desde los ochenta empezó a ser disputado desde arriba, desde que los sindicatos empezaron a ser considerados como monopolios, desde que el neoliberalismo ha dispuesto como el eje de la negociación laboral al trabajador aislado, independiente, autónomo. Desde entonces, el charrismo se ha ido quedando sin su base de sustentación material, de organización del mundo de vida en el trabajo y en la comunidad, agarrado literalmente de los discursos vacíos del apoyo incondicional al señor presidente, al régimen político, a la paz social, pero sin que pueda traducirse en mejoras individuales; por el contrario, los trabajadores ya alcanzan a comprender cómo los sindicatos se vuelven enemigos

inmediatos, que ejercen el control político, sin garantizar siquiera la estabilidad laboral, sumidos en ataques permanentes a sus condiciones de trabajo, a sus prestaciones económicas y sociales. El charrismo se quedó prendado al poder, continuando con su subordinación formal al Ejecutivo, pero sin la subordinación real de las bases trabajadoras, en medio de fuertes cuestionamientos en su interior, lidiando con formas de oposición cada vez más amplias, cada vez más profundas, cada vez más fuertes.

Elba Esther es la figura más conspicua de este charrismo de nuevo tipo, sin contenido material, porque ha comprometido la fuerza de un sindicato que durante años configuró una identidad docente basado en la premisa del servidor público, para sustituirla por el trabajador de la educación socialmente desvalorizado, sin garantizarle ni trabajo, ni seguridad social, ni identidad profesional, sólo la sumisión al presidente, la utilización desvergonzada del sindicato como ejército de reserva laboral, política, electoral; como masa política de chantaje y expoliación.

Así como el viejo charrismo, el de los cuarenta, se creó para garantizar la estabilidad del régimen posrevolucionario, en una armazón de corporaciones, con un partido político y una misión estratégica, el *gordillista* es la forma que asume la estrategia de disciplinarización sindical del neoliberalismo. ¿Alguien ha dicho algo? Sí, muchos, maestros, políticos, funcionarios, académicos, adversarios: las denuncias son demasiadas, las pruebas también, pero nada, nada. La PGR no ejerció ninguna investigación sobre las denuncias de asesinatos; la Fiscalía Especial para crímenes del pasado feneció antes de realizar sus investigaciones; los periodistas y escritores la describen, la descubren, pero es refractaria a las críticas y a las denuncias: nada la toca, nadie la toca. Ni las preguntas la estremecen. Ni las memorias la atormentan: nada. Puede engañar con la cabeza en alto, puede amenazar sin inmutarse, puede transar sin conmoverse: practicante del cinismo, ejerce la “desvergüenza en el mentir o en la defensa y práctica de acciones o doctrinas vituperables”.

¿Cuánta violencia, cuántos acuerdos, cuántos compromisos son necesarios para mantener el charrismo neoliberal? Una palabra contranatura, un concepto que agrede, que ofende al sentido y la claridad, pero que en los hechos se ejerce sin ambages, entre el cinismo mediático y la violencia que amenaza a diario a cualquiera, en cualquier delegación, sección o lugar que lo amenaza. Y, ya sin ambages, ya sin ideología, ya sin control, orbita las comunidades educativas, en cualquier cambio de representantes, en cualquier congreso, en cualquier decisión de política educativa que amenaza a los maestros y/o a las comunidades

educativas.

Desde 1980 existe un proceso progresivo de crítica y resistencia al sindicalismo corporativo del SNTE, primero en su forma clásica –la de Vanguardia–, ahora en su forma neoliberal –la gordillista–. De las agresiones individuales –cientos de maestros asesinados–, a las represiones generalizadas, a los golpes de mano, a los embates escuela por escuela, en los momentos de movilización o paro; creando secciones paralelas, como la 59 de Oaxaca; habilitando profesores-esquiroles, como en el paro indefinido de Morelos, en 2008; o agrietando la débil organización escolar en las delegaciones; la dirigencia del SNTE ha creado un ambiente de incertidumbre, una amenaza abierta, velada o virtual en las instituciones educativas oficiales.

La producción de la inseguridad en las escuelas públicas de educación básica es el resultado de la tensión –cada vez más tosca– entre el Estado y la estructura corporativa del SNTE, con las fuerzas que se han rebelado y siguen intentando crear otra organización sindical del magisterio. La violencia es el resultado de una resistencia larga y prolongada de los maestros a un sindicato que los sigue dirigiendo como fuerza político-electoral de reserva y población cautiva sujeta a la expoliación económica de líderes vendidos al mejor postor. Tras la figura construida, y sentida por los padres y alumnos, del maestro conflictivo, no se encuentra un individuo desarraigado, sino un trabajador en resistencia a un dispositivo sindical que no quiere ni puede dejar de ser lo que es: un instrumento de control político, social y subjetivo de los maestros.

36 Sobre el concepto de premisa histórica y su utilización en las genealogías concretas, Ian Hunter (1994 y 1996).

37 “El Abuso infantil: una práctica permanente”. http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_abuso1.htm (acceso septiembre de 2009).

38 Según los teóricos de la ingobernabilidad, la pérdida de confianza en el liderazgo es resultado de las tendencias igualitarias e individualistas de la misma democracia. La autoridad ha sido desafiada en todas partes, en todas formas. No sólo la pérdida de confianza en los gobernantes, también en los dirigentes sindicales, en las universidades, en la iglesia, en la familia. *Cfr.* Crozier *et al.*, 1975. La extensión de estos problemas al sistema educativo es demasiado obvia, su tufo conservador y autoritario también.

39 Personaje de la serie mexicana *El chavo del 8*. Profesor objeto de burlas de

los niños.

40 En México, para los profesores de educación primaria, una plaza es el equivalente a 20 horas de trabajo.

41 La prevalencia delictiva se refiere a las personas que fueron víctimas de uno o varios delitos con respecto al total de la población; la incidencia es el total de delitos cometidos a la población en un periodo determinado.

42 Para un estudio sintético, cercano en algunos puntos y distante en las apreciaciones de política, véase Arellano, 2005, p. 4.

43 Para una genealogía del crimen organizado, véase Arriaga, 2008.

44 Para una historia concisa del narcotráfico en México, Carlos Resa Nestares. *Sistema político y delincuencia organizada en México: el caso de los traficantes de drogas*. Madrid: I. U. Gutiérrez Mellado, Working Paper, 02/99, pp. 15 y ss.

45 Sobre las repercusiones de la disminución del valor de las exportaciones mexicanas de drogas ilegales a Estados Unidos, véase Bolio, 2008, pp. 104 y ss.

46 “En México es denominado porro el miembro de una organización de corte fascista que persigue distintos intereses particulares, ya sean éstos políticos o económicos, basados en la violencia organizada, en el asilarse en instituciones estudiantiles y en el fungir como grupo de choque mercenario. Tales organizaciones se caracterizan por obstaculizar la vida estudiantil mediante actos de vandalismo, asaltos, coerción económica y golpizas sistemáticas a cambio de beneficios económicos, prestándose como grupos de choque que desprestigian las instituciones de educación media superior, y superior, concretamente la UNAM y el IPN, aunque se han dado casos fuera de la ciudad de México, en escuelas privadas como los ultraderechistas “Tecos” de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)”. Centro Independiente de Noticias, <http://cinoticias.com/2008/04/23/porro-grupo-de-choque/> (acceso junio de 2009).

47 Revisar bolsillos y mochilas para robar dinero y pertenencias.

48 Tomado de http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014822/014822_08.pdf (acceso octubre de 2009).

49 Como dice Rodolfo, ex estudiante de la Voca 6 y ex dirigente de la Organización Democrática de Estudiantes Técnicos (ODET): “Las escuelas son un campo de batalla. Si eres líder tienes tus soldados y tienes que tener la estrategia para repeler la agresión”.

50 “Sobre el ataque porril a Ciudad Universitaria”, <http://foro.fcencias.unam.mx/archive/index.php/thread-883.html> (acceso octubre 2009).

51 Cursivas de RGV.

52 Luis Hernández Navarro (2002). “Al menos 152 maestros democráticos fueron asesinados o desaparecidos desde 1979”. En *La Jornada*, 30 de agosto. Carmen Cruz Gracia (2003). “Irregularidades en el magisterio”. En *Contralínea*, enero; en 2007 ya se hablaba de más de 200, Laura Poy Solano, “Pacta la CNTE mantener la unidad para lograr la expulsión de Gordillo”. En *La Jornada*, 26 de agosto.

BRICOLAJE: UN MODELO PARA ARMAR

La violencia escolar es una condensación inestable de premisas históricas y políticas, se dijo antes, el objeto de poder y saber que se constituyó es el espacio escolar de riesgo, una construcción móvil, en la que los bloques se arman y desarman según la voluntad y los intereses del operario, dando mayor peso o prioridad a algunos, alterando la sintaxis o el significado de otros.

En el capítulo precedente se identificaron las premisas históricas de su configuración, se siguió la trayectoria de cada una ellas, se procesaron sus características y establecieron los mecanismos de producción de la incertidumbre, falta saber el modo en que se han ido articulando, sus fases y momentos de desarrollo y, también, la volátil disposición de los indicios, la polivalencia táctica de los conceptos; es decir, las estrategias de conocimiento/desconocimiento/gestión de los conflictos de violencia en las escuelas.

FRAGUAR

La violencia escolar es el nombre que recibe una problematización histórica, formada por un conjunto heteróclito de prácticas, formas de saber, modos de gestión y tipos de subjetivación. Un conjunto móvil, polivalente también, porque se presenta de muy diversas maneras, tanto en los registros de actos violentos, como en conceptos, programas, leyes y hasta relaciones causales. También en diversas figuras violentas y múltiples instituciones de regulación. Es un anacronismo, o un proceder propio de los discursos totalitarios, suponer una definición única, universal o abstracta de la violencia escolar, lo que existen son prácticas distintas, concepciones variadas que, quizá, encuentren una unidad estratégica en lo que configura su originalidad histórica: el espacio escolar de riesgo. Sin embargo, se trata solamente de un concepto construido a partir de la heterogeneidad y la integración histórica de múltiples formas de violencia y de mecanismos de control que ya no se pueden comprender con los viejos modelos de la disciplina o de la psicopedagogía, sino que acuden a la gestión de los riesgos para lidiar con los trances producidos por el mismo sistema educativo y sus interconexiones sociales y políticas.

En México, el problema de la violencia escolar no se circunscribe al ámbito cerrado de la escuela, ni tampoco al aumento en la frecuencia e intensidad de las

acciones de indisciplina (Hipótesis Furlán),⁵³ resulta del reconocimiento de la diversidad e integración estratégica de múltiples riesgos de violencia procedentes de campos, actores y circunstancias distintas. Se trata de un cambio sustantivo: *de los problemas de indisciplina en la escuela, a los riesgos de violencia en/de/sobre la escuela*. Más aún, de un cambio en los *objetos de gobierno*, pues la *gestión no se ejerce solamente sobre los cuerpos y las mentes de los agentes educativos, sino sobre el espacio escolar, considerado como espacio transterritorial, simbólico y relacional*, por tanto, un campo muy heterogéneo de intervenciones políticas.

El problema de la violencia escolar surge en la coyuntura del cambio de siglo, se ha dicho, los ensambles descritos en el capítulo anterior dan cuenta de las condiciones de incertidumbre que se generan en los organismos educativos; no son causas de la violencia, no explican la razón última o primordial de los comportamientos violentos en la escuela, son fuerzas que al tensarse producen inseguridad y generan la percepción de los riesgos de violencia. ¿Cuáles son esas tensiones, esos choques, esos apoyos, interrelaciones o desplazamientos que van fraguando el problema de la violencia escolar?

La fractura del orden político de la educación

La violencia aparece como problema de política educativa en el momento en que viene de regreso; o, en otras palabras, se percibe como intolerable cuando las viejas prácticas violentas, las que formaban parte de los castigos disciplinarios, de la estructura corporativa del sindicato, los controles políticos de los estudiantes, las de las relaciones de género, son cuestionadas desde abajo, por movimientos locales o generales de reivindicación política, como los de estudiantes, maestros, mujeres, niños, ante los cuales la respuesta más socorrida es la represión, iniciando una espiral de violencia e inseguridad. El problema de la violencia, en este caso, resulta de la fractura de un orden que tiene en la violencia uno de sus pilares, pero que es atacado desde los que resisten.

El quebranto de la soberanía estatal en la seguridad pública

La violencia aparece como un problema cuando se rebasa el rango de tolerancia de los ilegalismos en la sociedad. Es el caso de la delincuencia y de la seguridad pública. La sociedad podía vivir, hasta antes de 1991, con niveles de criminalidad y delitos establecidos desde los años cincuenta, cuando se institucionalizaron los programas federales de control de armas y se acabaron los últimos movimientos que disputaban la hegemonía en el régimen de la

posrevolución. Sin embargo, cuando los delitos aumentaron, se construyeron células organizadas y más tarde industrias criminales en sinergia con el sistema productivo y financiero, entonces la violencia se vuelve insoportable porque el Estado ve cuestionado el monopolio de la violencia, se disputa o se reniega de su soberanía en muchas partes del territorio nacional.

La ruptura de la jurisdicción escolar

La violencia se formula como problema educativo cuando el territorio escolar se amplía y convierte en zona de interacciones potencialmente violentas. Hasta 1991, los estudios del Instituto Nacional de Psiquiatría daban cuenta de la prevalencia e incidencia del consumo de estupefacientes en las escuelas de educación media y superior. Después, el problema derivó hacia las repercusiones de este consumo en la deserción, el aprovechamiento, la indisciplina y los comportamientos violentos, hacia sí mismos o hacia los demás. A partir de 1997, el problema cambió de perspectiva y se dirigió la atención hacia la distribución de drogas dentro o en los alrededores de las escuelas, y más tarde, por extensión, al crimen organizado (trata de personas, pornografía infantil, violadores, secuestradores, asaltantes). Es una de las fuerzas más consistentes en la construcción del espacio escolar de riesgo: del consumo a la distribución y más tarde a la inseguridad dentro y en el entorno escolar, hasta volver indistinguibles las fronteras escolares.

La desvalorización social del sistema educativo

Los problemas de violencia aparecen en el descrédito de los fines, valores y modos de organización escolar. Los dispositivos de escolarización surgieron en el siglo XIX para gobernar una niñez creciente y peligrosa, en el marco de las estrategias de ciudadanización, articuladas con los proyectos de crecimiento económico y desarrollo social. La escuela era un lugar de encierro, de formación de individuos y entrenamiento productivo: ciudadanos útiles y temerosos de la ley. La escuela confinaba y prometía la inserción laboral en un mundo ordenado y en desarrollo. Sin embargo, después de las crisis económicas y políticas recurrentes, en las últimas tres décadas del siglo XX la escolarización fue perdiendo su valoración social. Primero fueron los límites del crecimiento, grandes contingentes de estudiantes vieron cercenadas sus posibilidades de ascenso en el sistema educativo nacional, surgieron los movimientos de rechazados y las generaciones de Ninis.⁵⁴ En seguida, por la desconfianza en la movilidad social. La educación ya no asegura ni mejores condiciones laborales,

ni un mejor futuro para las nuevas generaciones. En tercero, por el crecimiento de los valores no educativos. La percepción social del éxito no se vincula a los logros educativos, sino a los éxitos rápidos del talento, la suerte o la transa; son las representaciones sociales del éxito en deportistas, actores, políticos y narcos. En pocas palabras: la violencia escolar se produce por un conjunto de fracturas que recorren, reproducen o cruzan el sistema educativo: las del sistema político, las de la soberanía estatal, las de los dispositivos de escolarización, las de la integración social.

El desarrollo del sistema educativo, la hipertrofia institucional, la estructura del poder en las escuelas y la proliferación de la economía criminal, traen consigo una inseguridad general cada vez mayor, por lo que los riesgos son más difíciles de identificar, calcular y gestionar. Los organismos e instituciones propias del sistema educativo mexicano –el sindicato, la SEP, los padres de familia– son quienes más riesgos provocan. Por lo mismo, las comunidades demandan cada vez más seguridad y calidad en la educación. Todo ello mientras los actores de los procesos educativos se desenvuelven en un territorio agonístico de reconocimiento individualizado, en el que los problemas de hartazgo docente, de falta de expectativas, devaluación del trabajo magisterial, de sumisión laboral y de atrasos crónicos, hacen que los riesgos sobrepasen a las instituciones, tanto en términos territoriales –en el sentido de que los riesgos no provienen de algún lugar dentro de la frontera escolar, sino que el adentro y afuera se han vuelto indistinguibles–, como virtuales e inerciales, porque provienen de muchas partes y se alimentan de las mismas decisiones y procedimientos de las instituciones responsables de controlarlos.

COMPONER

¿En qué momento se empezaron a articular los elementos de la problematización de la violencia escolar? Fechar el surgimiento no es un dato menor, tampoco una cuestión de efemérides, refiere los detonantes de un problema, su formulación en un discurso, en una práctica, en un programa definido racionalmente. Es el tiempo en el que se identifican los signos, se trazan las relaciones, se ubican las dificultades, construyen los conceptos, conforman los objetos y los objetivos, se trazan rutas de desarrollo, diseñan cursos de acción y disponen los recursos, en una palabra: se gobierna.

Sin embargo, como se ha visto antes, una problematización histórica no es un registro de acciones del gobierno, consiste en una armazón política y conceptual,

en una articulación de síntomas, teorías y estrategias; más aún, es una estructura tornadiza, tendenciosa, en la que no hay secuencias preestablecidas o continuidades únicas. A veces la identificación de los signos y su reelaboración en nociones viene primero, al modo de un reconocimiento técnico-racional, del tipo *problema-concepto-política*; pero en otras los síntomas son reconocidos después de que las políticas los descubren; también hay percepciones en busca de programa, o cursos de acción con síntomas no reconocidos. Baste señalar, por ejemplo, que en México la conceptualización de la violencia ha seguido con retraso a una gran variedad de experiencias locales o de formas generales de gestión. Se dijo antes: aunque los programas de seguridad escolar tienen ya más de diez años, todavía no se cuenta con investigaciones de su surgimiento y desarrollo, tampoco evaluaciones, estudios o siquiera análisis de sus resultados por escuela, zona o región.

Gobernar es identificar un problema y trazar las estrategias para su atención, lo que no necesariamente ocurre en un mismo momento, por lo que debe concebirse más como un proceso que como un acto; tampoco se expresa necesariamente en un programa definitivo, puede ser un conjunto heterogéneo y parcializado de saberes y procedimientos de intervención. De ahí las dificultades para datar los inicios: ¿cuándo empieza: en los programas de seguridad escolar de Veracruz o de la delegación Gustavo A. Madero, en 1998? ¿Más atrás, en 1994, con el Programa de Educación Preventiva Contra Adicciones del Distrito Federal? ¿En el año 2000, con los rudimentos del operativo Mochila Segura? ¿En el diseño y aplicación del programa Educación para la Paz, en 2001? ¿Con el primer Programa Integral de Seguridad Escolar, en 2002? ¿Hasta Escuela Segura, en 2007? El problema de estos puntos de arranque es que confunden problematizar, el arte de gobernar y la formación de una política pública, y si algo se ha visto a lo largo de este texto es la heterogeneidad de acciones de gobierno, y no solamente del Estado; también confunde el momento de articulación programática con el proceso de definición de los conceptos e instrumentos para gobernar. Por esta razón, fechar una problematización, entendiendo por esto el momento en que se articulan y dan sentido a un conjunto de signos y síntomas de violencia en las escuelas, debe hacerse por etapas, en la que se distingan los inicios, los cuestionamientos, la consolidación y la institucionalización del problema de la violencia escolar.

Inicios

Como siempre, son confusos, contradictorios, son los instantes en que se hacen

visibles los signos, en que se identifican los síntomas, se relacionan entre ellos, se plantean las preguntas y formulan las cuestiones. En México, las investigaciones y los programas, las noticias y las reacciones que se encuentran en el primer capítulo, Señales, muestran que en la coyuntura de la década de los años ochenta y los noventa, aparecieron una serie de indicios en cinco órdenes distintos.

El primero: la renovación de las luchas estudiantiles y la criminalización de las formas de resistencia política. Viene desde finales de los años ochenta, cuando los estudiantes de la UNAM organizaron una larga jornada de resistencia contra el aumento en las cuotas y protagonizaron un debate político sobre la gratuidad de la educación superior y la organización de la vida universitaria, también cuando tomaron parte del movimiento de ruptura electoral de 1988, notoriamente en las universidades del Distrito Federal, pero también del interior del país, y más tarde con el movimiento zapatista. Desde entonces, analistas y comunicadores registraron minuciosamente las diversas conductas de los maestros, universitarios y estudiantes de educación media y superior. Se describieron con detalle las tácticas de lucha para evitar el alza de cuotas en las universidades públicas; para evitar cierres de escuelas normales –que incluían quema de autobuses, coches y camiones, encarcelamiento de policías, etcétera–; se puso atención en sus alianzas con movimientos populares; también en los conflictos interestudiantiles; sobre los porros, que luego fue utilizado como mote a todo estudiante problemático; sobre los alumnos con armas; sobre las bandas

que merodean las escuelas, sobre *Los Panchitos*⁵⁵ y los cholos. Son todos los signos que progresivamente fueron armando la noción de *estudiante peligroso*, un sujeto con conductas disruptivas y potencialmente violentas, por sus acciones de resistencia a las políticas educativas; por sus vinculaciones con movimientos sociales, políticos y electorales; por sus formas de organización cultural; por sus dificultades de integración económica, educativa o política. Además, la peligrosidad del joven fue remitida también al proceso de transmisión de conocimientos. No sólo cuestionaba la política educativa o la configuración política de la sociedad, sino también los métodos y técnicas didácticas, los contenidos curriculares, las formas de organización disciplinaria y los mismos fines de la educación. Es el tiempo en que se empezaron a denunciar las indisciplinas sostenidas, cuando cambió la dirección de las prácticas violentas y afloraron los casos de estudiantes que atacaban a sus maestros, a los directivos o a la institución escolar.

Segundo: las rebeliones de los maestros de la CNTE desde finales de la década

de los setenta, los conflictos con la dirección corporativa del SNTE, con Vanguardia Revolucionaria y, desde 1989, con la maestra Gordillo, hicieron que desde entonces la sociedad mexicana conociera movimientos recurrentes de reivindicación magisterial y de enfrentamientos sindicales. Todos los años, desde principios de los años ochenta, hasta la actualidad, se esperan las movilizaciones de regiones, secciones y delegaciones en buena parte de los estados del país. Hay ya una suerte de calendario de resistencias magisteriales en el escenario político nacional, unas veces más cruento, otras menos violento, pero siempre ahí, esperando la democratización del sindicato y la solución a las demandas sociales y económicas de los maestros. Esto ha llevado a que, desde entonces, y con mayor virulencia en los periodos de mayor combatividad, se haya construido la imagen del *maestro revoltoso*, alejado de sus obligaciones pedagógicas y en conflicto permanente con sus dirigentes sindicales y las autoridades educativas.

Tercero: desde mediados de los años setenta se realizan encuestas nacionales sobre el consumo de drogas en la comunidad escolar. Son las series estadísticas que tienen mayor regularidad y alcance de todas aquellas que podrían formar parte de la violencia escolar. Se observó que el consumo de enervantes en la educación secundaria, media superior y superior se había incrementado cuatro veces en menos de diez años;⁵⁶ pero no fue sino hasta principios de la década de los noventa cuando se empezaron a establecer las relaciones entre el consumo de drogas, el aprovechamiento escolar, la deserción, las acciones violentas – hacia sí mismo o hacia los demás –, los delitos sexuales y las conductas disruptivas en la escuela.

Cuarto: cada vez se reconoce más que desde 1991 cambiaron de tendencia los indicadores delictivos en el país. Las tasas de victimización crecieron en las principales ciudades, sobre todo en lo referente a los robos de poca monta pero con más frecuencia, también con una mayor incidencia delictiva, lo que empezó a generar una sensación de inseguridad. Es en esos años, también, cuando en algunas entidades federativas, como Morelos y el Estado de México, aparecieron bandas de secuestradores que asolaban empresas, escuelas y residencias.

Quinto: si bien el movimiento feminista tiene una larga historia, los efectos de sus denuncias sobre la violencia sexual, familiar y de género se empezaron a sentir en México a finales de los años ochenta, principalmente cuando se adoptaron las recomendaciones internacionales sobre los derechos de los niños y las primeras reformas a los códigos penal y civil que reconocían estos tipos particulares de violencia. El impacto en los organismos educativos fue tal que se

modificaron los procedimientos de denuncia, se establecieron canales, formatos y agencias de tratamiento a las víctimas y de castigo a los victimarios. Lo importante de esta tendencia es que se reconoció en la misma estructura orgánica de la SEP que la violencia sexual y de género estaba presente en el imaginario y en el cotidiano escolar, que podría aparecer y había que tratarla. Se abrió una ruta que los estudios de maltrato infantil pronto documentaron y dieron lugar a programas y agencias especializadas.

Estudiantes peligrosos, maestros revoltosos, alumnos drogadictos, acosadores, asaltantes, secuestradores: son las figuras que rondan –de manera fáctica e imaginaria– las comunidades escolares desde principios de los años noventa. Adicciones, violaciones, malos tratos y conductas antisociales son los problemas que resumen, en esta fase, la violencia en las escuelas. De aquí que al menos hasta 1997, las intervenciones se focalicen en los individuos, en la atención a víctimas, en la formación de ciudadanos obedientes de la ley, de educadores que enseñen valores y respeto por los derechos humanos. Son, por ejemplo, el Programa de Educación Preventiva Contra Adicciones, de 1994; el Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual, de 1998; el grupo de trabajo “Estoy Contigo”, de apoyo a las víctimas; el “Proyecto de Prevención al Maltrato Infantil”, del año 2000; la creación, en 1999, de las materias “Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo”, del ciclo de formación básica, y “Formación cívica y ética”, de la formación específica en el currículo de las normales; un año más tarde del “Programa de Formación Ciudadana contra la corrupción y el crimen” y el “Programa de fortalecimiento ético y formación ciudadana” en Baja California y Sinaloa, respectivamente.

Se trata de un modo de concebir y atender problemas de violencia en las escuelas que no tiene una sola manera de entenderse o enfrentarse, pero que sí toma partido por la identificación de problemáticas específicas en los sujetos educativos, tanto en la fuente de las conductas violentas, como en la resolución de los problemas, pues se centra en la atención a víctimas, en la formación de maestros y estudiantes, en la obediencia a la ley y la formación de valores éticos y principios ciudadanos.

Cuestionamientos

Tanto los problemas como las estrategias que se formularon desde principios de los noventa han continuado, en buena medida, hasta el día de hoy, en particular los que se refieren a las políticas de formación y atención individualizada; sin embargo, desde 1997-1998 se observó, tanto en los diagnósticos como en los

programas, un cambio en la problemática. Se trató, en lo general, de un cuestionamiento sobre la heterogeneidad y articulación de las conductas violentas en las escuelas. Éste es un punto central. Un desplazamiento conceptual de fondo. La aparición de un conjunto de prácticas violentas diferenciadas, al interior y al exterior de la escuela, la convirtieron en un punto de confluencia de prácticas peligrosas con distintos objetos, objetivos y actores involucrados. En el momento en que se consideran las formas de interacción de las distintas prácticas el problema se concibe como una cuestión de riesgos múltiples, con su propia dinámica, que no es posible trazar individualmente o enfrentar de manera unívoca, según el modelo causa-efecto, sino como una potencialidad estadística, como un riesgo geográficamente delimitable, como una eventualidad sociológicamente discernible.

La problematización es diferente, aparece desde las multiplicidades, por eso la violencia es menos una categoría que una noción sintética, por eso se ha pasado de las disciplinas a las prácticas violentas, no en el salón de clase o en la escuela, sino en la zona escolar, vuelta ahora territorio peligroso. La violencia, entonces, es un resultado, un término que aglutina un conjunto de prácticas al interior y al exterior de la escuela, donde las fronteras físicas y relacionales se desdibujan y la institución educativa es un entresijo de relaciones violentas o potencialmente violentas. Y éste es el punto que se debe destacar: la violencia aparece como un concentrado de prácticas diferenciadas que toman a la escuela como espacio de confluencia posible, por eso ya no se atienden sólo los hechos o los individuos, sino la inseguridad de un territorio, la peligrosidad de un sistema relacional llamado escuela, institución o comunidad educativa, donde el edificio escolar es sólo un punto para la confluencia de relaciones, un nodo en un sistema pedagógico-familiar-local-criminal...

Este desplazamiento conceptual se observa muy claramente en los programas de 1998, cuando se plantearon diversas iniciativas que relacionaron el consumo de drogas con otros delitos. Por ejemplo, en el “Plan operativo de seguridad en los centros educativos del DF y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil”; el “Plan operativo de seguridad escolar”, piloteado en la delegación Álvaro Obregón, del Distrito Federal; o el “Plan para la prevención y vigilancia de conductas ilícitas”, de Veracruz, en el que se dan instrucciones para que los maestros vigilen el entorno escolar, se revisen las mochilas y se realicen exámenes antidoping. Desde otra óptica, pero recuperando la noción de seguridad, trabajaron estudiantes y profesores de la Escuela Nacional de Trabajo Social, en la delegación Coyoacán en el “Programa Comunidad Segura”.

Consolidación

Dos años más tarde, los programas de seguridad abrirían una senda de expansión y profundización. En el año 2000 se creó el “Programa Integral de Seguridad Pública e Impartición de Justicia DF (Proteoescolar); en el 2002, el “Programa Integral de Seguridad Escolar”, del DF; hasta llegar al “Programa Escuela Segura”, en febrero de 2007.

El mismo nombre de los programas delata las profundas transformaciones de lo que se intenta atender: la seguridad escolar, no las personas, ni la institución, ni los edificios, ni los vecinos, sino la eventualidad de las prácticas violentas; no los hechos, sino la posibilidad de la violencia. Más aún, como se observa en los casos de los porros o los microdelitos, ya no se trata de eliminar la violencia en las escuelas, sino de sortearla, de distribuirla, de repartirla, de aprender a lidiar con ella, de redirigirla, de conducirla: de regularla.

Son las acciones de seguridad que se ampliaron hasta incorporar la Mochila Segura, el Sendero Seguro, el Parador Seguro, y que se articularon con los de atención general a los conflictos, Educación para la Paz, la vigilancia por parte de policías y agencias especializadas, como la Unidad de Policía Escolar, el Programa de Vigilancia Escolar, los niños policía, Policía por un Día, todas las acciones centradas en la vigilancia, la seguridad y la atención a comunidades. Es el momento en que se plantea una sospecha general de que es el espacio escolar el que está en riesgo por la posibilidad permanente de prácticas violentas que proceden de muchas partes, con muchos objetivos, por muchos actores.

Sin embargo, la consolidación de la seguridad como concepto eje en las intervenciones, no elimina las acciones centradas en los individuos, en su formación, atención y vigilancia, sólo conforma lo que en su momento se llamó “un menú de opciones” en la gestión de la violencia escolar.

Institucionalización

En febrero de 2007 se formuló el Programa Escuela Segura (PES), un programa federal, de aplicación progresiva en todas las escuelas del país. Con el PES se institucionalizan las acciones de seguridad con base en un calendario, procedimientos estandarizados, recursos disponibles y evaluaciones por zona, estado y región. Es un programa general e integral, porque se instrumenta en todas las instituciones y comprende una multiplicidad de riesgos escolares, no sólo de violencia, también de seguridad en un sentido más amplio. El PES se acompaña, en algunos estados, con una formulación de leyes específicas de Seguridad Escolar, como en Tamaulipas, Chihuahua, Sinaloa. La seguridad

escolar se complejiza, pues no sólo se concibe como un dispositivo para manejar las conductas, los individuos y los grupos violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral de los estudiantes, maestros y directivos; los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la salvaguarda de las instituciones educativas, también la seguridad orientada a la protección civil, a los riesgos de desastres, accidentes y fenómenos naturales, junto a los de delincuencia, adicciones y violencia, como la portación y uso de armas blancas y de fuego, el pandillerismo, las violaciones, la venta y consumo de drogas.

La integración y hegemonía estratégica de la seguridad se dio en el DF entre 2002 y 2004, con el Programa Integral de Seguridad Escolar, una estrategia compartida entre las agencias educativas y de seguridad pública de la federación, con el gobierno del Distrito Federal; pero la institucionalización del PES se planteó en el marco de la Iniciativa Mérida y de ¡Limpiémos México!, programas del gobierno federal en la guerra contra las drogas y la delincuencia organizada. En suma: la institucionalización de la seguridad escolar se da por una razón político-gubernamental de coyuntura –la ilegitimidad electoral del presidente de la república, la guerra contra las drogas–, con el trasfondo de una mutación histórica de los dispositivos de escolarización y los mecanismos de control político –sindical y estudiantil– del sistema educativo mexicano.

DESECHAR

La problematización es un trabajo del pensamiento que traza los linderos, la conflictiva, la heterogeneidad política de un conjunto de dificultades en un campo específico, desde el cual se pueden comprender/identificar/analizar las estrategias de poder-saber que ahí se definen. Es una matriz que se forma en y forma a los dispositivos de atención a la violencia escolar, una suerte de fragua histórico-política en la que se crean instrumentos, organismos e instituciones de intervención y de pensamiento. De ella y en ella surgen conceptos, tácticas y formatos de evaluación diversos, a veces enfrentados, contrarios, irreductibles. ¿Cómo se hace? A partir de una suerte de sintaxis estratégica, de construcción/destrucción/desconstrucción de sus premisas históricas.

Las estrategias de poder-saber, los conceptos y las acciones, resultan del choque que se produce entre las perspectivas opuestas, los eventos desvalorizados, las intenciones aviesas o beatíficas, los intereses, la parcialidad, el desconocimiento, la negación y/o la selección del conjunto de riesgos que enfrentan las entidades educativas. La problematización de la violencia escolar

define una condición epocal de los sistemas educativos, no una estrategia única, aunque se generen perspectivas hegemónicas, de intervención y de dilucidación. Hay que ver entonces en los catálogos de iniciativas, cursos de acción, investigaciones o percepciones menos las deficiencias conceptuales de sus locutores que la polivalencia táctica de la problematización; y en los programas más ejercicios de elección interesada que dictados de una racionalidad única, aunque sea dominante.

Al momento del ensamblaje, las piezas –las premisas, los acontecimientos, las acciones– no responden a una lógica última, a un dictado trascendente, ni siquiera definitivo; por el contrario, el modo de colocación revela los intereses, perspectivas e intenciones del armador –el investigador o político–. Esto se puede ver en los diagnósticos de intervención. No deja de ser sintomático que cuando se consideran las estadísticas de inseguridad en la educación media superior, por ejemplo, no se aluda a la cuestión del porrismo, o se vele en conceptos inocuos –robos, agresiones, insultos, sin decir quiénes los hicieron, ni de dónde proceden, como si fuera en una relación de pares, un simple acto de *bullying*–; que en los estudios del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) sobre la violencia escolar no se refiera en ningún momento a los castigos corporales; o que cuando la SEP trata la cuestión de la inseguridad no aparezcan los riesgos de violencia producidos por la simbiosis SEP-SNTE; que cuando se denuncia la pérdida de valores y de respeto a los maestros, se calle sobre la precarización del magisterio, la intensificación del trabajo docente y la desvalorización del sistema educativo.

Todo diagnóstico es interesado, sin duda, al ser un efecto de perspectiva establece una jerarquía de lo visible y lo enunciable, pero ello se produce en un trasfondo histórico y político que la problematización descubre y no puede soslayar.

El PES es un ejemplo paradigmático de una apuesta estratégica coherente con la aparición del espacio escolar de riesgo; un programa, además, en el que las comunidades educativas realizan un diagnóstico local y establecen prioridades y mecanismos de atención; sin embargo, al momento de su implementación, los problemas se subordinan a una lógica establecida desde fuera, con procedimientos que reducen el marco de las posibilidades de concepción-atención, de modo que los riesgos locales, los percibidos en la escuela, no corresponden a la escala jerárquica del formato de diagnóstico, o a las perspectivas de financiamiento, así que, en los hechos, la seguridad escolar está definida por los intereses de la burocracia que genera los instructivos, o por el

monto de recursos esperados, no por su realidad, por su incidencia, por los problemas que le plantea pragmáticamente a la comunidad escolar. Se efectúa entonces una delimitación interna del mapa de riesgos, primero, por la construcción del formato para definirlos; segundo, por el control de los recursos destinados, de modo tal que la perspectiva de los riesgos múltiples, que son los que cada escuela enfrenta a diario, en el momento en que se institucionaliza el programa puede ser totalmente distinta, de modo tal que se genere una suerte de distanciamiento fáctico en la gestión de los riesgos: por una parte los riesgos atendidos y reconocidos por el PES y, por otra, los riesgos concebidos y atendidos por las comunidades escolares.

El distanciamiento entre las acciones locales producidas y los informes enviados es un efecto nada casual de los juegos de poder que se realizan en la gestión de la violencia escolar. Se produce por los controles burocráticos de restricción del campo de lo que se ve y lo que se dice. Es un procedimiento interesado para desechar, un mecanismo de producción del desconocimiento de riesgos: una técnica del tamizado. ¿De qué? Pues del conjunto de prácticas de violencia que se realizan en las escuelas, de la inseguridad que generan las agencias de seguridad del Estado, de los riesgos delictivos que enfrentan las comunidades escolares. Habrá que ver, quizá denunciar y actuar en consecuencia, cuáles son los procedimientos de rechazo, negación y desconocimiento que se realizan en los programas de gestión de la violencia. Habría que ver, en cada caso, cuáles son las violencias, cuáles son los riesgos, cuáles son las prácticas y los modos de saber que se velan, que se reprimen, que se niegan. Quizá sean más reales que los que se atienden, quizá más peligrosos que los que se reconocen y, entonces, esta gestión de los riesgos admitidos se convierte, ella misma, en una práctica de la violencia permitida. Por eso se decía, en un principio, que el propósito de una problematización de la violencia escolar es desmontar su construcción histórica para advertir de los usos interesadamente políticos de las prácticas violentas en las escuelas.

53 *Supra*. Capítulo 1. Señales. La batalla de las nociones, p. 65.

54 Ninis: jóvenes que ni estudian ni trabajan.

55 Banda formada en 1978, en la Ciudad de México, con influencia en las delegaciones Álvaro Obregón, Miguel Hidalgo y Cuajimalpa; llegó a aglutinar a 500 jóvenes, a partir de algunos enfrentamientos con la policía y bandas rivales. Se tejió alrededor de ellos una leyenda negra, fueron, en su tiempo, un modelo

de los jóvenes violentos, “desclasados”. Según ellos, por el contrario, “eran una alternativa social ante la falta de oportunidades para los jóvenes. En situaciones de expulsión del hogar, la banda era el núcleo protector donde aprendías a jugar. Se aplicaba la palabra mágica del paro: ‘tu no traes hoy, yo te aliviano pa’ que comas[...] Aceptan que ellos fueron “el modelo a seguir por todas las bandas juveniles por la violencia, por la capacidad de articular ejércitos juveniles, por la capacidad de protesta, de solidaridad” (Cruz Flores, 2006, 7 de octubre).

56 *Supra*. Capítulo 1. Señales. Cuarta señal: La batalla de las nociones.

REFERENCIAS

LIBROS

- Abramovay, M. y M. G. (2002). *Rua. Violences in the Schools*. Brasilia: UNESCO.
- Alsaker, F. D. (2004). "Bernese Programme Against Victimization in Kindergarten and Elementary School". *Bullying in Schools How Successful Can Interventions Be*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, E. (1999). *Code of the Street Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. New York: W.W. Norton and Company.
- Antelo, E. y A. L. Abramowski (2000). *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Arango, A. (2003). *Indicadores de Seguridad Pública en México: la construcción de un sistema de estadísticas delictivas*. México: USMEX. Working Paper Series.
- Arellano, E. (2005). *Los desafíos de la delincuencia en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados, p. 4.
- Arndt, R. (1994). "School Violence on Rise, Survey Says". *Nation's Cities Weekly*. Washington, D. C.: National League of Cities.
- [Artinopoulou](#), V., [E. Debarbieux](#) y C. Blaya (2001). *La violence en milieu scolaire. 3, Dix approches en Europe*. Bordeaux, Francia: Editons Sociales Françaises.
- Artz, S. (1998). *Sex, Power & the Violent School Girl*. New York: Teachers College Press.
- Baker, J. (1998). "Are we Missing the Forest for the Trees Considering the Social Context of School Violence". En *Journal of School Psychology*.
- Barba, J. et al. (1985). *La disciplina escolar en la escuela primaria. Estudio de caso de cuatro escuelas de Aguascalientes*, vols. 1 y 2, Reportes de investigación núm. 4. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bender, G. [R. Casella](#), [H.W. Gordon](#)., [D. P. Guerra](#), [K.V. Luschen](#), [R.Stevens](#), [K.M. Williams](#) et al. (2001). *Preventing Violence in Schools: A Challenge to*

- American Democracy*. Lawrence Erlbaum Assoc.
- Bernstein B. (1972). *Class, Codes and Control*. Vol. I. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: RKP.
- Blaya, C. (2001). "Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre". *Violence à l'école et politiques publiques*. París: ESF.
- Bohórquez Castillo, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá.
- Bongers, C, F. Prior y G. Walraven (2003). *From Combating Bullying and Violence to Fostering Prosocial Behavior. A Report from Netherlands en Violence in School: The Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Bonnafé-S, J. P. (1997). "La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif?" *Violences à l'école. Etat des lieux*. París: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 2ª. ed. Barcelona: Anagrama.
- Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Candau, V. M., M. C. Lucinda y M. G. Nascimento (1999). *Escola e violência*. Río de Janeiro: DP Y A.
- [Capozzoli](#), T. (1999). *Kids Killing Kids: Managing Violence and Gangs in Schools*. Louisiana: Saint Lucie Press.
- Caron, J.C. (1999). A. *L'école de la violence, châtements et sévices corporels dans l'institution scolaire du 19^{ème} siècle*. París: Aubier.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, Colección Biblioteca de Aula.
- Casanova, R. (2000). *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Coll. Questions d'école, 13. París: Hatier.
- [Casanova](#), R. y [D. Berteloo](#) (2004). *De nouvelles réponses à la violence scolaire*. París: Editions Sociales Françaises.
- Casella, R. (2001). *At Zero Tolerance: Punishment, Prevention, and School Violence*. Peter Lang Publishing.
- Casella, R. (2003). "Zero Tolerance Policy in Schools: Rationale, Consequences and Alternatives". *Teachers College Record*.
- Castel, R. (1994). "'Problematization' as a mode of reading history". *Foucault and the writing of history*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. y J. C. Émin. (1997). "L'École comme dispositif symbolique et les

violences: le exemple de trois écoles em Marseille”. *Violences à l’école-État des savoirs*. París: Masson y Armand Colin.

Chesnais, J. C. (1981). *Histoire de la violence*. París: Laffont.

CIDAC (2008). *Índice de incidencia delictiva y violencia*. México: CIDAC.

Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recomendaciones a la SEP. 2005-2008.

Concha-Eastman, A. (2004). “Violencia urbana en América Latina y el Caribe: dimensiones, explicaciones, acciones”. En *Ciudadanías del miedo*. Venezuela: Rutgers.

Conoley, J. y A. Goldstein (2004). *School Violence Intervention. A Practical Handbook*. Nueva York: Guilford Press.

Corona, A. (2002). Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos. Tesis de Maestría. México: UPN.

Costa, P., J. Pérez y F. Tropea (1996). *Tribus urbanas*. España: Paidós.

Cowie, H. (2000). “Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools”. *Aggressive Behavior*.

Cowie, H. y P. Wallace (2000). *Peer Support into Action*. London: Sage.

Craig, W., D. Pepler y R. Atlas (2000). *Observations of Bullying on the Playground in the Classroom*. International Journal of School Psychology.

Crozier, M., S. Huntington y J. Watanaki (1975). *The crisis of democracy*. New York: New York University Press.

Curcio, J. L. (1993). *Violence in the Schools: How to Proactively Prevent and Defuse It*, Corwin Press. California: Newbury Park.

[Curwin](#), R. y [A. N. Mendler](#) (1997). *As Tough As Necessary: Countering Violence, Aggression, and Hostility in Our Schools*. Association for Supervision y Curriculum Development.

Curwin, R. L. y A. N. Mendler (1987). *La disciplina en clase. Organización del centro y del aula*. Madrid: Narcea.

Cusson, M. (1998). *Criminologie*. París: Hachette.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

De la Barrera, L. y G. Zepeda Lecuona (2004). *Reforma al Ministerio Público y a la defensa penal en México*. México: ICESI.

De la Salle, J. B. *Guía de las escuelas cristianas*. Segunda parte. “De los medios para establecer y mantener el orden en la escuela”. Capítulo 5. De las correcciones. Sección 3. Varas y latiguillos. Varias ediciones.

- Debarbieux, E. (1996). "Ecole du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école". *La violence en milieu scolaire*. 1, Etats des Lieux. Bordeaux, Francia: Editions Sociales Françaises.
- [Debarbieux](#), E. (1999). *La violence en milieu scolaire*, 2. Bordeaux, Francia: Editions Sociales Françaises.
- Debarbieux, E. (2006). "La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance". *INHES-OND-Rapport*.
- [Debarbieux](#), E. y C. Blaya (2001). *Violences à l'école et politiques publiques*. Bordeaux, Francia: Editions Sociales Françaises.
- Debarbieux, E., C. Blaya y D. Vidal (2003). "Tackling Violence in Schools: A Report from France". *Violence in School. The Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Defrance, B. (2000). *La violence à l'école*. París: Syros.
- Devine, J. (1996). *Maximum Security: The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Devine, J. (2001). "Le marché de la violence scolaire". *Violence à L'Ecole et politiques publiques*. Bordeaux, Francia: Editions Sociales Françaises.
- Devine, J. y Lawson, H. A. (2003). "The Complexity of School Violence". *Violence in Schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Dhoquois, R. (1996). *Civilité et incivilités*. Lés Cahiers de la Sécurité Intérieure 23, París: IHESI.
- Díaz-Aguado, M. J.; R. Martínez Arias y G. Martín Seoane (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- D'Olbert, G. (1956). *Chastisement across the ages: a scientific survey*. London: Fortune Press.
- Domínguez, T. et al. (1996). *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea.
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. París: Seuil.
- Dupâquier, J. (1991). "La violence en milieu scolaire". In *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. París: Presses Universitaires de France.
- [Dupaquier](#), J. (2000). *La Violence en milieu scolaire*. Grenoble: Presses Universitaires de France.

- Duschatzky, S. y Cristina C. (2005). *Chicos de banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, C. (2001). "Student Violence and the Moral Dimensions of Education". *Psychology and the Schools*.
- Encinas, J. (1994). *Bandas juveniles. Perspectivas teóricas*. México: Trillas.
- Fanchon, F. y R. A. Funk (1999). *School Violence: Law Enforcement Use of Force (Reasonable and Deadly)*. Gould Pubis.
- Fernández de Lizardi, J. J. (2001). *El Periquillo Sarniento*. Capítulo II. México. *En el que Periquillo da razón de su ingreso a la escuela, los progresos que hizo en ella, y otras particularidades que sabrá el que las leyere, las oyere leer, o las preguntare*. (Primera edición en 1816, aunque el cuarto libro fue censurado y publicado hasta la edición completa de 1830).
- Fields, S. y J. Mcnamara (2003). "The Prevention of Child and Adolescent Violence. A Review". *Agresion and Violent Behavior*. México: FLACSO.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. París: Erès.
- Fonzi, A., M. L. Genta, E. Menesini, D. Bachinni, S. Bonino y A. Costabile (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Fundación Paniamor (2000). *Manual de contenidos: violencia y abuso contra personas menores de edad*. San José: Ediciones Proniño.
- Funes, J. (1995). *La violència y els violents*. Barcelona: Ediciones de la Magrana.
- Furlán, A. (2003). "Introducción", Parte III, "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia". En Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán, Lya Sañudo (coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en el periodo 1992-2002*. México: COMIE.
- Furlán, A. et al. (2003). "Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar". En Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán, Lya Sañudo (coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en el periodo 1992-2002*, parte III: "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia".
- Furlán, A., C. L. Saucedo y B. Lara (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación de Jalisco.
- Gilligan, J. (2001). *Preventing Violence*. New York: Thames y Hudson.
- Goldstein, A.P. y J.C. Coneley (1997). *School Violence Intervention: A Practical*

Handbook. Vermont: Guilford Press.

Gómez, A. (1996). La violencia en la escuela primaria. Tesis de Maestría en Sociología Política. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

González, E., L. Benítez y A. Aguilera Madrigal (2001). *Convivencia y disciplina: Convergencia escolar para el desarrollo humano. Experiencias de intervención investigativa*. Sinaloa, México: documento de circulación restringida.

Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guillote, A. (1999). *Violence et éducation*. Grenoble: Presses Universitaires de France.

Harris, Ph. (editor) (1999). *Violence and the Schools: A Collection*. Skylight Publications.

Hayden, C. y C. Blaya (2001). "Violence et comportements agressifs dans les Écoles Anglaises". *La violence en milieu scolaire*. 3, *Dix approches en Europe*. Bordeaux, Francia: Editons Sociales Françaises.

Heaviside, S., C. Roward, C. William y E. Farris (1998). *Violence and Discipline Problems in U. S. Public School: 1996-97 (NCES 98-030)*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Hernández, P. (2004). "Precarización del trabajo docente". Foro Nacional sobre Trabajo Académico. Comisión Trilateral en Defensa de la Educación Pública. México, 5 y 6 de junio.

Hill, M. y F.W. Hill (1994). *Creating Safe Schools. What Principals Can Do*. California: Thousand Oaks.

Hoffman, A. M. (1996). *Schools, Violence, and Society*. New York: Greenwood Press.

Hunter, I. (1994). *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. Sydney: Allen and Unwin.

Hunter, I. (1996). "Assembling the school", en *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: University of Chicago Press/University College of London.

Instituto de Estudios sobre la Inseguridad (ICESI) (2008). *Quinta Encuesta Nacional sobre Inseguridad*. México: ICESI.

Johnson, D. W. y R. T. Johnson (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

- Joie, G. (2001). *Gérer la violence en milieu scolaire: Du diagnostic aux remédiations*. París: Chronique Sociale.
- Klonsky, M. (2002). "How Smaller Schools Prevent School Violence". *Educational Leadership*, february.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de violencia en los ámbitos escolares*. Washington, D.C: Organización Panamericana de Salud/Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo.
- Lagrange, H. (1995). *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*. París: PUF.
- Lawson, H. (2001). Reformulating the School Violence Problem: Implications for Research, Policy, and Practice. Informe presentado en la Conferencia Internacional sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas de la UNESCO. París.
- Limber, S. P., M. Nation, A. J. Tracy, G. B. Melton y V. Flerx (2004). "Implementation of the Olweus Bullying Prevention Programme in the Southeastern United States".
- Lomnitz, L. (2005). "Los usos del miedo. Pandillas de porros en México". En *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.
- Lozano, L. (coord.). (2005). *Los salarios del personal académico de la UNAM*. México: Centro de Análisis Multidisciplinario de la Facultad de Economía-UNAM.
- Lozano, L., U. García y G. Flores (2004). *México: situación actual del salario de los maestros*. México: Centro de Análisis Multidisciplinario de la Facultad de Economía-UNAM.
- Magendzo, A., M. Toledo y C. Rosenfeld (2004). *Intimidación entre estudiantes*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Martín M., J. M. (1998). *La guerra contra los niños*. Barcelona: Editorial El Viejo Topo.
- Mellero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación (2006). "Plan de Prevención de la Violencia del Ministerio de Educación". En Dina Krauskopf, *Estado del arte de los programas de prevención de violencia en los ámbitos escolares*. Washington, D.C: Organización Panamericana de Salud/Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo.
- Ministerio de Educación, Cooperación Técnica Alemana, FLACSO, UNICEF. Jóvenes (2004). *Diagnóstico preliminar sobre el fenómeno de la violencia estudiantil interinstitucional en el área metropolitana de San Salvador*

y un modelo programático de prevención e intervención para disminuir esta forma de violencia. El Salvador.

Mockus, A., F. Cajiao, M. Mejía, R. Jaramillo, A. Bermúdez, G. Zaritzky, A. Martínez, A. Álvarez, V. Plitt, J. Cadavit, E. Ocampo, A. Ruiz, L. Builes, G. León, S. Alvarado y H. Ospina (1999). *Educación para la paz*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Moore, M. (2002). *Bowling for Columbine*. Estados Unidos y Canadá: Alliance Atlantis and United Artists Presentation, Salter Street Films and VIF 2 production a Dog Eat Dog Film Production.

Nailor, P. y H. Cowie (1999). "The Effectiveness of Peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and the Experience of Teachers and Pupils". *Journal of Adolescence*.

Nansel, T. R., M. Overpeck, R. S. Pilla, W. J. Ruan, B. Simons-Morton y P. Scheidt (2001). "Bullying Behaviors Among U. S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment". *Journal of the American Medical Association*, 285 (Fall): 2094-2100.

Ohsako, T. (1998). *Violence at school. Global issues and interventions*. París: UNESCO.

Olweus, D. (1991). *The Development and Treatment of Childhood Agression*. Bully-Victim Problems Among School Children. Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program". Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. y I. M. Endresen (1998). "The Importance of Sex-of-stimulus Object: Age Trends and Sex Differences in Emphatic Responsiveness". *Social Development*.

Ordorika, I. (2007). "Violencia y porrismo en la educación superior en México". En *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, año 2005*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 459-475.

Organización Iberoamericana de Juventud (2005). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*.

Orpinas, P. (2003). "Prevención de la violencia juvenil". Presentación en la Conferencia Centroamericana sobre Juventud. Guatemala, Antigua.

Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia/Junta de Andalucía.

Ortega, R., V. Sánchez y E. Menesini (2002). "Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural". *Psicothema*.

Osher, D., S. Sandler y C. L. Nelson (2001). "The Best Approach to Safety is to Fix School and Support Children and Staff". *Zero Tolerance: Can Suspensions*

and Expulsion Keep School Safe? San Francisco: Jossey-Bass.

Pain, J. (2000). *Ecoles: violence ou pédagogie*. Paris: Matrice.

Payno, M. (1982). *El hombre de la situación*. México: SEP, pp. 72-73, citado en Cayetano Reyes Morales, "Un día de clases en la época colonial", El Colegio de Michoacán, 1988.

Pellegrini, A. D. (2002). "Bullying, Victimization and Sexual Harassment During the Transition to Middle School". *Educational Psychologist*.

Pellegrini, A., M. Bartini y F. Brooks (1999). "School Bullies, Victims and Aggressive Victims". *Journal of Educational Psychology*.

Pepler, D., P. Smith y K. Rigby (2004). "Looking Back and Looking Forward: Implications for Making Interventions Work Effectively". *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.

Peralva, A. (1997). "Escola e violência nas periferias urbanas francesas". *Violência e vida escolar. Contemporaneidade Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Río de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.

Pérez Gómez, E. (2001). *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar*. Informe de Investigación núm. 00-12. México: CIJ, Dirección de Prevención-Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

Piloz, L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école*. París: Belín.

Pineda, J. M. y A. Zamora (1982). *Disciplina, procesos sociales e institución escolar*. México: Informes de IE, núm. 1, UPN.

Prieto, G. (2004). *Memorias de mis tiempos*. México: Porrúa.

Ragmognino, N., D. Fradji, F. Soldini y P. Vergés (1997). "L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles en Marseille". *Violences à l'école-État des savoirs*. París: Masson y Armand Colin.

Resa Nestares, C. (2003). *El valor de las exportaciones mexicanas de drogas ilegales, 1961-2000*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Colección de Documentos, junio.

Resa Nestares, C. *Sistema político y delincuencia organizada en México: el caso de los traficantes de drogas*. Madrid: I.U. Gutiérrez Mellado, Working Paper, 02/99, pp. 15 y ss.

Reynolds, W. (2003). *Reynolds Bully Victimization Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, Harcourt Assessment.

Roché, S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*. París: PUF.

Roché, S. (1994). *Insécurités et libertés*. París: Le Seuil.

Rodríguez, N. (2005). *Guerra en las aulas*. Buenos Aires: Temas de Hoy.

- Ross Epp, J. y A. M. Watkinson (eds.) (1997). *Systemic Violence in Education: promise broken*. New York: University of New York Press.
- Ross, J. (1999). "Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia". *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Rotker, S. (2004). *Ciudadanías del miedo*. Venezuela: Rutgers.
- Sánchez, H. (2006). *Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930-1990)*. México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM/Miguel Ángel Porrúa
- Santacruz, M. y J. Cruz. (2001). "Las maras en El Salvador". *Maras y pandillas en Centroamérica*. Managua: Eric, Ideso, Idies, Iudop, UCA Publicaciones.
- Sastre, G. y M. Moreno (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- [Shafii](#), M. y [Sh. Lee Shafii](#) (eds.) (2001). *School Violence: Assessment, Management, Prevention*. Amer Psychiatric Press.
- Sheets, R. (1996). "Urban Classroom Conflict: Student-Teacher Perception: Ethnic Integrity, Solidarity, and Resistance". *The Urban Review*.
- Sistemas de Inteligencia en Mercado y Opinión (2009). *Seguimiento Encuesta Nacional de Seguridad*. México: SIM.
- Skiba, R, R. L. Peterson y T. Williams (1997). "Office Referrals and Suspension: Disciplinary Intervention in Middle School". *Education and Treatment of Children*.
- Skiba, R. (2000). "Zero tolerance, Zero evidence, An Analysis of School Disciplinary Practice". *Policy Research Report SRS2*, Indiana Education Policy Center.
- Smith P. K, y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (1999). "Sweden". *The Nature of Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. (2003). "Violence in Schools: An Overview". *Violence in School: The Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., D. Pepler y K. Rigby (2004). "The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a New National Initiative in Norway". *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P., D. Pepler y K. Rigby (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P., y S. Sharp (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Nueva

York: Routledge.

Stafford, C. y Jack P. Gibbs (1993). "A Theory About Disputes and the Efficacy of Control". *Agression and Violence. Social Interactionist Perspectives*. Washington D. C.: American Psychological Association.

Stevens, V., de Bourdeaudhuij, I., y P. Van Oost (2000). "Bullying in Flemish School: An Evaluation of Anti-bullying Intervention in Primary and Secondary Schools". *British Journal of Educational Psychology*.

Sullivan, K. (2000). *The Anti-bullying Handbook*. Auckland: Oxford University Press.

Theys, J. (1987). "La société vulnérable". En *La société vulnérable, évaluer et maîtriser des risques*. París: Presses de l'Ecole Normal Supérieure.

Torres, M. V. (1998). *La violencia en contextos escolares*. Buenos Aires: Aljibe.

Verger, J. (2008). «Ribaudaille» ou «Fille du roy: l'Université de Paris entre honneur et violence à la fin du Moyen Âge». *Histoire de L'éducation*, 118, pp. 35-50.

Villani, Ch. J. (2001). *Violence and Non-Violence in the Schools: A Manual for Administration*. Edwin Mellen Press.

Wald, J. y D. Losen (2003). "Defining and Redirecting a School-to-Prison Pipeline". *New Directions For Youth Development*.

Wald, J. y M. Kurlaender (2003). "Connected in Seattle? An Exploratory Study of Student Perceptions of Discipline and Attachments to Teachers". *New Directions For Youth Development*.

Walker, H. M., G. Colvin y E. Ramsey (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, C. A.: Brooks/Cole.

[Webber](#), J.A. (2003). *Failure to Hold: The Politics of School Violence*. New York: Rowman y Littlefield.

Whitney, I. y P. Smith (1993). "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junio/middle and Secorday Schools". *Educational Reseach*.

Wilson, J. Q. and G. L. Kelling (1982). "Broken Windows". *The Atlantic Monthly*, March, pp. 29-38.

Zinnecker, J. (1998). "Perpetrators of School Violence: a Longitudinal Study of Bullying in German Schools". *Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*.

REVISTAS Y PERIÓDICOS

Alvarado, I. (2008). "Agobian inseguridad y violencia a las escuelas". *El Diario*

de Chihuahua. Chihuahua, México, 19 de julio.

Álvarez, E. (2008). “Niega Edil que exista toque de queda en Ayuquillilla”, *El Imparcial*. Oaxaca, México, 14 de abril.

AM (2007). “Propone Calderón la aplicación de *antidoping* en las escuelas”. Guanajuato, México, 14 de julio.

Argüelles, E. (2008). “Policías estatales vigilarán escuelas”. *Pulso de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, 26 de enero.

Arriaga, J.L. (2008). “La emergencia de la delincuencia organizada en un análisis genealógico de la tradición Nietzsche-Foucault”. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 17.

Arrelláñez, J. L. y David B. Díaz Negrete (2001). “Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres”. En *Revista Salud Mental*, vol. 11, núm. 1 (marzo).

Avilés, K. (2007). “Amenazas de muerte, entre los problemas que enfrentan docentes”, Periódico *La Jornada*. México, 15 de mayo.

Avilés, K. (2002). “El asesinato de Misael, punto de partida de una oleada de muerte y represión contra disidentes”, Periódico *La Jornada*. México, 30 de agosto.

BANVIOES-UPN (2009). Banco de datos sobre violencia escolar. México: UPN. Noticias sobre acciones violentas, programas, diagnósticos y leyes sobre violencia escolar, aparecidas desde el año 2000 al 2009, en 26 periódicos del país: *La Jornada*, *El Universal*, *Excélsior*, *Reforma*, *Milenio*, *El Diario de Chihuahua*, *Cambio de Michoacán*, *Público*, *El Debate*, *La Jornada del Sur*, *La Jornada Morelos*, *Tabasco Hoy*, *Contralínea*, *Pulso de San Luis Potosí*, *El Siglo de Torreón*, *El Fronterizo*, *El Norte de Monterrey*, *El Porvenir*, *El Mexicano*, *Opinión de Veracruz*, *Hidrocálido*, *El Economista*, *Informador*, *El Imparcial*, *El Diario de Yucatán*, *El Mañana*, *AM*, *El Sur de Acapulco*.

Barajas, A. (2004). “Son estudiantes objetivo de plagiarios”, Periódico *El Norte de Monterrey*. Nuevo León, México, 7 de junio.

Barrientos, C. (2008). “Con Lobo quieren alejar a los jóvenes de las pandillas y las drogas”, Periódico *El Siglo de Torreón*. Coahuila, México, 3 de julio.

Bolaños, Á. (2008). “Arranca en Álvaro Obregón la Unidad de Protección Ciudadana para escuelas”, Periódico *La Jornada*. México, 21 de junio.

Bolio, I. P. (2008). “La evolución del narcotráfico en México”. En *Bien Común*, núm. 163, julio.

Briceño, P. (2007). “Asesinan estudiantes a maestros de telebachillerato en Oaxaca”, *El Economista*. México, 9 de noviembre.

Cambio de Michoacán (2008). “Detienen a 6 adolescentes por violación de una menor”. Michoacán, México, 25 de marzo.

Cardona, M. (2008). “Arrancan en Celaya las Redes Preventivas”, Periódico *AM*. Guanajuato, México, 14 de julio.

Carmichael, C. M. (2002). “The Mask of Violence”. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* (10), 79-89.

Castillo, S. L. (2008). “Recibe reconocimiento Escobedo por programas contra el narcomenudeo”, *Telediario*. Nuevo León, México, 21 de noviembre.

Castro, H. (2005). “Dan 24 años a maestro por abuso de niñas”, *El Norte de Monterrey*. Nuevo León, México, 22 de febrero.

Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (2002). “La inseguridad pública en México”, 2a. parte”. En *Entorno* núm. 170, septiembre. México.

Cerezo, F. (1997). “Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva”. *Revista de Educación*, núm. 313 (mayo): 95-119.

Chaparro, A. (2007). “Barbarie en métodos de maestro que manda golpear a los alumnos que hablan en su clase”, *El Mexicano*. 30 de marzo.

Chávez, M. (2008). “Cinco niños violaron a una menor”, Periódico *La Jornada*. México, 12 de junio.

Crespo, J. (2008). “Liberan estrés con box”, Periódico *AM*. Guanajuato, México, 14 de julio.

Cruz García, C. (2003). “Irregularidades en el magisterio”, en *Contralínea*, enero. México.

Cruz Flores, A. (2006). “Los Panchitos ya son abuelos”, periódico *La Jornada*. México, 7 de octubre.

Debarbieux, E. (1998). “*La violence à l'école: approches européennes. Institut National de Recherches Pédagogiques*”. *Revue Française de Pédagogie*, 23, avril, mai-juin.

Debarbieux, E. (2006). «La violence à l'ecole, entre exagération et méconnaissance», *INHES-OND-Rapport*.

Debarbieux, E. (1997). “La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. *Revista de Educación*, núm. 313 (mayo): 79-93.

De la Cruz, T. (2003). “Padres acusan a maestros de golpear a alumnos de una primaria de Tecoaapa”, *El Sur de Acapulco*. Guerrero, México, 22 de enero.

Del Rey, R. y R. Ortega. “El programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar”. *Revista de Educación 2001*. México.

Diario de Chihuahua (2004). "Intimida pandilla en secundaria". Chihuahua, México, 21 de enero.

Díaz-Aguado, M. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". En *Revista Iberoamericana de Educación*.

El Clarín (2007). "Japón estudia restaurar el castigo físico en la escuela", 26 de enero.

El Imparcial (2008). "Arremeten padres de familia contra profesores. No permitieron que ingresaran a las aulas escolares". Oaxaca, 5 de febrero.

El Informador (2004). "Al rescate, la patrulla escolar". Jalisco, México, 20 de julio.

El Norte de Monterrey (2008). "Matan a golpes a guardia para asaltar una escuela". Nuevo León, México, 15 de abril.

El Norte de Monterrey (2006). "Proponen antidoping para ingresar a escuelas". Nuevo León, México, 1 de abril.

El Diario de Chihuahua (2008). "'Pega' inseguridad a las escuelas: maestros". Chihuahua, México, 19 de julio.

El Diario de Yucatán (2008). "Policías visitan a los niños". Yucatán, México, 15 de febrero.

El Siglo de Torreón (2008). "Estudiantes ocultan abuso sexual por miedo". Coahuila, México, 2 de septiembre.

El Universal (2007). "Aprueban diputados reforma para frenar violencia escolar".. México, 20 de noviembre.

El Universal (2008). "México sexto lugar mundial en presencia de crimen organizado". México, 25 de junio.

Excélsior (2001). "Asesinatos de maestros en comunidades tarahumaras". México, 30 de septiembre.

Elzo, J. (1998). "La violencia escolar, ¿preocupación real o construcción mediática?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 269.

Félix, G. (2006). "Amenaza ex alumno a director de secundaria", Periódico *El Diario de Chihuahua*. Chihuahua, México, 9 de diciembre.

Félix, G. (2008). "Exigen maestros de 8 escuelas seguridad", *El Diario de Chihuahua*. Chihuahua, México, 14 de noviembre.

Flores, E. (2003). "Libres bajo fianza, dos maestros detenidos de la CETEG disidente", *El Sur de Acapulco*. Guerrero, México, 5 de septiembre.

Foucault, M. (1994). "Le souci de la vérité", *Magazine Littéraire*, No. 207 (1984): 18, citado por Robert Castel, "'Problematization' as a mode of reading history", *Foucault and the writing of history*. Cambridge: Basil Blackwell.

Furlán, A. (2005). "Presentación temática". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26 (jul-sept.), p. 632.

Fukui, L. (1991). "Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo". *Cadernos de Pesquisa*, 79, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Funk, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania, estado de arte". *Revista de Educación*, núm. 313 (Fall): 53-78.

García A. "Tortura maestra a alumna", *El Norte de Monterrey*. Nuevo León, México, 11 noviembre 2007.

Garduño, R. y E Méndez (2009). "México, quinto lugar mundial en delincuencia", Periódico *La Jornada*. México, 24 de enero.

Galtung, J. (1969). "Violence and Peace". *Journal of Peace Research*, 6 (3), pp. 167 y ss.

Gobierno de Sinaloa (1953). Reglamento de la Escuela Normal de Sinaloa, en Periódico Oficial *El Estado de Sinaloa*, P.O. núm. 86, 30 de julio.

Gómez, A. (2005). "Violencia e institución educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 26, volumen X (jul-sept). México: COMIE.

González-Forteza, C. et al. "Intento de suicidio en estudiantes de Pachuca, Hidalgo y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 15, núm. 2(199): 165-175.

González López, R. (2008). "Denuncian presencia de 'roba chicos' en Plan Chontalpa". Periódico *Tabasco Hoy*. Tabasco, México, 9 de mayo.

González, E. (2008). "Inician los policías escolares en los colegios de Bachilleres de manera permanente", *920 Radio Noticias* internet, 3 de septiembre.

Hamby, S. L., y D. Finkelhor. (2000). "The Victimization of Children: Recommendations for Assessment and Instruction Development". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, pp. 829-840.

Hau Ojeda, G. (2008). "Cuarto robo en Homún a una escuela", *El Diario de Yucatán*. Yucatán, México, 3 de abril.

Hazler, R., D. Miller, J. Carney y S. Green (2001). "Adult Recognition of School Bullying Situations". *Educational Research*, vol. 43, núm. 2 (Fall): 133-146.

Hernández, M. (2008). "Invade la delincuencia a planteles educativos", *El Mañana*. Tamaulipas, México, 21 de febrero.

Hernández, M. (2008). "Afecta al rendimiento de los alumnos la violencia dentro de los planteles". Periódico *El Sur de Acapulco*. Guerrero, México, 23 de julio.

Hernández Navarro, L. (2002). "Al menos 152 maestros democráticos fueron asesinados o desaparecidos desde 1979", Periódico *La Jornada*. México, 30 de

agosto.

Herrera Beltrán, C. (2004). "En el DF, tres de cada 10 alumnos consideran inseguras sus escuelas". Periódico *La Jornada*. México, 29 de octubre.

Hidrocálido (2007). "Balea padre de familia a maestro". Aguascalientes, México, 20 de junio.

Hidrocálido (2004). "'Cholos' atemorizan a estudiantes". Aguascalientes, México, 9 de marzo.

Hidrocálido (2004). "Asedian con droga a escolares". Aguascalientes, México, 14 de septiembre.

Hidrocálido (2008). "Alcanza la psicosis a escolares". Aguascalientes, México, 31 de mayo.

Informador (2004). "Zafarrancho entre maestros deja cinco heridos de gravedad". Chilpancingo, México, 29 de enero.

Instituto de Estudios sobre la Inseguridad (ICESI) (2009). Inseguridad en México: resultados de la quinta encuesta sobre inseguridad. *Este País*, núm. 214, enero, p. 70.

Jessor, R. (1991). "Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action". *Journal of Adolescence Health*.

Jiménez, R. (2004). "Arremeten contra maestro violador. Lo intentan linchar por presunto abuso de seis niñas", *El Universal*. México, 5 de mayo.

Krauskopf, D. (2003). "Violencia juvenil: alerta social". *Revista Parlamentaria*, vol. 4, núm. 3. San José, Costa Rica.

Krauskopf, D. (2003). "Proyectos, incertidumbre y futuro en el periodo Juvenil". *Archivos argentinos de pediatría*, núm. 101. Buenos Aires.

Krauskopf, D. (2005). "Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina". En *El Futuro ya no es como antes: ser joven en América Latina*, núm. 200, noviembre-diciembre. Buenos Aires.

Le Duc, J. A. (2007). "Toque de queda para menores en Matamoros", *La Jornada*. México, 15 de agosto.

López Cruz, S. (2006). "Temen secuestro de escolares", *Tabasco HOY*. Tabasco, México, 3 de febrero.

Llano, R. y R. González (2008). "Provocan porros deserción de alumnos en los CCH". Periódico *La Jornada*. México, 7 de octubre.

La Jornada (2007). "Niega maestra responsabilidad en violencia contra alumna en Michoacán". México, 29 de noviembre.

La Jornada (2010). "Simulacros de balaceras en escuelas". México, 20 de abril.

Lagunas, I. (2002). "Denuncian tutores violación de escolar", periódico *El*

Universal. México, 24 de enero.

Márquez, M. e I. Jáuregui (2005). “La violencia escolar en los textos periodísticos”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38 (mayo-agosto).

Martínez, M. de los Á. y A. Gómez (2004). “Terrorismo Espectacular: estructura en Red y representación de la violencia”. En *Revista Razón y Palabra*, 39, junio-julio.

Memorias manuscritas de Concepción Lombardo de Miramón. “Capítulo I: Mi nacimiento y mi infancia”. Fondo DCCCII-2. T. 1. 1859-1917. Col. del Centro de Estudios de Historia de México. México: CONDUMEX.

Milenio (2008). “Propone el PAN escuelas militarizadas”. México, 30 de septiembre.

Milenio (2009). “Suspende SNTE-59 clases en 100 escuelas ante protestas de Sección 22”. México, 16 de enero.

Montaño, M. T. (2004). “Acusan a profesor de abuso sexual contra 25 menores”, *El Universal*. México, 23 de enero.

Montes, R. (2008). “Cascarita contra las drogas”, *El Universal*. México, 10 de febrero.

Muñoz, A. (2002). “Presenta la CNTE nuevos testimonios contra Gordillo y Jonguitud Barrios”, Periódico *La Jornada*. México, 1 de noviembre.

Nájera, H. (2005). “Arrancan programa de Niño Policía”, *El Norte de Monterrey*. Nuevo León, México, 25 de abril.

Ortega, R. (1994). “Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros”. En *Revista de Educación*.

Opinión de Veracruz (2008). “¡Otro proceso penal a la maestra viola-niños!” Veracruz, México, 26 de febrero.

Padgett, H. (2008). “Extrema violencia en escuelas del Distrito Federal. La guerra de los chavos”, *Revista Emeequis*, Semanal 19, núm. 55, pp. 16-17.

Peignard, E., E. Roussier-Fusco y A. Van Zanten (1998). “La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques”. *La violence à l'école: approches européennes-Revue Française de Pédagogie*, (23), Institut National de Recherches Pédagogiques.

Poy Solano, L. (2007). “El sindicato magisterial urge atender violencia en escuelas”, Periódico *La Jornada*. México, 10 de febrero.

Poy Solano, L. (2007). “Mayores índices de violencia en primaria que en secundaria: INEE”, Periódico *La Jornada*. México, 28 de junio.

Poy Solano, L. (2007). "Pacta la CNTE mantener la unidad para lograr la expulsión de Gordillo", Periódico *La Jornada*. México, 26 de agosto.

Ramírez, C. (2005). "Acuchilla mujer a otra frente a primaria", *El Norte de Monterrey*. Nuevo León, México, 13 de abril.

Ramírez Cuevas, J. (2004). "La vieja historia del porrismo". En *Masiosare*, 347, suplemento de *La Jornada*. México, 15 de agosto.

Ramírez Cuevas, J. (2004). "La UNAM bajo acoso". En *Masiosare*, núm. 337, suplemento de *La Jornada*. México, 6 de junio.

Ramos, L. et al. (1998). "Prevalencia de abuso sexual entre estudiantes y su relación con el consumo de drogas". *Salud Pública de México*, vol. 40, núm. 3. México: SSA.

Reinke, W. y K. Herman (2002). "A Research Agenda for School Violence Prevention". *American Psychologist* (57).

Revista Mexicana de Investigación Educativa (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela I y II, núms. 26 (jul-sept.) y 27 (octubre-dic.), volumen X. México: COMIE.

Reyes, B. (2008). "Roban cable de alumbrado de kínder", *El Debate*. Sinaloa, México, 10 de julio.

Reyes, E. (2007). "En escuelas mexicanas ocurre intimidación, abuso y violencia", *CIMACnoticias*. México, 7 de diciembre.

Rodríguez, A. (2008). "Son amenazadas 16 escuelas por extorsionadores que les exigen cuotas por "protección", Periódico *El Fronterizo*. Chiapas, México, 13 de noviembre.

Rodríguez, O. (2008). "No respetan ahora ni escuela ni maestros", *El Mañana*. Tamaulipas, México, 29 de enero.

Rosado, X. (2008). "Se enfrentan en riña alumnos de dos prepas y de tres secundarias; la policía detiene a seis", *El Sur de Acapulco*. Guerrero, México, 10 de enero.

Rosaldo, M. (2004). "Campaña contra el suicidio en Tabasco", *Tabasco HOY*. Tabasco, México, 3 de octubre.

Salazar, E. (2008). "Ponen en jaque alumnos violentos a sus maestros", *El Norte*. México, 25 de mayo.

Sánchez, A. (2007). "Preocupa vandalismo". Periódico *AM*. Guanajuato, México, 14 de julio.

Sandoval, E. (2001). "Ser maestro en secundaria: condiciones de trabajo y reformas educativas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25 (enero-abril 2001), pp. 83-102.

Sitkin, D. y L. Weingart (1995). "Determinants of risky decision-making behavior: a test of the mediating role of risk perceptions and propensity". *Academy of Management Journal*, volume 38, number 6, 1573-1593.

Solorio, Ch. (2004). "El narco en secundarias", *Tabasco HOY*. Tabasco, México, 21 de septiembre.

Sosa Cruz, Y. (2008). "Se recrudece conflicto magisterial. Con las marchas regionales de la Sección 22, son focos rojos al menos 120 escuelas; jaloneos en el IEEPO". En *El Imparcial*. Oaxaca, México, 14 de febrero.

Sosa, L. del C. (2008). "Genera controversia 'toque de queda' en Oasis Revolución", *El Diario*. Chihuahua, México, 17 de enero.

Sosa, L. del C. (2008). "Piden colonos 'el toque de queda'", *El Diario de Chihuahua*. Chihuahua, México, 8 de mayo.

Soto Reyes Garmendia, E. (1990). "Modernización educativa y salarios en la educación superior". Revista *Política y Cultura*, núm. 36, julio-agosto. México: UAM.

Stein, N. (2003). "Bullying or Sexual Harassment. The Missing Discourse of Rights in an Era of Zero Tolerance". *Arizona Law Review*, 45.

Tabasco Hoy (2004). "Demandan padres de familia vigilancia en las escuelas de Tapachula ante el peligro de ser agredidos". Tabasco, México, 27 de noviembre.

Valadez, L. (2004). "Encarcelan a trabajador social por violación de dos menores", *El Universal*. México, 14 de septiembre.

Vega Muytoy, M. (1999). "La cartilla lancasteriana". *Tiempo de educar*, año I, vol. I, núm. 2 (julio-diciembre). Toluca, Estado de México.

Velázquez, D. (2008). "Liberan a maestra pornógrafa; la acusan en el MP de abuso de un alumno de 13 años", Periódico *El Sur de Acapulco*. Guerrero, México, 1 de marzo.

Velázquez, D. (2008). "Se dice inocente la maestra acusada de actos de pornografía; no hay ninguna prueba, responde *El Sur de Acapulco*. Guerrero, México, 8 de marzo.

Ventura, I. (2005). "Caen menores plagiarias", Periódico *El Norte de Monterrey*. Nuevo León, México, 9 de abril.

Villalpando, R. y M. Breach Velducea (2010). "Ejecutan en Ciudad Juárez a 12 adolescentes y dos adultos", Periódico *La Jornada*. México, 1 de febrero.

Villatoro, J. et al. (2009). "Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México 2006. Prevalencias y evolución del consumo de drogas". En *Salud Mental* 32, pp. 287-297.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Andrade de Oliveira, D. “La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los Docentes”. <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-ANDRADE.pdf> (acceso julio de 2009).

Calzada Reyes A. (2004). “Algunos aspectos de interés sobre la violencia y el maltrat infantil”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, núm. 5 y 6, vol. 20, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252004000500011&lng=es&nrm=iso

Centro Independiente de Noticias, <http://cinoticias.com/2008/04/23/porro-grupo-de-choque/> (acceso junio 2009).

Escuela Secundaria Técnica 64. Reglamento Interno. <http://ieepo.gob.mx/pdf/regtec64.pdf> (acceso 5 de diciembre de 2008).

Galtung J. (2007). “Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia”, <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm> (acceso 20 de diciembre).

Instituto de Estudios sobre la Inseguridad (ICESI). http://www.icesi.org.mx/estadisticas/estadisticas_encuestasNacionales_enicriv.a (acceso abril de 2009).

Instituto Alpes. Reglamento del colegio para los alumnos y padres de familia. www.alpes.com/reglamento/20alpes.doc (acceso 5 de diciembre de 2008).

Krauskopf, D. (2003). “Juventud, riesgo y violencia”. *Dimensiones de la violencia. Seminario permanente sobre violencia*. El Salvador: PNUD. http://www.pnud.org.sv/2007/component/option,com_docman/ (acceso 25 de octubre de 2008).

Krauskopf, D. “Las conductas de riesgo en la fase juvenil”. *Educación y Desarrollo*, Axxiona, en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/b> (acceso 2 de febrero de 2009).

Letamendia Pérez de San Román, R. *El maltrato en contextos escolares*. Disponible en <http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n13/el13a4.htm>

Llaguno M. M. y C. Vives Casos (2004). “La construcción del problema social de la violencia de género a través de los medios: interacciones entre la agenda pública, política y realidad”. En *Revista Iberoamericana de Investigación* (marzo):

http://www.campusred.net/forouniversitario/pdfs/Ponencias/Marta_Martin_Carr

(acceso 26 de marzo de 2009).

Martínez, M. y A. Gómez. “Terrorismo espectacular estructura en red y representación de la violencia”. En *Razón y Palabra*, núm. 39, www.razonypalabra.org.mx (consultado en noviembre de 2008).

Medina-Mora, María E. et al. (2000). *Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas entre la comunidad escolar*. Disco compacto. México: SEP-IMP.

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Plan Integral de Seguridad Escolar DEYSE*. <http://www.onemi.cl/images/onemi/archivos/seguridadescolarpres.pdf> (acceso 24 de marzo de 2009).

New York State Office of Mental Health. http://www.omh.state.ny.us/omhweb/index_sp.html (acceso 25 de julio de 2008).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *El enfrentamiento de la violencia en las escuelas: el papel de la Unesco/Brasil*. Disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130851por.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Disponible en

<www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm>.

Organización Panamericana de Salud (2005). “La violencia, un problema de salud mundial”. En *Futuros*. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable, núm. 10, vol. 3. Versión electrónica en http://www.revistafuturos.info/futuros_10/viol_salud2.htm

Ortega, R. y R. del Rey (2001). “Andalucía anti-violencia escolar: aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar”. En *Los problemas de violencia escolar: un enfoque práctico*. Disponible en <<http://www.fe.cco.es/pdf/libros/libroconvivencia.pdf>>

Payet, J. P. (1997). “La violence à l’école”. *Violences à L’école –État des Savoirs*. París: Masson y Armand Colin Ed. Paz nas Escolas. Disponible en <www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas> <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas>.

Sandman, P. (1987). “Risk Communication: Facing Public Outrage», U.S. *Environmental Protection Agency Journal*, November, pp. 21-22. <http://psandman.com/articles/facing.htm> (acceso noviembre de 2009).

Sandoval M. M. (2006). *La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural*. México: Centro de Estudios en Juventud (consultado el 12 de enero de 2009). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/violencia.doc>

SEP. Sitio web oficial. “1, 2,3 por mi y por mi escuela”
http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?Itemid=111&id=383&option=com_content&task=view (acceso 23 de noviembre de 2008).

Smithey M y Straus M. *Primary Prevention of Intimate Partner Violence*. Family Research Laboratory, University of New Hampshire Durham, NH 03824 603-862-2594. Disponible en murray.straus@unh.edu y violencia de adolescentes. Nicaragua: CISAS.

Vázquez Mota, J. (2007). *Diversas intervenciones durante la Presentación del Programa Escuela Segura*. 6 de febrero de 2007, <http://www.presidencia.gob.mx/prensa/presidencia/?contenido=28909> (acceso 20 de junio de 2009).

Villatoro, J. et al. (2004). *Encuestas de consumo de drogas en estudiantes 1991-2003*. México: SEP-INFRP. Disco compacto.

OTRAS FUENTES

CAGEVIO-UPN (2009). Catálogo de Acciones de gestión de la violencia escolar. México: UPN.

Procuraduría de los Derechos Humanos y Defensa del Ciudadano del Estado de Baja California (PDHyPC). Recomendaciones.

Secretaria do Estado dos Directos Humanos. Ministério da Justiça (2002). Projeto “Segurança nas escolas: Uma questão de direitos humanos”. Revisão substantiva (publicación BRA/02/P51/SEDH/MJ/FNUAP). Brasília: Gobierno Federal.

SEP (1998). Acuerdo 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. México.

SEP (2007). *Programa Escuela Segura*. México.

SEP (2008). Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. México.

Van Sant, G. (2003). *Elephant*. Estados Unidos: HBO films, Fine Line Features, Meno Films, Blue Relief Productions, Fearmakers Studios.

Esta primera edición de La violencia escolar. Una historia del presente estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección

de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.