

Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia

CLAUDIA SAUCEDO RAMOS*
ALFREDO FURLÁN**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está escrito a dos voces: la del propio Alfredo Furlán, quien recapitula el recorrido que ha tenido como investigador en la temática de la indisciplina y la violencia escolar, y la de Claudia Saucedo, que busca rescatar diversas aportaciones de Furlán al campo de la investigación a partir de sus textos académicos, para situarlo en el debate contemporáneo. Para elaborar nuestra discusión sostuvimos una conversación escrita y recapitulamos debates que hemos venido trabajando juntos y por separado a lo largo de los años. Una versión resumida del presente artículo la presentamos en un homenaje realizado a Alfredo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en mayo del 2011, con el objetivo de que su voz resaltara en el reconocimiento a la labor de investigación que ha desarrollado en el campo de la indisciplina y la violencia escolar. En lo que sigue distinguimos en párrafos con sangría las reflexiones elaboradas por escrito por Alfredo, aunque en general hemos pensado el artículo juntos.

LOS INICIOS

Los problemas de indisciplina y violencia en los escenarios escolares preocupan cotidianamente a directores de escuela, maestros y padres de familia, ya que ponen a prueba la organización y dirección de las escuelas y también la estabilidad social y emocional de los alumnos. Para quienes trabajamos en escuelas de distinto nivel no pasan desapercibidos problemas como los siguientes: falta de respeto que los alumnos tienen hacia sus maestros y hacia sus compañeros, destrucción del mobiliario escolar, acoso y hostigamiento entre compañeros y de maestros hacia sus alumnos, uso de groserías, atropellos, palabras hirientes, consumo de sustancias prohibidas dentro del plantel, peleas, etc.

Respecto de estos problemas, Alfredo recordó los inicios de su incursión en el campo señalando:

* Psicóloga, doctora en Investigaciones Educativas, profesora-investigadora en la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM. Especialista en el análisis de la perspectiva cultural de los alumnos. CE: saucedor@unam.mx

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor investigador en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, especialista en la temática de procesos de indisciplina y violencia en las escuelas. CE: furlan@unam.mx

...estaba investigando los estilos de gestión de las escuelas secundarias y me percaté que en las escuelas funcionaban por lo menos tres dispositivos formativos, cada uno con su propia racionalidad: el didáctico-curricular, el disciplinario y el evaluativo; y que los directivos intervenían personalmente únicamente en el dispositivo disciplinario. Esta constatación me hizo comenzar a indagar el funcionamiento de la disciplina en las escuelas, sobre todo al revisar los discursos pedagógicos existentes sobre esta espinosa cuestión, y descubrí que era un discurso ausente, al menos en México, desde los cincuenta.

A partir de ahí incursionó en diversas actividades académicas que lo introdujeron cada vez más en la investigación y reflexión sobre la indisciplina y la violencia escolar. En ese momento, a finales de los noventa, en México la investigación sobre la temática estaba prácticamente ausente. Como lo documentó Alfredo en el estado de conocimiento que coordinó para el COMIE (Furlán, 2003), no había un campo constituido y los escasos estudios existentes no eran suficientes para abordar analítica y empíricamente la cuestión; además, varias de las investigaciones existentes se encontraban dispersas y/o subordinadas a otras temáticas de indagación.

Alfredo puso el dedo en la llaga al evidenciar el silencio que la pedagogía, y por ende otras disciplinas, tuvieron sobre estas cuestiones a lo largo de varias décadas en nuestro país. Se trata de temáticas incómodas acerca de las cuales no se puede o no se quiere hablar, quizá por la enorme tensión que generan, quizá porque se da por supuesto que las cosas están dichas haciendo alusión a las ideas de grandes tratadistas del pasado (Durkheim, Dewey y Foucault), ideas que se reproducen sin advertir los cambios en los contextos socioculturales y en las épocas, o bien porque en la escuela han logrado subsistir prácticas de control añejas, mientras que otras han ido desapareciendo pero sin que entendamos cómo ha sucedido todo ello.

Muy pronto Alfredo se sumó a las iniciativas de reflexión que diversos investigadores en otros países estaban trabajando. En ese terreno ha sido necesario discutir qué se entiende por los conceptos de indisciplina y violencia. En el día a día de las escuelas las diferentes acciones de los alumnos entran en el mismo saco conceptual, ya que un mal comportamiento puede ser interpretado como disrupción, falta de respeto, ruptura de reglas escolares y hasta violencia, dependiendo del momento, la historia de relación existente entre el alumno y sus maestros, el estado de ánimo con el que el docente llega ese día, si es el director el que se da cuenta de la acción del alumno o si es un prefecto, etc. Ubicar las acciones de los alumnos como problemáticas y determinar la gravedad correspondiente dependen, entonces, de un conjunto de entramados de relaciones, de juegos de jerarquía y poder en los que tienen más peso las aseveraciones de los directivos que las de los maestros, de trayectorias de participación que se cocinan a lo largo del tiempo en acontecimientos que van dejando huella.

De acuerdo a lo anterior, establecer delimitaciones conceptuales no es una tarea sencilla, ya que implícitamente se moviliza la postura teórica del investigador en cuestión, su cercanía o su lejanía con los referentes empíricos que busca conceptualizar, su visión general de la problemática (no sólo de un

pequeño campo a definir) así como sus intenciones de provocar-promover algún cambio en el estado de prácticas escolares que se encuentra analizando.

Desde el inicio Alfredo se posicionó como un pedagogo en contra de una noción de escuela centrada en dispositivos de vigilancia y control de los alumnos. Con su postura, rescató conceptos como el de ciudadanos discípulos (en lugar de pensar la disciplina como sometimiento, era necesario pensar al alumno y al maestro como dispuestos a ser formados, a aprender), y el de la disciplina como convivencia y como la ética de educarse. En ese sentido, se alejó de posturas conductistas sustentadas en mecanismos de vigilancia que captan conductas en aislado (desde las cámaras de vigilancia hasta los brazaletes de alarma que actualmente se utilizan en escuelas estadounidenses), para proponer una visión de los alumnos en su relación con los procesos de enseñanza y formación, en su relación con docentes que promovieran el gusto y el deseo de convertirse en aprendices y en la inmensa tarea de introducir a los alumnos en tramas de civilidad que los convierta en ciudadanos respetuosos de los demás.

Sin embargo, ante la complejidad y heterogeneidad de problemas reales en las escuelas, reconoció que una postura progresista corría el peligro de no ofrecer propuestas viables para la comprensión e intervención en los problemas. Por consiguiente, tuvo cuidado de no teorizar en el vacío, sino de atender a la realidad de las escuelas.

Las preocupaciones de Alfredo han sido parte de la discusión internacional sobre los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas. Los problemas de indisciplina y violencia son tan añejos como la creación de la escuela misma. Incluso, nos recuerda Alfredo en otro texto que elaboramos (Furlán y Saucedo, 2004: 11), que

Durkheim (1938) sostenía que los colegios —que eran originalmente casa de residencia de los estudiantes— fueron transformándose en lugares donde se impartía la enseñanza, para impedir que los estudiantes se desplazaran por la ciudad hacia las casas en las cuales los maestros impartían hasta entonces sus cursos y en cuyo trayecto producían terribles desmanes que molestaban a todos los vecinos; de modo que comenzaron a ser los profesores los que se desplazaban hacia el colegio para impedir el descontrol y los perjuicios que la “ferocidad” estudiantil ocasionaba.

La atención sobre los problemas de indisciplina y violencia escolar estuvo ausente durante mucho tiempo, hasta que se inició en la década de los sesenta en países europeos y en Estados Unidos de América. Hay que recordar que Dan Olweus, en Noruega, acuñó el término de *bullying* para referirse a toda conducta agresiva, repetitiva y negativa de un individuo o grupo de individuos contra otro individuo que tiene dificultades para defenderse por sí mismo. Desde entonces, las investigaciones sobre el *bullying* han aumentado exponencialmente en diferentes países, incluido México, y han dado lugar al surgimiento de programas de intervención escolar dirigidos tanto por organizaciones no gubernamentales como por el Estado. En EUA, la atención de

los investigadores se ha dirigido más bien hacia el análisis de las condiciones sociales y estructurales que dan lugar a la violencia escolar extrema, como los casos de tiroteos o asesinatos en masa perpetrados por alumnos y la necesidad de identificar a agresores potenciales, así como de vigilar la no introducción de armas de diferente tipo en el espacio escolar.

En México la investigación más formal sobre la temática empieza a despegar hacia la década de los noventa, centrada sobre todo en la indisciplina escolar. Sin embargo, en poco tiempo se atestiguó el desdibujamiento de la noción de indisciplina y empezó a darse más atención a la de violencia escolar. Mundialmente se habla de la escuela en situación de crisis, de la debilidad de las instituciones sociales (la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado) para proporcionar oportunidades de formación ciudadana a los jóvenes (sector en donde principalmente se presentan problemas de violencia escolar). Como señala el propio Alfredo:

En nuestro país hoy domina el tema de la violencia, no sólo porque vivimos en un contexto de guerra contra el narco, sino por la difusión que ha tenido en los medios de comunicación. En las escuelas es más común el problema de la indisciplina escolar, pero el contexto de época en que vivimos ha influido para que la atención esté puesta en la violencia escolar. Ante la violencia sistémica que prevalece en las sociedades contemporáneas y la muestra clara de cómo penetra en las escuelas (los casos de tiroteos en las escuelas, el aumento del *bullying* entre alumnos, los casos de violencia en y contra la escuela), los investigadores, los políticos y los directivos se han preguntado cómo entender los problemas y, sobre todo, qué hacer con ellos.

Ahora no es sólo un asunto propio de las escuelas y sus actores, sino que se ha convertido en una preocupación política, de defensa de derechos humanos, tema de debate magnificado en los medios de comunicación cuando se presenta un evento catastrófico, y campo de intervención con una diversidad de propuestas para la erradicación de los conflictos escolares. Como ejemplo de estas preocupaciones, están vigentes el Programa Nacional Escuela Segura, programa lanzado en 2007 como principal estrategia del gobierno mexicano para combatir la violencia y el narcomenudeo en el entorno escolar; la propuesta de que los Consejos Escolares de Participación Social formen “comités de desaliento a las prácticas que generen violencia entre pares”, estrategia de la SEP para atacar la violencia en todas las escuelas públicas de México involucrando a los padres; el programa “Construye-t”, vigente para la educación media superior; y el programa Abriendo Escuelas para la Equidad, de la SEP y la OEI, que cuenta con 500 escuelas en todo México. El Distrito Federal, y en general todos los estados, tienen sus propios programas: en el DF recientemente se aprobó la ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar (31 enero de 2012), y se puso especial énfasis en el maltrato entre compañeros o *bullying*. Además de las propuestas diseñadas y financiadas por el Estado mexicano, existen ONG que tienen sus propios programas y organizan congresos y eventos al respecto.

A pesar de las iniciativas que Alfredo menciona para la investigación e intervención sobre la violencia escolar, lo real es que en las escuelas mexicanas existe sobrecarga de trabajo (docente, administrativa, etc.), y carencias materiales y de apoyo de personal calificado para la implementación de programas formativos. Por ello es que las escuelas no atienden la violencia escolar tal y como los “expertos” suponen que deberían hacer; además, con frecuencia esperan que otras instancias sean las que regulen la conducta de los alumnos: la familia, el municipio, las instituciones de salud, etc. La necesidad de discutir qué le corresponde a la escuela regular y con qué medios cuenta para ello es todavía una prioridad actual.

Por otro lado, también es cierto que las propias escuelas tienen sus mecanismos de contención de la violencia y la indisciplina escolar. Diversas investigaciones han documentado y analizado las prácticas escolares en este sentido, como los sistemas de reportes y sanciones (Corona, 2001), los mecanismos de vigilancia, normatividad y violencia simbólica de la escuela para con los alumnos (Gómez, 2005), y los sistemas de exclusión y selección social (Abramovay, 2005). Así, más que trabajar con la organización escolar, la tendencia en las escuelas ha sido sancionar, reprobar académicamente, suspender y expulsar a los alumnos problemáticos, en aras de defender a los que se quedan y que están mejor ajustados a la normatividad escolar. Nos guste o no, dichas alternativas de contención excluyen a algunos alumnos pero protegen a la mayoría que se ha socializado en un versión de sí mismos como personas escolarizadas.

En este panorama que he compartido con Alfredo, él ha tenido el tino de aportar consideraciones como las siguientes:

- a) La necesidad de comprender las especificidades de los problemas que se presentan en las escuelas y de discutir sus delimitaciones. Por ejemplo, realizar distinciones entre faltas de respeto, juegos que derivan en golpes no intencionales, agresiones claras entre alumnos y contra maestros, actos vandálicos, etc., en lugar de amalgamarlos en discursos sincréticos o que buscan un efecto de impacto amarillista. No se trata de dar un tratamiento serial, sino de reconstruir en cada caso las tramas o la historia de los hechos que se analizan, aunque sea más trabajo, recogiendo los discursos de todos los actores y testigos implicados. Es lo menos que se puede pedir a los investigadores: que aporten una mirada serena y comprometida con la construcción de las verdades. En realidad son muchas verdades. Cada parte construye la suya. Los investigadores pueden establecer las múltiples miradas y versiones, y “ver” un poco más allá de lo aparente. Reconstruir el material coleccionado como objeto de investigación. Esto no es fácil. Se requiere cierta formación teórica y metodológica.

Con el tratamiento serial, dice Alfredo, me refiero al establecimiento de series de eventos, transgresores por ejemplo, para contarlos y acomodar la cifra en algún cuadro. Me pregunto si eso tiene sentido. A veces puede tenerlo, pero la mayoría de las ocasiones el sentido se pierde, pues en general se trabaja sin línea base y sin comparaciones sensatas.

Si se omiten las circunstancias que generaron cada hecho, no se comprende lo más importante: las causalidades y las complejidades que las vinculan.

- b) Es sumamente importante elaborar diagnósticos por escuela reconociendo sus particularidades y sus posibilidades de acción. Lo anterior es fundamental ya que es común que las propuestas de intervención sean elaboradas desde los ideales de marcos teórico-metodológicos particulares, ignorando los recursos humanos y materiales que cada escuela tiene, su historia pasada y reciente de organización, la heterogeneidad de alumnos que pueden tener y, sobre todo, la disposición y motivación del personal escolar para implementar cambios. También cuenta mucho cómo la comunidad de padres puede apoyar la labor escolar, ya que conocemos casos de escuelas en donde las familias acuden por sus hijos a la salida de la escuela para contener el impacto de los narcomenudistas.
- c) También es muy oportuno que se lleven a cabo actividades de diseño, planeación, piloteo e intervención que se sostengan a lo largo del tiempo. Tomemos como ejemplos la formación de docentes en escuelas normales, la cual debe ser monitoreada en el cruce de contextos: del aula en el que aprenden la teoría sobre el ser docente, al aula en la que practican con los alumnos y también después de haberse insertado como trabajador. Otro ejemplo sería el de programas de seguridad en las escuelas, que arrancaron en un inicio con fuerza y al paso del tiempo se abandonan ante nuevas propuestas a poner en marcha. Un tercer ejemplo es el de las relaciones de coordinación entre organismos educativos, de seguridad pública y de salud, que sólo se activan cuando hay eventos que lamentar.
- d) Tanto los investigadores como los que pretenden intervenir en las escuelas tienen que ser cuidadosos y respetuosos con las dinámicas de trabajo de las propias escuelas. No imponer controles ajenos ni programas sin sentido para las escuelas dadas las cargas de trabajo, la falta de personal calificado para la implementación de los mismos, la falta de preparación de los docentes y directivos para generar grupos de trabajo sobre la problemática, la realidad heterogénea de las familias mexicanas y sus problemas. Y, sobre todo, no generar tensiones entre los involucrados (familia, alumnos, maestros) dado que se no se poseen las herramientas necesarias para el manejo de los conflictos.

Para Alfredo la escuela como ámbito de formación de niños y adolescentes ha ido cambiando; no es fácil ubicar las acciones de los alumnos en rubros que anteriormente eran cómodos (mala conducta, grosería del alumno, etc.) porque ahora entran en juego otras instancias de control y dominio y nuevos problemas derivados de la participación de los niños y adolescentes. Por ejemplo, cuando en la escuela hay consumo de drogas, incremento en la agresividad de los alumnos y prácticas de riesgo, es difícil para los maestros y directores plantear alternativas de intervención. Con frecuencia se sienten desbordados y buscan opciones de solución fuera de la escuela. Como apunta Alfredo:

...se juega aquí, nada menos que una redistribución de un poder que antes la escuela asumía plenamente y que ahora convoca y está dispuesto a compartirlo con otros sectores. Como investigadores, no debemos alimentar el silencio sobre estas cuestiones sino impulsar y consolidar la investigación para ayudar a entender qué pueden hacer las escuelas para restituir sus capacidades e iniciativas, y cómo mantenerse en relación con otras instituciones.

En mis conversaciones por escrito con Alfredo Furlán estuve interesada en conocer quién hablaba: un investigador con una mirada alimentada desde diversas disciplinas, ya que sus discursos me sonaban como recuperando aportaciones de diversas fuentes; o alguien fuertemente apegado a una disciplina académica. La pedagogía resulta ser el ancla para la cual Alfredo ha buscado abonar todo el tiempo con sus reflexiones sobre la violencia escolar, para una disciplina académica que había optado, durante demasiado tiempo, por el silencio ante dicha temática.

EL PEDAGOGO Y SU POSICIÓN ÉTICA ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Dice Alfredo cuando se posiciona en el terreno que venimos comentando:

Me interesa sobre todo, más que la violencia en sí, estudiar las reacciones que se producen por parte de los actores de la escuela, de políticas públicas y de organismos no gubernamentales; el manejo que hace la prensa, y los investigadores. Son síntomas del estado de la crisis que vive la escuela. Es mi interés tomar la violencia como un analizador de la problemática escolar.

En ese sentido, se trata de generar una comprensión amplia de las condiciones sociales, políticas y económicas de la actualidad que constriñen los sistemas educativos. Pero no se trata sólo de un ejercicio de comprensión conceptual, sino que detrás está la figura del hombre como persona, como ser humano, que se posiciona ante la violencia:

Me parece que antes de juzgar a la violencia en general como intrínsecamente mala y reprobable, hay que estudiar las circunstancias en que aparece y cómo se manifiesta. Cabe la posibilidad que exprese un repudio a ciertas injusticias que habitualmente son típicas de las escuelas (por la pulsión uniformadora que arrastra la práctica disciplinaria tan embebida entre los agentes del sistema educativo). No siento ninguna simpatía por los violentos, nunca la sentí, a pesar de que en mis tiempos estudiantiles me tocó compartir una militancia que no repudiaba la violencia como arma de lucha, aunque la ejercía en grado mínimo. Esta auto referencia es importante porque los elementos que han formado mi historia están presentes en mi subjetividad más de lo que uno mismo imagina. Tengo recuerdos muy pacíficos, por lo que no tengo ni rencores ni prácticas de las que el arrepentimiento me obnuble. Frente a cualquier forma de violencia física entonces, aunque no es mi tipo, considero necesario escuchar a las partes antes de juzgar. Creo que se requiere que en las escuelas haya una convivencia

pacífica, por lo que estoy dispuesto a no abandonar esta forma de lucha contra las injusticias que se dan a través de la violencia, entre pares e impares. Hay que dar voz a los que no la tienen. Estoy de acuerdo con lo que sostiene esta última frase, por más que sea un tópico.

Como lo hemos venido señalando, a lo largo de la década pasada, y principalmente en el último año, hemos sido testigos de muchas y diversas iniciativas tanto para avanzar en la investigación de la violencia escolar como en la producción y puesta en marcha de programas de intervención en escuelas: artículos, libros, números monográficos de revistas, congresos especializados, foros, folletos, programas con temáticas diversas (*bullying*, violencia en el noviazgo de adolescentes, violencia en la escuela), talleres, etc. Por supuesto que estas iniciativas son bienvenidas, pues han contribuido a la apertura de la conciencia colectiva sobre el impacto negativo que la violencia escolar tiene entre los niños y los jóvenes y a crear nuevas subjetividades. Un ejemplo de esto es cuando muchos alumnos saben que no deben permitir que haya víctimas del acoso entre compañeros.

Sin embargo, creemos que lo que ha faltado son posturas teóricas que nos ofrezcan una nueva comprensión de la escuela y su papel, del alumno y su oficio de estudiante. Como sostiene Alfredo: generar discursos que den lugar a una doctrina pedagógica que dé sentido y funcionalidad al sistema escolar, es decir, que no sólo aporte respuestas simplistas mediadas por la premura de la cotidianidad escolar.

En ese sentido, se trata de abordar los problemas de indisciplina y violencia desde los procesos educativos, no desde una visión policiaca, persecutoria, externa a la lógica de lo escolar. Respecto de los alumnos, se trata de buscar las maneras de transitar de la heteronomía a la autonomía, es decir, de formarlos como discípulos dispuestos al aprendizaje. Sobre estas nociones, Alfredo abunda:

La escuela es una institución que fue creada en una época en la que se podía configurar una visión coherente del mundo: la moral, el conocimiento y la estética respondían a una cosmovisión religiosa, o laica (Durkheim reclamaba para reforzar al sistema educativo de su tiempo, una “religión laica” que sustituyera a la religión y diera sustento al accionar educativo). Hoy no existe esa posibilidad. El último intento de darle a la escuela una perspectiva unitaria fue el discurso neoliberal y tecnocrático que prevalece todavía en el escenario de las políticas educativas: una escuela eficiente, evaluada por pruebas estandarizadas, en la que el aprendizaje es una responsabilidad individual de los alumnos, pero si les va mal en las pruebas, la responsabilidad principal recae sobre los maestros, es decir que la competitividad de una escuela (rasgo que se vuelve principal de acuerdo al discurso en cuestión) depende del personal, de la calidad de la gestión y de las actividades de orientación y de guía del aprendizaje de las competencias. Tras esta visión alegre, o gris, si se prefiere, estamos viviendo en una sociedad en la que se han separado y distanciado, desde hace mucho tiempo, las cuestiones relativas a la verdad, al bien y a lo bello. Por eso la escuela no puede representar una imagen unitaria del mundo y debe sobreponerse a la carencia de coherencia que presiona su antigua autoridad cultural.

LA APUESTA FUTURA

Es necesario considerar que al menos la educación como entidad debe ser comprendida como una actividad potencialmente edificante, tanto social como individualmente. Es necesario pensar la escuela como una obra colectiva, compleja y contradictoria, que subsista con relativo éxito en la creación de mundos más solidarios y equitativos. Esta imagen tiene un componente real: la escuela, con sus contradicciones y dilemas, y una apuesta-compromiso con la creación de mundos más solidarios y equitativos, es decir, un componente simbólico que le da un norte al discurso y que, por eso mismo, es pedagógico. Claro que la escuela no es sinónimo de educación, pero es la institución social a la que las sociedades le han encomendado la educación, al tiempo que no la financian a la altura de su misión. Pero esto es parte, sólo una parte de lo complejo y contradictorio de la escuela. Con sus contradicciones la escuela debe educar, transmitiendo unos códigos que se estimen valiosos, en conflicto, si es necesario, con los códigos que transmiten los medios de comunicación, las familias y otras instituciones no comprometidas con la construcción de mundos más solidarios y equitativos. Educar a partir de las contradicciones parece una tarea casi imposible si se entiende la formación como un alineamiento a un discurso moral simplificador. Pero si se entiende la formación como el desarrollo de las capacidades de confrontación y de elección de caminos valiosos, la tarea se ve más clara. Justamente aquí se ubica la problemática de la violencia. La ejercida por el personal de la escuela debe ser eliminada, aunque a veces resulte comprensible o sea una legítima defensa. La ejercida por los alumnos se la debe tratar de descifrar y luego intervenir para educar, es decir, para que no sea sólo un recuento de daños. ¿Cómo se hace esto? No sé si hay alguna fórmula que funcione en todos los casos, dice Alfredo. Más bien creo que existe una multiplicidad de fórmulas que se pueden ir probando en cada caso hasta dar con la tecla que permita transformar el fenómeno de la violencia en energía para la formación.

En ese sentido, hay múltiples apuestas para los que estamos interesados en conocer qué pasa en las escuelas y cómo intervenir en ellas. Para Alfredo se trata de construir una pedagogía (y yo diría cualquier disciplina) que pase de las “buenas intenciones” a una pedagogía que entienda el sentido de los problemas en sus contextos reales. De igual manera, la escuela está puesta a prueba en el proceso que, siguiendo a Norbert Elías (1998), Alfredo denomina proceso descivilizatorio: cuando el Estado y las políticas educativas fomentan el uso de tecnologías de vigilancia que exacerban los ánimos juveniles, cuando la percepción de amenaza aumenta a partir del impacto de la violencia sistémica social que se ha agudizado a últimas fechas, cuando los padres de familia y otros actores sociales hacen un uso muchas veces irracional de los derechos humanos contra el personal de las escuelas, cuando disminuye la autoridad moral de las instituciones... ante este panorama, es imprescindible que las escuelas recuperen su capacidad moral ante la sociedad para ocuparse tanto de los buenos alumnos como de los alumnos problemáticos.

Ambos tenemos claridad de lo complejo de una propuesta de este tipo porque reconocemos la inercia de las instituciones, los temores que los actores

tienen a las alteraciones de sus rutinas, la dificultad de los docentes y directivos para pensar y aceptar al alumno real (y no a un alumno ideal que es diseñado, es decir, inventado simbólicamente), y las posturas tan diversas para interpretar los problemas que existen entre los muy diversos sujetos implicados, desde los propios alumnos hasta los investigadores mismos. Sin embargo, esto no cierra la necesidad de iniciativas y propuestas que también den sentido a disciplinas como la pedagogía y la psicología.

La escuela debe ser reivindicada, como apuntamos en el título de este artículo, como una obra colectiva, un mundo solidario, con conflictos, pero sin violencia.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (2005), "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 833-864.
- CORONA, Antonio (2001), *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- DURKHEIM, Émile (1938), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- ELÍAS, Norbert (1998), *La civilización de los padres y otros ensayos*, México, Grupo Editorial Norma.
- FURLÁN, Alfredo (coord.) (2003), "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en J.M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México. 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 243-411.
- GÓMEZ, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- SAUCEDO, Claudia y Alfredo Furlán (2004), "Introducción", en A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/ Secretaría de Educación de Jalisco-Departamento de Psicopedagogía/ Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 11-29.