

LA SOCIALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

*Proceso funcional a la descomposición social**

NELIA TELLO

Introducción

Al trabajar el problema de la inseguridad pública en las colonias populares de la ciudad de México, encontramos que el entorno de las escuelas secundarias constantemente se señala como un punto de especial preocupación para los habitantes de la zona debido a la violencia que suele presentar. Adicionalmente, hallamos bandas de jóvenes, puntos de venta de droga y ausencia de una cultura de legalidad y policiaca. Más aún, observamos que el problema traspasa los muros de las escuelas.

Dada esta situación nos propusimos elaborar un modelo de atención al problema que denominamos “Escuela, comunidad segura” y, como primer paso, iniciamos la elaboración de un diagnóstico social, donde uno de los aspectos abordados es el de las relaciones de los estudiantes de secundaria con las autoridades de la escuela, con los maestros, con sus iguales y con sus padres, en torno a cuatro ejes temáticos: inseguridad, violencia, ilegalidad y corrupción. Una vez concluido el diagnóstico, aplicamos el modelo propuesto, que se validó a través de mediciones *a priori* y *a posteriori*.

A continuación presentamos algunos de los resultados obtenidos en el diagnóstico sobre los jóvenes, la violencia y la ilegalidad como procesos funcionales a la descomposición que vive nuestra sociedad.

Nelia Tello es académica de tiempo completo de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM y presidenta de Estudios de Opinión y Participación Social AC. Nezahualcóyotl 222-2, col Ajusco, Coyoacán. CE: neliatello@aol.com

*Este trabajo es producto de la investigación Escuela segura, financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).

Algunas reflexiones iniciales

Hace varios años que la inseguridad aparece como el problema más sentido por la sociedad. Han sido múltiples las respuestas de los distintos gobiernos así como las propuestas de la sociedad institucional y civil para su atención; generalmente, se asume como un problema que tiene que ver con la administración pública y, en particular, con la de justicia.

Hemos insistido en que el origen problema está en la descomposición que caracteriza la dinámica actual de nuestra sociedad, dada en el marco de un estado de derecho muy débil, una estructura socioeconómica formal incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena una lucha por espacios alternos de sobrevivencia y de reorganización sociopolítica. A fin de cuentas no se trata de otra cosa que de la reestructuración de un nuevo pacto social que responde a la nueva correlación de fuerzas de poder constitutivas de la nación. Dicho en otra perspectiva:

[...] si no están claras las reglas del juego o no hay quién las haga respetar, cada quien apela a sus propias fuerzas y trata de imponerse. Ante la no vigencia del estado de derecho y ante la debilidad de Estados que no ejercen el monopolio de la violencia en su territorio, la violencia se generaliza [...] me parece que la violencia viene exigida ante la impotencia institucionalizada. Por otra parte, para complicar más aún el cuadro, la territorialidad acotada aparecía como un componente indispensable de la noción misma de soberanía decimonónica, la cual está seriamente horadada en nuestros días. En suma, las acciones punitivas quedan deslegitimadas al perder el Estado el monopolio de la violencia y quedar, de facto, ubicado al mismo nivel de un contendiente más en el juego peligrosísimo de “a ver quién tiene más fuerza... y cada quien a hacer valer sus derechos o lo que considera que lo son, cómo pueda!... pues a procurar hacerse justicia por la propia mano” (Cerrutti, 1998).

La incapacidad del Estado no es sólo en cuanto a su legitimidad, sino también para ofrecer espacios de desarrollo a las nuevas generaciones las que, desde la impotencia, la frustración y la marginalización, pasan a buscar, donde sea, un lugar de sobrevivencia y, de ser posible, un espacio de satisfacción más amplia de sus necesidades, sin importar el costo que ello implique “Se desplazan de la economía legal y la sociedad formalizada, a la economía informal y criminal y a la sociedad periférica, y a la

migración internacional” (Kaplan, 1998). En estas condiciones es necesario que, cada vez más, las nuevas generaciones desarrollen habilidades que las hagan competentes en este estado de cosas, que les permitan sobrevivir en uno y otro mundo —el formal y el informal— manejando diferentes marcos referenciales —normas, reglas, comportamientos, códigos— sin equívocos y con un dominio de las circunstancias que reduzca riesgos y aumente posibilidades de sobrevivencia, todo en un ambiente altamente inseguro.

Para ello, la desconfianza, la violencia, la ilegalidad y la corrupción como comportamientos sociales en la vida pública y privada se han constituido en referentes imprescindibles del comportamiento social. Las interrelaciones sociales son fragmentadas, a partir de intereses particulares.

Desde una perspectiva integral hay que mirar la inseguridad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción como comportamientos que tienen una presencia continua en lo societal, lo grupal y lo individual. No es posible hablar de los grandes problemas nacionales sin establecer nexos entre lo público y lo privado, entre lo colectivo y lo individual.

La socialización de sujetos capaces de desenvolverse en diferentes marcos axiológicos, de hacerse valer por sí mismos sin importar el marco normativo del espacio en el que se encuentren, es parte de un proceso funcional del sistema en descomposición que caracteriza a nuestra sociedad. En este ámbito el problema radica en la dificultad de contar con sujetos capaces de responder a los puntos de ruptura con esta dinámica de reproducción del sistema.

Relaciones que estructuran y reproducen la violencia, la ilegalidad y la corrupción en los estudiantes

Si bien el trabajo que realizamos, como ya se ha explicado, también abarca la detección de puntos de ruptura con la vivencia cotidiana para introducir procesos de cambio, no es un tema que se trate en el presente texto. En éste aludimos a datos que se generan a partir del adolescente, estudiante de secundaria, y nuestras reflexiones son básicamente sobre este ámbito aunque, desde luego, tratamos de entenderlo en sus interrelaciones con el mundo comunitario del que forma parte y que incluye, naturalmente, a las familias. Nuestro interés se centra en ver cómo se construyen la violencia, la ilegalidad y la corrupción como parte de sus comportamientos relacionales. Durante el desarrollo del modelo propuesto encontramos estos

ejes temáticos que se transmiten como valores básicos para la sobrevivencia en la estructura actual de la sociedad.

Tratamos de entender las relaciones de violencia, de ilegalidad y de corrupción en la vida cotidiana del estudiante, que es donde se construyen “mecanismos que vinculan al sujeto con las determinaciones y condiciones que se van produciendo en el despliegue de sus sociedades” (León, 1997). Por supuesto, esta vinculación es parte de un proceso de socialización que provee al estudiante de comportamientos y habilidades que seguramente desarrollará y adecuará a sus circunstancias de vida en las etapas subsecuentes.

La formación y el desarrollo social de los adolescentes se ve como si fuera un problema personal, inclusive parte de una etapa evolutiva cuando, en realidad, la manera en que se le da significado a las opciones de comportamiento relacional que tiene el joven ante sí, son procesos sociales que conforman las características del sistema en que vivimos.

En nuestra sociedad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción se transmiten como patrones de comportamiento dominante a pesar de que, en el discurso, se utilizan continuamente palabras como respeto, solidaridad, tolerancia, comunicación. Estos fenómenos son comportamientos sociales que se constituyen en elementos funcionales al sistema y, por tanto, se ha convertido en una necesidad, en palabras de Agnes Heller: cultivarlas como facultades y disposiciones necesarias para la existencia de los miembros de nuestra sociedad o, dicho de otro modo, para la apropiación de las nuevas generaciones de la vida cotidiana.

Como bien sabemos, el comportamiento social se configura inicialmente en las relaciones que se construyen en la familia, el vecindario y la escuela, sancionando positivamente ciertos comportamientos y estigmatizando otros, lo que conforma la identidad individual y social de los individuos.

El adolescente que estudia en una secundaria es consciente de que formar parte de esta sociedad no le garantiza un lugar en su estructura productiva. Piensa que la sobrevivencia en ella es un problema personal y no parte de un proceso de integración social. La precaria satisfacción de sus necesidades básicas hace que el factor económico ocupe un lugar preponderante entre los satisfactores que busca. La competencia por el bienestar personal está en la base de sus relaciones sociales y no en una conciencia de integración social que posibilite un bien común.

Por el otro lado, existe una cultura de tolerancia hacia los jóvenes, se aceptan los problemas de comportamiento como una etapa de transición difícil. Se ha construido un imaginario social donde se ha eliminado una serie de límites de gran parte de los comportamientos de los jóvenes, en los que no se ve gravedad. Ahora se dice, con gran satisfacción, “saldo blanco” por el hecho de que en enfrentamientos no haya muertos, sin importar la violencia, el alcohol o las drogas detectados, las lesiones o los daños materiales que se hayan producido.

El 34% de la población está formada por jóvenes entre 12 y 29 años, de ellos siete millones han desertado de la educación formal. Algunos datos muestran qué tan involucrados están en diversos tipos de acciones violentas: 60% de entre los procesados por algún delito son menores de 29 años; 34% de las muertes de los jóvenes son por accidente, 14% por homicidio o por lesiones infringidas por terceros y 6% por suicidio. Otro problema es que 25% de los embarazos son de adolescentes, y más de 10% de ellas tienen un hijo, 90% no deseado; asimismo, 8% de las muertes de adolescentes es por parto o complicaciones del embarazo.

El entorno de las escuelas secundarias

El entorno de las secundarias de las colonias populares del Distrito Federal es reconocido por los vecinos como un punto de alto riesgo. La presencia de jóvenes, adolescentes, droga, violencia, y nulo o escaso control de la zona permiten que se dé una serie de acontecimientos que lleva a señalar este espacio como peligroso para los estudiantes, tanto como víctimas como agresores (Tello y Garza, 2004:2).

La presencia de ciertos elementos que hoy se significan como contribuyentes a la violencia y a la inseguridad (como el graffiti, aun en las paredes de las escuelas; las tienditas enrejadas, espacios pequeños y oscuros, con máquinas de video juego; los billares, las vinaterías, los cafés internet –que principalmente conectan a experiencias sexuales y películas pornográficas y ocasionalmente a sitios de venta de resúmenes y tareas–; verdulerías o abarrotes que disimulan la venta de cerveza a los adolescentes), repiten y caracterizan la conformación de los espacios del entorno de las secundarias en las colonias populares. Se trata de imágenes que sirven para nombrar lo que no queremos pensar, pero que todos sabemos que existe. Aun las calles vacías refieren permanentemente la presencia del sujeto que les da vida, es curioso: el sujeto es un joven-casi niño, estudiante que consume

lo que le ofrecen: alcohol, droga, violencia, sexo, en los márgenes del espacio encargado de su formación. Hay bandas, hay pleitos y fajes, y también madres que aún llevan y traen a sus hijos de la escuela. Una papelería y una farmacia. Adolescentes que van y vienen.

Las patrullas pasan ocasionalmente, nunca en el preciso momento de la salida y de la entrada a clases. A veces da la impresión que, más que vigilar, inspeccionan algo. En ocasiones, se ven asaltos y siempre hay puestos ambulantes rodeados, según su éxito, por un mayor o un menor número de estudiantes. No falta el policía que, en las mediaciones, exige al estudiante revisar su mochila, con el pretexto del programa “Mochila segura”, que las inspecciona en la entrada de las escuelas, pero no en las calles.

El 73% de los vecinos dice que continuamente hay pleitos entre estudiantes afuera de la escuela, 43% que se juntan por allí para hacer vandalismo (Tello y Garza, 2001) y 90% indica que es muy fácil obtener droga por los alrededores del plantel (Tello, 2004).

Los adolescentes que entran y salen de las secundarias siempre van impecablemente vestidos y peinados, apenas pueden encontrarse algunos rasgos que, tímidamente, les den personalidad propia; la institución es para igualar y lo logra. La causa principal por la que un estudiante no puede entrar al plantel es por no portar el uniforme completo. Hacer invisibles las diferencias, impedir la expresión personal, eliminar las formas de las niñas que se hacen mujeres y las expresiones de los niños que son hombres, hacerlos parecer como iguales, que retozan y hacen juegos de manos inocentemente. Las únicas diferencias que permanecen son aquellos uniformes más gastados o sucios. En fin, una comunidad de niños, limpios, uniformados y felices.

Este escenario es el espacio de vida en el que se configuran las relaciones entre los adolescentes y los demás actores que integran esos territorios: vecinos, policías, otros grupos de jóvenes, comerciantes. Las imágenes y las relaciones que se generan entre ellos conforman parte de los procesos de socialización de los estudiantes de secundaria, incluyendo los comportamientos de violencia, ilegalidad y corrupción.

Los jóvenes recrean el sentido del espacio; para algunos –hablando en términos de violencia e ilegalidad– es la posibilidad de estar con los *cuates* en libertad, es decir, “sin control, sin límites, como grande”, pueden hacer lo que quieren, por eso, porque “son grandes”; para otros, es el horror del no saber decir no y, necesariamente, someterse a voluntades externas;

para unos más, es la necesidad de la huida y para otros más es continuar con la relación familiar que se interrumpe y se recupera en la puerta de la escuela.

El entorno de la escuela está pleno de significados para los estudiantes. Para quienes venden lo que sea –aun drogas– sólo es un espacio para ganar mercado; para las autoridades es un problema; para los policías, la más de las veces, una posibilidad de ganancias alternas o sea de corrupción. Es un espacio sin límites, donde las pequeñas transgresiones están incorporadas a la cotidianidad. Los estudiantes siempre señalan y describen los problemas que hay con vecinos, comerciantes y, en particular con policías, incluso en algunos talleres de “Escuela, comunidad segura” los enfrentamientos han sido fuertes.

La escuela, el salón de clases y las relaciones entre iguales

El 88% de los estudiantes indica que el ambiente de su escuela es agradable, de respeto y disciplina, esta afirmación nos sorprende y nos alarma, pues si bien es cierto que las condiciones generales de los planteles son de aparente tranquilidad y orden, 13% también señala haber visto un arma en su escuela (56% de fuego) y 3% haber llevado una. Los alumnos piensan que llevar un arma puede servir para defenderse y si alguien lo hace es porque tiene algún problema o quiere “hacerse el interesante”. Nos parece que el hecho de que algún estudiante considere que puede existir alguna justificación es un foco de alarma, ¿de qué hay que defenderse?, ¿qué es tan grave?, ¿le parece natural defenderse con un arma?

El 15% de los alumnos dice haber visto droga en el plantel; 30% reconoce haber recibido y dado golpes frecuentemente, 13% de parte de algún maestro; 23% afirma haber sido víctima de violencia en la escuela; 12% indica haber recibido caricias no deseadas y sólo 2% de algún maestro. Todo esto sin considerar la manera en que las autoridades y los maestros consiguen imponer el orden en el plantel.

Ciertamente, a pesar de las críticas actuales sobre el manejo del presupuesto para el mantenimiento de sus edificios, la mayoría de las escuelas presentan una cara agradable. En algunas hay pintas de grafiti; en otras, en menor o mayor medida, niños –adentro sólo pueden verse como niños– deambulando por los pasillos y, en general, las autoridades guardan la dignidad y la compostura del caso. No obstante, también hay bandas que, en ocasiones, controlan ciertos espacios y cobrar por transitar

por allí; asimismo, hay enfrentamientos y baños que huelen penetrantemente a solventes tóxicos.

Cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural, para advertirla es necesario que aumente. Es un problema que se reproduce y se exponencia. Aumenta y se profundiza, paulatina y sigilosamente, en las interrelaciones personales; sólo se reconoce en su nueva expresión, el resto ya es parte de lo dado y, por lo dado, nadie se asombra.

En el aula las relaciones entre los supuestamente iguales, entre ellos y sus maestros, y con las autoridades —que, generalmente, los visitan cuando hay algún problema— tienen una lógica, una propia secuencia y un modo propios, pero también se suma a la construcción de imaginarios colectivos y de identidades individuales y grupales donde la violencia está integrada a la normalidad.

La percepción de los estudiantes sobre la violencia en el aula corre la misma suerte que la que tienen en cuanto a la escuela en lo general. Aseguran que el ambiente de sus salones es “chido”, “buena onda” y de respeto cuando, a tres meses de haber iniciado el año escolar, a 80% de los se les “ha perdido algo”. El término usado es significativo porque elude el hecho mismo, 62% dice que lo hurtado fue dinero. En una encuesta semejante hecha en Madrid, el porcentaje de robo en el salón de clases es de 4%. En algunas escuelas, los estudiantes no sueltan sus mochilas ni en el recreo; en cierta ocasión les pedimos que cerraran los ojos un momento, automáticamente se agacharon recogieron las mochilas, las abrazaron y entonces cerraron los ojos (González, 2002:4).

El aula como espacio de construcción de identidades tiene una centralidad en la vida de los adolescentes, las interrelaciones se producen y reproducen a partir de las experiencias previas en el transcurrir de la vida cotidiana. Las significaciones, los simbolismos y los códigos se construyen en relación con el mundo externo, pero también con el subjetivo e intra-intersubjetivo del grupo. En su interacción, los jóvenes construyen expresiones intelectuales, emotivas y sexuales.

La aproximación a este espacio permite observar relaciones de dominio-sumisión en la base de la dinámica grupal entre los adolescentes, donde unos mandan y otros obedecen; no se trata, por supuesto, de un fenómeno nuevo, sí de algo que nos interpela al cambio. Han visto dro-

ga en el salón, se relacionan con golpes, groserías y palabras que humillan “cállate, tú no hables, nos aburres” “eres una pendeja” (Ramírez, F., 2003:3), otro inicia una frase y abuchean sistemáticamente, algunos más, mejor ni lo intentan.

El proceso de competencia grupal, más a esta edad, puede desencadenar procesos de violencia muy perversos que llevan a demostrar al otro hasta dónde se puede llegar. Los *chavos* de secundaria aluden a la adrenalina que se requiere para “rayar”, graffitear en lugares públicos prohibidos; mientras mayor es la transgresión más prestigio se obtiene. De hecho, el vocabulario que manejan es mínimo, se comunican con gestos, golpes, una o dos groserías repetidas constantemente, sobreentendidos, construyendo relaciones afectivas más que racionales; así es la integración de unos y el rechazo parcial o total a otros.

En cuanto a los profesores, los estudiantes expresan que su relación con ellos es buena y de respeto, aunque 30% afirma no hacerle caso casi nunca a los maestros, 10% dice que cuando lo regañan reacciona a gritos, sólo 13% acudiría con un profesor en caso de tener un problema, y 10% afirma haber pagado por una calificación. En otro estudio (Tello y Garza, 2003:2) con alumnos de primero de secundaria, 68% afirma que sus profesores no se interesan por sus problemas personales.

Hay un par de datos más que también incluimos pues nos parecen significativos para entender muchas formas culturales que tenemos como sociedad: a pesar de afirmar que tanto la escuela como el aula tienen ambientes agradables, de respeto, 48% de los estudiantes entrevistados dice que existe violencia en sus relaciones –genéricas, sin acotaciones– pero eso no es lo más grave. La afirmación “el culpable de que exista violencia en mis relaciones soy yo” (65%), nos parece que los marca como individuos violentos. Los socializamos en la violencia y luego los convencemos de que son los culpables de ello, ni siquiera asumen que, por lo menos, lo son todos los que intervienen en sus relaciones. La cultura de la culpabilidad es otra tarea pendiente, para quien trabaja estos temas.

La cultura de la legalidad como límite a la violencia

Las normas las impone el más fuerte que, por cierto, no tiene que ver con el que mejor cumple o con el que más sabe; ser transgresor, “listo”, tener dinero, estar relacionado o pertenecer a alguna banda con antecedentes de violencia suma prestigio y poder, así como la sumisión, la renuncia a los

derechos y a la igualdad puede llevar a la pasividad y e incluso a recibir un premio por ser el bien portado. Cuando se le pide a un grupo de estudiantes que elabore sus propias normas, generalmente empiezan por el respeto; sin embargo, la palabra está hueca para ellos.

Las reglas institucionales se manejan discrecionalmente, los maestros y prefectos tienen las calificaciones y los reportes como medio de control y, en casos extremos, la expulsión, que se convierte en un instrumento de exclusión social del adolescente y que tiene consecuencias para toda su vida. El 33% de los estudiantes indica que sus maestros no lo castigan cuando no obedece, 44% dice que tampoco por no hacer la tarea y 36% que no es reprendido por pelear con sus compañeros. Los estudiantes dicen “la trabajadora social es ‘muy buena onda’, cada que me reportan me perdona, no me lo da, me pone a barrer o me tiene allí con ella” o, con el mayor de los desenfados, “¿ha visto? Ya tuvieron que poner otra hoja para mis reportes, porque ya no caben”. Cuando hemos trabajado casos problema turnados por los maestros o las autoridades los más frecuentes son por indisciplina o porque el alumno es muy inquieto.

El aprendizaje social que da el trato desigual –al no existir normas que se apliquen regularmente con el mismo criterio, a iguales– hace de la violencia el puente entre el poder y la humillación.

Evidentemente las relaciones de los estudiantes se dan en un sistema de normas pero, generalmente, no se trata de códigos grupales sino personales, la legalidad como algo externo que compartimos y que nos regula es ajeno para ellos. La ley, como expresan los demás miembros de la comunidad, sólo sirve a los políticos y a los ricos, se compra y lo mejor es permanecer alejado de esas cosas. Cuando les preguntamos qué es la ilegalidad, frecuentemente la respuesta más cercana es que “los ilegales son los que no tienen papeles”. En cuanto al reglamento escolar, lo reciben y firman al inicio del año escolar, pero no lo leen, y señalan como los puntos más importantes la puntualidad, el uniforme completo, acudir a la escuela sin pintura (mujeres) ni pelo largo (hombres) y, mayoritariamente, señalan como norma escolar “no corro, no grito, no empujo”, señalamiento ubicado en todos los corredores para la evacuaciones de los edificios.

La línea de correspondencia de este punto entre institución y familia es muy importante, el manejo dual, o mejor plural, de la moralidad, la legalidad y la normatividad con los adolescentes ya está realmente interiorizado y adoptado; en todo caso, el aprendizaje radica en afinar el uso de los

diversos códigos en relación con los espacios en que valen. Por supuesto, al no existir límites, normas claras ni conceptos de obligatoriedad, la violencia se incrementa, las relaciones con la autoridad se complican y la norma –de cualquier clase– se concibe como una negociación donde el más fuerte gana.

El tema de los límites relacionado con la normatividad y legalidad es básico en la construcción de posibilidades de convivencia comunitaria y ciudadana; sin embargo, en las escuelas secundarias públicas –porque son las que hemos estudiado– continúa imperando un sistema de control que nada tiene que ver con desarrollo, democracia o ciudadanía. Unos mandan, otros obedecen, y es discrecional, la norma sólo es útil para fastidiar a alguien. Es imposible que nuestra sociedad pueda cambiar si esto es lo que reproducimos y reconstruimos.

Hay otro tema preocupante, 50 % de los estudiantes dice que en sus escuelas hay corrupción, cabe decir que, por un error, la pregunta no explicita qué entender por ella, pero aun así la respuesta llama la atención. Lo que es un hecho es que hay una mayor familiarización con este concepto que con el de legalidad, ciertamente lo relacionan con abuso de poder y lo aplican a los policías, a los maestros y a sus padres: la mordida al policía es imprescindible en el tema, el pago de calificaciones y la compra de silencio del hijo con relación al otro padre. Éstas son imágenes recurrentes en los sociodramas que presentan los estudiantes; por supuesto, existen otros hechos más profundos relacionados con la corrupción, que a veces no reconocen, pero el tema está presente para ellos, aunque con base en una estigmatización: “todos somos corruptos” como hecho ineludible.

Desde luego, la violencia relativa a la autoridad es otro capítulo del que podemos dar cuenta en relación con el conocimiento y la experiencia, no con datos, porque suponemos que de contener ese tipo de preguntas no nos hubieran permitido aplicar el cuestionario. La profundización en las relaciones de los estudiantes con los maestros, con los prefectos, las que se dan entre los de primero y los de tercer grados; las bandas con poder interno; las relaciones de pareja, así como la convivencia con los vecinos, con la policía y con sus padres –que no podemos exponer ahora– llevan a concluir que la relaciones en la que se forman los adolescentes son, en general, de dominio-sumisión, donde unas veces desempeñan un papel y otras el contrario. Difícilmente aprenden, por la vía de la vivencia, a desarrollar

habilidades que faciliten una colaboración y convivencia constructiva entre iguales.

La escuela como espacio de formación intermedio entre la familia y la sociedad refuerza y reproduce la sociedad a la que pertenece. Desarrolla habilidades sociales en sus estudiantes, sin que falten las que necesitan para “sobrevivir” en un ambiente en descomposición y que no son las mismas que requieren para convivir en uno plenamente democrática.

La violencia, la inseguridad, la ilegalidad y la corrupción son habilidades que permiten a los jóvenes sobrevivir; una sociedad con estas características necesita de población “habilitada” para adaptarse a ella, es decir, miembros que puedan manejar marcos normativos diversos, que sea transgresora, violenta y corrupta, dando por resultado una sociedad desdibujada, poco cohesionada, con un pobre sentido de pertenencia y baja participación. La socialización que se da al interior de las escuelas secundarias y en complementariedad con la de la familia está destinada a reproducir patrones de comportamiento para sobrevivir y reproducir la sociedad en descomposición y no una de transición que nos permita construir un mundo alterno.

Así, en la secundaria las habilidades que prioritariamente se socializan son el manejo, a la vez, de varios sistemas de valores básicos y la habilidad para identificar el espacio en el que cada uno se utiliza; la transgresión como capacidad necesaria para sobresalir en cualquier grupo; el comportamiento violento con el que uno puede evitar ser dominado por otro asumiendo una actitud de sumisión con lo que pueden evitarse problemas con quien detente la autoridad; generalidades sobre el sistema de legalidad formal en el marco de una cultura de normas, plural y contradictoria, donde es necesario discriminar comportamientos adecuados para cada situación; los estudiantes aprenden que la inseguridad es parte del medio ambiente y que existen ciertas formas para preservarse física, emocional y económicamente; la corrupción como manera de interrelacionarse dentro de una sociedad que obstruye y dificulta el estar en regla, pero que vuelve funcional lo que parece imposible.

Se trata, pues, de un desplazamiento funcional de la socialización de la violencia para la operación del sistema en que vivimos, los sujetos “comienzan a cultivar aquellas facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia, para su afirmación en una comunidad dada. Cultivar estas cualidades particulares es, por consiguiente, el criterio mínimo, sin el cual es imposible la apropiación de la vida cotidiana” (Heller, 1994:36).

Escuela, comunidad segura

La violencia es un problema complejo y entendemos por complejo algo mucho más que difícil; Morin (1994) se refiere a la etimología de la palabra: “*complexus*, lo que está tejido junto”. La violencia aparece en nuestras vidas como una forma de relacionarnos en los ámbitos normativo, institucional y de acción cotidiana.

Decíamos que el primer problema con la violencia es reconocerla y, el segundo, aceptar su presencia como parte de nuestro mundo, de nuestro entorno y de nosotros mismos. La carencia de una cultura de la legalidad que nos lleve a aceptar límites como una forma necesaria para vivir en sociedad tiene graves consecuencias: “uno de los factores que con mayor frecuencia desata los actos violentos es la posibilidad de realizarlos. La configuración de situaciones de poder real o simbólico, es una de las fuentes principales de la violencia social” (Martín, 2003).

En la esfera institucional es importante aludir a lo que no se reconoce, a lo que está allí pero no se ve, a lo que a pesar de ser parte de la dinámica de relaciones cotidianas, muchas veces ni siquiera se nombra. Tanto en el trato entre los iguales como con los otros actores sociales hay un discurso que denota desigualdad, poder, sumisión, humillación, cotidiana. La simulación es el valor asumido en la escuela de manera genérica por todos sus actores, nadie tendrá el apoyo —ni la directora, ni los maestros, ni los alumnos— de la norma o de la institución para develar algo que implique denuncia, que pueda tener que ver con la autoridad, con la aceptación del problema, con su desmenuzamiento y con su atención.

Pareciera que, como sociedad, esperamos que en la escuela no haya problemas: ni violencia, ni adicciones, ni embarazos, menos descubrimiento de maltrato a los estudiantes, en vez de imaginarla como un espacio donde surgen las coyunturas del comportamiento del adolescente, se procesen con todo lo que ello implique y se constituyan en posibilidades de aprendizaje interrelacional que los capacite para desarrollar y desarrollarse en una sociedad democrática. Para colmo, están los medios que, lejos de coadyuvar a resolver problemas, acechan para hacer un escándalo de cualquier situación que rompa los límites del todo en orden. “Los medios no sólo magnifican la atención pública, sino la pueden dirigir y pueden afectar con una gran fuerza su duración, enfoque y consecuencias. Creo que habría que hacer una cruzada para que permitan atender la violencia en las escuelas, sin que traten esto como escándalo” (Verenik, 2004:43). Por eso, las relaciones

con insultos, golpes, humillaciones, frustraciones, desdibujamiento del sujeto, son vistas como lo normal; de lo contrario se convierten en acusaciones, en búsqueda de culpables.

Conocer esta realidad, enfocar los problemas y no las fortalezas nos compele a ofrecer alternativas: la escuela, en contra de lo que algunas corrientes sostienen, tendría que asumir como tarea básica ofrecer un espacio de convivencia donde se encuentren las fracturas para un aprendizaje alternativo de relaciones y habilidades sociales en la cotidianidad en un ambiente de seguridad y de legalidad en el que sea una constante el conocimiento y el desarrollo de sujetos sociales capaces de convertirse en ciudadanos productivos.

Lejos de nuestro interés está levantar un muro de catástrofes o escenarios de desesperanzas que inhiban la acción ante la urgencia, identificar problemas como objeto de trabajo es para nosotros iniciar un proceso de abordaje transdisciplinario que conduzca a un proceso de cambio en el terreno de la esperanza y de la creatividad del ser humano.

La socialización de la violencia tiene lugar en la vida cotidiana, en los significados, en los símbolos, en los códigos; en la vivencia es donde necesariamente se tiene que caminar en otro sentido, es donde debemos socializar la confianza, la igualdad, el respeto, la honestidad, la legalidad.

El problema de las relaciones es social y desde ahí debe abordarse. De acuerdo con Weber, una situación social es aquella en que la gente orienta recíprocamente sus acciones y esto –y la trama de significaciones, expectativas y dirección resultante– es lo que nos interesa. Los actores de esta orientación mutua –en este caso, estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades: directores, prefectos, policías– son con quienes, precisamente hay que trabajar para desarrollar una propuesta de cambio.

En Escuela, comunidad segura proponemos trabajar por alcanzar comunidades escolares en y para la convivencia no violenta en marcos de legalidad y seguridad, que persigue como objetivos: modificar las condiciones en las que se construyen habilidades sociales para una convivencia entre los diferentes actores de la comunidad escolar y potenciar el surgimiento de sujetos cívicos que, con su participación, contribuyan al desarrollo de la sociedad.

Las estrategias propuestas son *reconceptualizar* el problema de la inseguridad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción; *resignificar* la relación entre los actores escolares así como entre ellos y los padres de familia; y

recrear espacios de interrelación entre los actores de la convivencia escolar violenta. El prefijo *re* en cada estrategia pretende señalar que para cualquier modelo de intervención social es importante partir de lo existente y de ahí intentar construir una nueva realidad. “El no hacerlo así y pretender construir nuevos conceptos, nuevas relaciones, nuevos espacios de interpelación sin procesar los conceptos, las relaciones y los espacios existentes, es construir en el vacío, perpetuando el eterno retorno de viejos conceptos, viejas relaciones, viejos espacios de interpelación que a la larga hagan inviables nuevas realidades” (Tello y Garza, 2004:88). En otras palabras, “no es posible crear algo nuevo si no hay algo viejo que pueda utilizarse como criterio para instituir una diferencia en relación con ella” (Tajfel, 1985:505).

Creemos que es necesario trabajar percepciones, representaciones grupales y societales estableciendo líneas de continuidad entre lo personal y lo social, buscando un cierto distanciamiento de las construcciones conceptuales para configurar el desplazamiento de una a otra forma de significado.

Cuando nos referimos a que los actores reconceptualicen, aludimos a trabajar procesos que les permitan transitar de lo conocido hacia una análisis dialógico, reflexivo, que les permita precisamente reconceptualizar la inseguridad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción. Es importante trabajar también con conceptos alternos: para la inseguridad, con un bloque sobre confianza; para la violencia con uno sobre diálogo, mediación, manejo de conflicto, relaciones de igualdad; para la ilegalidad, con un bloque de convivencia social, normatividad, reglas y costumbres; y para la corrupción trabajamos honestidad, toma de decisiones, decir sí o no, elegir.

La resignificación de las relaciones es un proceso que se construye conforme se reconceptualizan los ejes temáticos trabajados. El saber que el yo se constituye en relación con otro, el tener capacidad para entenderme en función del otro y entender al otro en su relación conmigo posibilita el paso del yo al nosotros, construir identidades del yo en el nosotros.

El trabajo simultáneo con los diferentes actores, pero por separado en una primera instancia, crea el ambiente que se requiere para que los sujetos potencien contingencias de su entorno que faciliten la ruptura de la continuidad o sean capaces de desencadenar procesos tendientes al cambio social, donde los sujetos se asuman como constructores de la historia, a través del manejo de la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación.

La recreación de espacios busca que se creen realidades materiales y simbólicas donde las relaciones resignificadas se desplieguen en todas sus posibilidades y potencialidades. No hay que perder de vista que relaciones y espacios interactúan con gran intensidad —lo que se traduce en una mutua condicionalidad—; que vínculos de tolerancia y de respeto difícilmente se materializan en espacios autoritarios, y que aquellos de intolerancia y violencia tienen límites para prosperar en espacios democráticos.

El trabajo que hemos realizado en comunidades escolares nos ha permitido aproximarnos cada vez más al problema que nos ocupa: elaboración de diagnósticos del entorno y de las relaciones de los estudiantes entre sí, con sus maestros y con sus padres; recuperación y sistematización de lo que acontece en los talleres y en todos los procesos que se desarrollan —desde el entorno de la escuela hasta el caso individualizado del adolescente que así lo requiere—, incluso se ha medido el impacto de algunos; y la construcción de instrumentos de investigación, de trabajo y de sistematización ha sido cada vez más importante, preciso y profundo.

El proceso de evaluación se ha configurado en varios niveles que, articulados, han permitido una visión integral:

- un primer nivel se estructura a partir del registro sistemático y riguroso de cada paso que se da en lo que denominamos la gestión del proceso;
- el segundo es la medición de la percepción antes del proceso y después de la percepción; y
- el tercero, considera el registro de todo lo acontecido en los talleres, las carpas, los concursos, todas las actividades que se realizan: la recuperación de lo que ahí expresan los participantes, las vivencias que comparten, las dinámicas que se producen, las propuestas que formulan, etcétera.

Es mucho lo que hay que hacer pero nos parece que involucrar cada día más a los actores es básico; es necesario recordar que, dadas las condiciones actuales, los primeros en negar los problemas de las comunidades escolares son sus actores.

El reconocimiento es el primer paso, pero no es suficiente, como tampoco lo es la atención de casos extremos; es necesaria una política educativa que tome en cuenta a la comunidad relacional para que pueda construir comunidades de aprendizaje en la convivencia digna de todos sus miembros.

Bibliografía

- Berger, P. (1967). *Introducción a la sociología*, México: Limusa-Wiley.
- Cerrutti, H. (1998). “¿Violencia es destino?”, en *El mundo de la violencia*, México: Fondo de Cultura Económica/UNAM.
- Crespi, F. (1997). *Acontecimiento y estructura*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- González, I. (2002). *Crónica de taller de Comunidad segura, en escuela secundaria de Coyacán*, núm. 3, México: Estudios de Opinión y Participación Social AC (EOPSAC).
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Kaplan, M. (1998). “Nueva violencia latinoamericana”, en *El mundo de la violencia*, México: Fondo de Cultura Económica/UNAM.
- León, E. (1997). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Barcelona: Anthopos/CRIM-UNAM.
- Martín Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*, España: Trotta.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, España: Catedra.
- Núñez, A. (2004). *Caso de estudiante de la secundaria XX de Los Pedregales, Coyoacán*, México: EOPSAC.
- Ramírez, A. (2004). *Caso de estudiante de la secundaria XX de la M. Hidalgo*, México: EOPSAC.
- Ramírez, F. (2003). *Crónica de taller de Escuela, comunidad segura, secundaria de Iztapalapa, 2ª etapa*, México: EOPSAC.
- Tello, N. (2003). *Escuela segura*, México: EOPSAC.
- Tello, N. (2004). “Comunidad Segura: modelo de trabajo social para intervenir en el problema de la inseguridad pública” en *Trabajo Social* (revista de la ENTS-UNAM).
- Tello, N. y Garza Falla (2000). *Estudio de percepción sobre la inseguridad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción*, México: Estudios de Opinión y Participación Social AC (EOPSAC).
- Tello, N. y Garza Falla (2001). *Estudiantes de educación media del Distrito Federal y la violencia*, México: EOPSAC.
- Tello, N. y Garza Falla (2002a). *El estudiante en su escuela*, México: EOPSAC.
- Tello, N. y Garza Falla (2002b). *Estructura de comunicación de los estudiantes*, México: EOPSAC.
- Tello, N. y Garza Falla (2003). *Entorno escolar*, México: EOPSAC.
- Tello, N. y Garza Falla (2004). *Diagnóstico escolar*, México: EOPSAC.
- Tajfel, H. (1985). *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona: Herder.
- Varenik, R. (2004). *Violencia y medios*, UNSYDE-CIDE.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*, España: Antrophos.