



LA VIOLENCIA Y LA CULTURA DE LA CALLE ENTRAN A LA ESCUELA: ACCIONES Y REACCIONES

Silvia Lourdes Conde Flores

Currículo: maestra en Ciencias con especialidad en educación. Directora general del Colectivo para el Desarrollo Educativo, Albanta, SC. Sus líneas de investigación versan sobre convivencia escolar, violencia en la escuela, educación ciudadana y formación cívica y ética.

Recibido: 1 de octubre de 2013. Aceptado para su publicación: 9 de enero de 2014.
Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_la_violencia_y_la_cultura_de_la_calle_entran_a_la_escuela_acciones_y_reacciones

Resumen

En este documento se presentan resultados parciales de un estudio cualitativo realizado en diez escuelas de cinco ciudades con altos índices de criminalidad y violencia vinculada al crimen organizado en México. A través de la narrativa de los protagonistas, se develan las consecuencias de la violencia económica y social en las posibilidades de educar, en la construcción de identidades, la gestión del riesgo y la convivencia escolar. Se documenta cómo crecen la perplejidad, la falta de explicaciones, la desesperanza, el sentimiento de inseguridad, la ingobernabilidad en las escuelas, la normalización de la violencia, así como el malestar profesional del profesorado, ya que todo esfuerzo parece ser insuficiente cuando se resquebrajan las bases sobre las que se construyó la escuela como instancia de socialización y formación. A la par de esta visión casi catastrófica, se expone la perspectiva de quienes han encontrado mecanismos para *resistir con inteligencia* y claves para convertir los desafíos derivados de las violencias tanto en oportunidades formativas como en condiciones para la acción ciudadana desde la perspectiva de la gestión ética de la escuela. Se describen buenas prácticas orientadas a fortalecer en la convivencia escolar la cultura de paz en el marco de la aplicación de los principios de dignidad, democracia y derechos humanos.

Palabras clave: violencia escolar, narcoviencia, pandillas, convivencia escolar.

Abstract

This paper presents partial results of a qualitative study conducted in ten schools in five cities with high rates of crime and violence linked to organized crime in Mexico. Through the narrative of the protagonists, are revealed the consequences of economic and social violence in the possibilities of education, in the construction of identities, in risk management and school life. It documents how growing bewilderment, lack of explanations, hopelessness, feelings of insecurity, lack of governance in schools, the normalization of violence and teacher professional discomfort, since any effort seems to be insufficient when the crack basis on which the school was built as an instance of socialization and training. Along with this view almost catastrophic, presents the perspective of those who have found ways to resist with intelligence and keys to convert the challenges of violence both in conditions training opportunities for citizen action from the perspective of ethical management school. We describe best practices aimed at strengthening school life in the culture of peace in the con-

text of the application of the principles of dignity, democracy and human rights.

Keywords: school violence, drug-related violence, gangs, school life.

MIEDO, INSEGURIDAD E INGOVERNABILIDAD: CICATRICES DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

En México, algunas escuelas han sido vulneradas por la criminalidad y la violencia, lo que genera una dinámica inédita que impone a los colectivos escolares el desafío de desplegar una respuesta pertinente con pocos referentes y pobres orientaciones. Y es que rara vez se reconocen las consecuencias de la violencia vinculada al crimen organizado en los procesos de educación formal; no es tema de interés para los analistas ni para quienes dictan la política pública al respecto. Además, en el campo de la investigación educativa, la violencia escolar en general está referida al acoso entre pares y se encuentra autocontenida en discursos que pronto se traducen en estrategias de atención en una escala micro.

Por su naturaleza destructiva y la falta de herramientas para hacerle frente, cuando la violencia económica y la social entran a la escuela, la descolocan, la desafían, la distraen de su labor sustantiva, aunque también la pueden hacer evolucionar. Según Shrader (2000), la violencia política es la comisión de actos violentos motivados por la obtención o mantenimiento del poder político, como la guerrilla; la violencia económica es motivada por la obtención o mantenimiento del poder económico, como la vinculada al tráfico de drogas; y la violencia social es alentada por la obtención o mantenimiento del poder social, como la violencia doméstica, el racismo o los ritos de iniciación de pandillas. Negar el problema no lo elimina; por el contrario, éste crece en la medida que se ignora. Por ello, comprender los mecanismos a través de los cuales la violencia entra a la escuela, así como las cicatrices que va dejando a su paso, ayuda a generar estrategias integrales de prevención, atención y reparación del daño.

La naturalización de la violencia en el circuito escolar

Algunas escuelas mexicanas han quedado atrapadas en el fuego cruzado de grupos antagónicos (criminales frente a criminales, o criminales frente a fuerzas de seguridad), otras han sufrido amenazas y extorsiones, y algunas más han atestiguado hechos de sangre en las inmediaciones del edificio escolar, pero esta no es la única forma en que la violencia entra en la escuela (la primera fase de este estudio fue publicada en Conde, 2011). La *cultura de la calle*, caracterizada por el desprecio y la burla a lo que la escuela representa, y la normalización de la violencia tienen mayor capacidad de penetración y conllevan graves consecuencias en la convivencia escolar, en el sentimiento de seguridad de la comunidad educativa, así como en las condiciones para el aprendizaje. Rojas (2008, p. 8) describe la cultura de la calle en relación con los significados, modos de vida, lenguaje, valoraciones y formas de interacción de las pandillas. No se relaciona necesariamente con las personas que viven y trabajan en la calle.

Rara vez, los cárteles de la droga y las bandas criminales se ocupan de hostigar a los centros educativos o de intervenir en ellos. Quienes se enfrentan en las inmediaciones de la escuela, venden droga, extorsionan y amenazan a los maestros, reclutan jóvenes, mantienen el control territorial y cometen actos vandálicos son grupos juveniles vinculados a la red criminal y encargados de alguna parte del proceso delictivo. Los actos de violencia pueden llegar al extremo cuando la capacidad criminal de estos grupos supera la capacidad de respuesta y contención de

la escuela, por lo que doblega a las autoridades educativas.

Una maestra confrontó a una pandilla que dentro de la escuela robaba a sus compañeros el dinero que se les repartía de la cooperativa escolar. Cuando los enfrentó, uno de ellos le dijo: “Mira hija de la chingada, te vas a morir, estás muerta”. Otros maestros le recomendaron tomar en serio la amenaza, ya que el último maestro que recibió una similar estuvo tres meses en cama por una golpiza de sus alumnos. La maestra se cambió de escuela. Es comprensible que situaciones como estas debiliten la autoridad de maestros y directivos, en particular cuando, además de la amenaza o la agresión, el alumno se empodera gracias a la impunidad que prevalece en el entorno y, en ocasiones, al apoyo de sus familias.

Con sus acciones y actitudes, tanto los jóvenes que pertenecen a grupos criminales como los que simpatizan con ellos son portadores de la llamada *cultura de la calle*, en la cual han perdido valor el aprendizaje, la ciudadanía, la ciencia y la cultura; se valoran las actitudes de desafío a la autoridad, así como el menosprecio a las normas y hacia la persona del docente. La cultura de la calle también penetra la escuela a través del consumo de drogas, ya que los consumidores habituales giran alrededor de la cultura del narco y terminan por adquirir sus modos, estilos y actitudes (Rojas, 2008, p. 13):

Algunos quieren ser narcos, porque el narco tiene poder, el narco da miedo, no tiene miedo (entrevista colectiva, alumnos, secundaria).

Yo quiero ser sicario, pero de los buenos. Ellos son buenos porque si un papá se porta mal con la mamá, lo apalean. Uno robó en una casa y le dieron con un bate. No quiero andar con los de la letra [por temor, algunas personas prefieren referirse al cartel de los Zetas como “los de la letra”] (entrevista en profundidad a alumno, primaria).

Según Rojas (2008, p. 8), las pandillas y el narcotráfico tienen en común que el otro no importa, ni su humanidad ni su propiedad y, en ocasiones, ni su vida. Por eso se violan leyes y códigos básicos de humanidad, de tal manera que se va naturalizando la violencia como modo de convivencia; según el informe del Latinobarómetro 2011, “se instala y se vuelve cotidiana, al punto que hechos que fueron de violencia en el pasado pueden pasar a ser parte de la vida diaria. La gente se adapta y con ello cambia su apreciación de los que sucede” (Lagos y Dammert, 2012, p. 29).

El sentimiento de inseguridad

Las violencias (social y económica, estructural, directa o simbólica) tienen un efecto en las personas y en los procesos educativos. Más allá del daño físico, niñas, niños y jóvenes son susceptibles de ser afectados en su identidad, en su salud emocional, en la construcción de explicaciones sobre el mundo social, así como en la conciencia de sí como sujetos de derechos. El miedo, el sentimiento de vulnerabilidad y la desconfianza en las instituciones encargadas de garantizar la seguridad son algunas consecuencias de vivir en un entorno violento:

La violencia nos está afectando, estamos cambiando nuestra vida. Ya no se puede confiar en nadie. Me siento inútil, tonta, impotente porque no puedo hacer nada. Sabes quiénes son los sicarios, sabes quiénes venden

droga, pero tienes miedo, porque si la autoridad no puede hacer nada, si mandaron a los soldados y no pudieron, si mandaron a los federales y no pueden, si vino el presidente y no pasó nada ¿yo qué puedo hacer? Creo que en nuestro subconsciente está que tienes que cuidarte sola, que no tienes que salir a la calle. La mentalidad es que no te juntes con nadie, que no salgas, que te cuides solo porque nadie te va a cuidar (entrevista colectiva a alumnos de secundaria).

La mayoría de las encuestas de victimización se centran en la percepción de inseguridad, la cual es configurada por cada persona a partir de sus vivencias, de lo que siente que lo pone en riesgo, ya sea una amenaza real o sólo una posibilidad. La seguridad ciudadana alude a la condición personal, objetiva y subjetiva de encontrarse libre de violencia o amenaza de violencia o despojo intencional por parte de otros (PNUD, 2006, p. 51). La importancia de lo subjetivo resulta del hecho de que las percepciones construyen realidades y orientan los comportamientos, las costumbres y las respuestas naturales de la población de manera individual y colectiva, sin importar si son reales o no. De esta manera, el sentimiento de inseguridad obliga a cambiar los hábitos, al desplazamiento forzado, además de que dificulta la convivencia democrática porque se desconfía del otro.

Según el Latinobarómetro 2011 (Lagos y Dammert, 2012, p. 39), “la percepción de inseguridad es mayor en aquellos espacios que son considerados ajenos”; por ello, las escuelas que se han convertido en un no-lugar, en términos de lo planteado por Marc Augé, presentan una mayor percepción de inseguridad, la cual está ligada a un frágil sentido de pertenencia y a un debilitado proceso de socialización.

Ligado al sentimiento de inseguridad está el miedo, el cual se alimenta de la precariedad del entorno, de la desconfianza y las emociones que expresan una angustia cultural. Como señala Barbero (2003, p. 31), “si el miedo nos vuelve asustadizos y cobardes, es la desconfianza la que nos vuelve inseguros”.

¿Se puede educar con miedo? Producto de la descomposición del tejido social, yo como educador tengo que buscar una estrategia diferente para que el niño no entre en una psicosis todavía más generalizada. Tengo que darle un enfoque diferente aunque por dentro me esté cargando el demonio. Algo se tiene que entender ¿a qué le tengo miedo? ¿Cuál es el enemigo? ¿Cómo lo voy a enfrentar? No soy yo como persona, sino que tengo la responsabilidad de treinta o más alumnos y tengo que enfrentar la situación histórica que en ese momento me corresponde como formador de otras personas, de otros trabajadores, tomadores de decisiones, ciudadanos. Tengo que darle un enfoque diferente: no me gusta convivir con esto, pero es mi responsabilidad darle la vuelta a esta situación (entrevista colectiva a maestros).

Cuando la escuela es atrapada por el miedo y por el sentimiento de inseguridad, maestros y directores esperan algún tipo de intervención psicológica y de protección por parte de las autoridades, lo que en ninguna de las escuelas estudiadas se encontró. Ante este vacío, se suspenden clases ante rumores, amenazas y enfrentamientos en las inmediaciones, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública ofreció

otras recomendaciones en el *Manual de seguridad escolar* (SEP, 2011) o ante la falta de condiciones de seguridad, los maestros cumplen su horario en la sede de la supervisión escolar. Esta vulnerabilidad provoca que los niveles de estrés y malestar profesional alcancen niveles críticos, pues además de exponer su integridad física y su vida, los maestros tienen la responsabilidad de proteger al alumnado.

El impacto en la perspectiva de futuro y las identidades mediadas por la violencia

Una constante en los estudiantes entrevistados es la percepción de que su futuro es incierto, con pocas oportunidades de desarrollo y, en algunos casos, de supervivencia. Esta idea se fortalece con la edad. En contextos vulnerados y de alto riesgo social, las niñas y niños pequeños imaginan que serán doctoras, modelos, boxeadores, pero a medida que crecen van incorporando la idea de ser sicarios, narcos, novia de narco, soldados o de que morirán pronto. En muchos casos, la urgencia del presente pospone la tarea de construir metas. No hay tiempo ni ganas de soñar y en ello influyen, particularmente en la adolescencia, el acceso a las drogas, la sensación de fracaso personal, el consumismo ligado a la identidad o la mera necesidad de conseguir el sustento para sí y para la familia.

Para algunos adolescentes, los modelos convencionales de familia y de éxito profesional aún son estables y atractivos, por lo que operan como referente de identidad, pero otros nunca los han visto funcionar y ante la incertidumbre, persiguen formas de vida que parecen ser exitosas y representan cierto poder y estabilidad en su entorno. Esto es particularmente preocupante en escenarios de violencia y actividad criminal.

De esta manera, portar un arma, tener dinero, mujeres, vehículos último modelo e inspirar miedo son indicadores que definen “la persona que quiero ser” de algunos estudiantes de secundaria. Como señala Reguillo (2008, p. 219), “víctimas de la discriminación social y excluidos de las decisiones importantes, muchos jóvenes carecen de planes o proyectos de vida y son incapaces de adaptarse al medio social, por lo que toman la delincuencia como alternativa de sobrevivencia. De esta manera, la violencia aparece como una forma de respuesta ante la frustración social”.

La escuela que aporta herramientas y conocimientos para el presente fortalece al alumnado y genera un efecto preventivo, pero la que sigue educando sólo para el futuro sin dar elementos para comprender el aquí y ahora, para resolver el día a día, para tomar decisiones y enfrentar los desafíos cotidianos, dejará a cada alumno la responsabilidad de desarrollar, como pueda, las competencias para la vida. Y la violencia se aprende rápido, pues entra por la piel y devela instintos arcaicos.

Cuando se vive en entornos violentos, sin esperanza de que la situación cambie, parece que el aprendizaje de la violencia ayuda a sobrevivir, a llevarla en paz con la banda del barrio, a ganarse el respeto. Aquí se cruza la construcción de las identidades adolescentes y de los sentidos de pertenencia con los modelos imperantes, pero también con los disfraces, con la pose que se adopta por instinto de conservación hasta que quedan atrapados en su camuflaje. Como Yolanda, víctima de *bullying*, a quien Rosa le decía gorda, puta, se burlaba de ella. Pronto las burlas se convirtieron en golpes y Yolanda fue a parar al hospital con la nariz rota. En la escuela no se hizo mucho porque el hecho ocurrió en la calle. “No podemos hacer nada en cuanto cruzan la puerta. Ahí termina nuestra responsabilidad”, decía la directora. Yolanda volvió a la escuela, ahora nadie la molesta. La nariz rota la hacer parecer más ruda de lo que es. Camina encorvada, clava la mirada con recelo. Rosa

cojea, agachada. Parece que los roles se han invertido. Con naturalidad, el prefecto relata la segunda parte de la historia. “Yolanda se vengó. Tiene amigos sicarios. Esperaron a Rosa a unas cuadas de la escuela.”

LAS RESPUESTAS DE LA ESCUELA ANTE LA INSEGURIDAD, LA VIOLENCIA Y LA CULTURA DE LA CALLE

De una u otra manera, las escuelas estudiadas responden ante las situaciones de violencia e inseguridad. Inicialmente, suelen prevalecer la perplejidad, la falta de explicaciones, así como la desesperanza respecto de las posibilidades de educar en esas condiciones y aunque mientras algunos claudican en su labor formativa, otros ensayan respuestas aplicando sus competencias y logran generar nuevas prácticas en las que asumen la responsabilidad de educar. Se identifican tres tipos de respuesta:

Prevención	Atención	Estrategias a debate
 <p> Visibilizar el problema. Fortalecimiento de la autoridad. Fortalecimiento del contrato social de convivencia: las normas escolares. Vinculación con la comunidad. Organización democrática de la escuela. El enfoque socioafectivo: la ternura como paradigma. Fortalecimiento del pensamiento crítico y las habilidades sociales. </p>	 <p> Estrategias primarias sin llegar a la reparación o la intervención en crisis Autoprotección solidaria: fortalecer el sentimiento de seguridad. La intervención emocional: primeros auxilios emocionales. </p>	 <p> La transferencia de alumnos. La política de mano dura. </p>

Estrategias orientadas a la prevención

a) Hacer visible el problema

La violencia es una forma particular de convivir; por ello, una respuesta pertinente va acompañada de un proceso de visibilización y reflexión crítica de las formas de convivencia en la escuela (Hirmas y Eroles, 2008, p. 18) Sin embargo, con frecuencia el problema se niega o se procura guardar silencio, porque se piensa que de esta manera la situación va a aminorar, porque no se quiere dar importancia a las “malas conductas”, porque no se quiere recordar ni revivir el dolor, entre otras razones.

Ante la violencia, hablar del tema no implica volver con terquedad sobre las heridas, sino socializar la experiencia para entender lo que ocurrió, para romper el silencio impuesto por quienes tienen poder y para dar nuevos sentidos a lo ocurrido. Visibilizar el problema implica comprenderlo. En las escuelas estudiadas se observa una tendencia a culpar de la violencia a personas que vienen de otro lado,

a los que “no son de aquí”, ya sean migrantes nacionales, turistas, migrantes que paran en forma temporal en su ruta hacia Estados Unidos o simplemente personas de otra comunidad dentro de la misma región. Ellos son los enemigos. Esta idea es consistente con los hallazgos del Latinobarómetro 2011 (Lagos y Dammert, 2012, p. 29), en el que prevalece la explicación de que la inseguridad es causada por delincuentes que vienen de fuera.

Aunque son pocas, algunas escuelas despliegan acciones para desnaturalizar la violencia, porque reconocen que normalizarla es la mejor manera de perpetuar los modos violentos de convivir tanto como la discriminación.

b) Fortalecer el pensamiento crítico y las habilidades sociales

En el marco de la asignatura Formación cívica y ética, se realizan actividades para fortalecer el autoconcepto, la autoestima y para diseñar el proyecto de vida desde un enfoque crítico a fin de fomentar la formación del sujeto político que puede transformarse y transformar su entorno. Como parte de una estrategia integral de prevención y manejo de la violencia en las escuelas, el desarrollo del pensamiento crítico aporta al alumnado herramientas para comprender el entorno en el que vive, aumentar la percepción de riesgo, tomar postura, analizar los modelos de identidad que operan en su entorno simbólico y plantear alternativas para participar en la transformación de las situaciones de injusticia, inequidad, trato indigno y violencia:

En Formación cívica y ética les pedimos un dibujo en el que se representen para la parte de autoconocimiento. Algunos se dibujan con un cuchillo ensangrentado o con drogas y si puede ser agresiva la expresión de la cara, lo hacen [...]. Nos acercamos a ellos a preguntarles: “¿Por qué lo pones así? ¿Qué estás haciendo en el dibujo?”. No los rechazamos, porque con ello reafirmamos más la agresión. Lo que buscamos es replantear la agresión. En Español, se les pide que se describan, que anoten lo que están haciendo en el dibujo y las características de su personalidad. Ya si es muy agresivo, les pedimos que lo hagan con antónimos para que marquen la diferencia de lo que están haciendo, esa es una manera de enfrentarlos a una realidad contraria a la que viven (entrevista colectiva a maestros, escuela secundaria).

c) El manejo de la autoridad

Ante la complejidad de la situación, que con frecuencia se magnifica, y ante el tamaño de la tarea preventiva, formativa y reactiva, algunos docentes que viven y trabajan en contextos de violencia se han paralizado tras las amenazas del crimen organizado, la apatía del alumnado, el desapego de las familias y los malos resultados educativos. Abandonan su función formativa: convierten la escuela en guardería, ante las amenazas recibidas, temen corregir a los alumnos y debido a las bajas expectativas de éxito escolar, aplican la ley del mínimo esfuerzo. La pérdida de autoridad es uno de los primeros indicadores de este debilitamiento de la función formativa:

Yo lo que quiero saber es por qué no podemos poner una queja en derechos humanos cuando un alumno nos golpea. Ya no podemos decirles nada porque no sabemos de quién son hijos. Nos amenazan, nos golpean y la verdad, ¿quién defiende al maestro? (reunión de trabajo, maestros primaria).

Hay muchas cosas que ya no hacemos. No trabajamos el tema de la prevención de adicciones porque ya nos han amenazado los que venden droga. Por lo mismo a esos chavos tampoco podemos llamarles la atención. Por decir, aquí está prohibido andar escuchando música. Uno de ellos traía en clase los audífonos y le dije que se los quitara, se rio y me enseñó que el cable estaba desconectado del aparato, pero me puso bien nerviosa porque toda la clase me miraba con esa sonrisa maldosa, y cuando lo volteaba a ver me hacía una seña como de “te estoy viendo”. Ya nunca le volví a decir nada, ni cuando me dijeron que traía pistola (reunión de trabajo, maestros secundaria).

Como señala Rojas, cuando

los docentes no saben cómo construir autoridad y se manifiestan impotentes ante las interrupciones, las manifestaciones de violencia y la presencia de pandillas, suele desplegarse una respuesta autoritaria, sustentada en la idea de que la convivencia se logra mediante una disciplina impuesta de forma coercitiva sustentada en reglas elaboradas por los adultos. Sin embargo, al perder su principal fuente de disciplinamiento, el miedo, la escuela autoritaria ya no entrega respuestas eficaces y coherentes. Por el contrario, el autoritarismo incrementa de modo sustancial las situaciones de hostigamiento y de violencia entre alumnos, porque obstaculiza los canales de comunicación y de mediación que posibilitaría que los conflictos se expresaran en forma no-violenta (Rojas, 2008, p. 10).

Marchesi (2009, p. 133) plantea que la “cultura del alumnado, las normas que operan en su mundo, tiene una enorme incidencia en la vida de los centros, en el clima de convivencia que existe en la escuela y en la presencia de comportamientos inadaptados, disruptivos y violentos”. Para “poner orden” en una escuela penetrada por la cultura de la calle, por la violencia y la delincuencia, es fundamental el liderazgo y la autoridad ejercida por el director y por el colectivo docente. La práctica en algunas de las escuelas demuestra que no se requiere el autoritarismo para demostrar el liderazgo. Lo fundamental es la constancia, la legitimidad, la búsqueda creativa de nuevas respuestas, la firmeza de las decisiones, la aplicación justa de las normas y la participación corresponsable en la solución de los problemas de la escuela:

Durante años estuvimos buscando las estrategias y diseñando la forma en que debíamos trabajar. Aplicamos medidas severas para parar la situación de armas o de venta de droga. Luego fuimos incluyendo a los alumnos, por ejemplo para resolver el problema del grafiti. Se propuso que los mismos chavos pintaran el muro que rodea a la escuela con pintas con un mensaje creativo. Tuvimos pintas muy bonitas y otras muy grotescas. Todas las dejamos una semana y por un mayor tiempo las mejores. Con esto empieza a germinar la democracia, la apertura de participación de los alumnos y el interés por parte de los jóvenes de cambiar la escuela.

Después vino el operativo mochila, que en cierta medida atentaban con-

tra el derecho a la vida privada y a la propiedad de los alumnos, pero los que portaban armas, que traían droga para su consumo o para venta, vieron que esto estaba cambiando y que era en serio, no sólo porque se revisaban las mochilas, sino porque había otras acciones de participación, de revisión de normas, de mayor comunicación con nosotros. Así que pensaron “o nos alineamos o nos vamos”. Ese proceso se dio gracias a la participación y compromiso de los maestros de seguir una estrategia y no se hizo en un año. Se nos han acercado alumnos que tienen veintitrés años y ven que la escuela ha cambiado gracias al trabajo y el compromiso de todos y la madurez, no sólo de nosotros, sino de la escuela (entrevista en profundidad, maestro, secundaria).

No se puede formar ciudadanos violando los derechos humanos ni en un contexto de impunidad y con el sentimiento de vulnerabilidad. Por ello, como medida temporal y en el marco de otras acciones, la revisión de las mochilas para el control de armas y drogas puede ser una acción efectiva, pero su impacto formativo se relaciona con la claridad de los propósitos, con la consistencia y congruencia del conjunto de acciones realizadas y con el ejercicio de una sólida autoridad democrática:

Un alumno, quizá por la confianza que sintió me dijo, maestra ¿quiere ver mi pistola? ¿Cómo que tu pistola? Sí, ahorita se la traigo. Le hablé a uno de los compañeros para que me ayudara a atender el asunto. Pues había enterrado la pistola en el jardín de atrás. Era una pistola grande, bastante llamativa. Le pedí la pistola y le dije que se la iba a quitar. Y me decía, con la pistola en la mano, maestra, es que la pistola es de mi tío, ¡y usted no sabe quién es mi tío! Pues no sé ni quiero saber, le dije, mi obligación es quitarte la pistola, enténdeme que no puedo dejártela, si se te dispara [...]. Y nomás movía la pistola y me decía, no maestra, es que no sabe quién es mi tío. Y es el miedo que luego nos paraliza ¿Y si de veras viene el tío? ¿Y si el tío me agarra aquí a la salida? Con todo y miedo le quité la pistola y no pasó nada (entrevista en profundidad, coordinadora académica, secundaria).

d) Fortalecer el contrato social de convivencia: normas escolares

El establecimiento de un orden y una convivencia regulada es fundamental en contextos de caos y anarquía. Los alumnos que han crecido en esos escenarios tienen poca conciencia de los derechos propios y ajenos, las figuras de autoridad están debilitadas y tienen una pobre valoración de la legalidad. Para contrarrestar este déficit formativo, la escuela requiere diseñar estrategias que, de manera sistemática y gradual, muestren al alumnado la importancia de vivir en un mundo regulado en el que se respeten la dignidad y los derechos de todos. Descubrir que tiene derechos puede ser una gran lección para quien ha carecido de respeto a lo largo de su vida. La construcción de una relación no confrontada con la autoridad también puede ser un gran descubrimiento. El liderazgo firme, pero no autoritario ayuda a dar este paso; la valoración de una autoridad que lo mismo protege al alumnado que lo corrige y regula su comportamiento ayuda a refundar el pacto social de convivencia en la escuela.

Los especialistas recomiendan que la comunidad escolar participe en la elabo-

ración de las normas, en su evaluación constante y su aplicación a través de comisiones de vigilancia, procuradurías estudiantiles de derechos humanos y otros organismos similares. En cuatro de las cinco escuelas estudiadas en la primera fase se incluyen procesos participativos de diagnóstico de los problemas de convivencia y elaboración de normas escolares:

En la escuela había grafiti, drogadicción, armas... El alumno venía de una forma bronca, reflejando un hogar sin normas, sin responsabilidad. Para romper con esa lógica, toda la escuela marcó las reglas que había. Los maestros nos comprometimos con el cambio y cerramos filas para establecer una línea de autoridad y generar un ambiente en el que hay normas, hay acuerdos, protección, educación, integración, pero todos tienen que poner su granito de arena: no pueden asumir rallar el mobiliario, no lo pueden maltratar, debe haber orden en el salón, las armas están prohibidas en la escuela y nadie debe abusar de los demás. Los muchachos y los padres observaron que había constancia, que las cosas se iban a hacer de esa manera. El impacto se notó en el aumento de la matrícula (entrevista colectiva, maestros, secundaria).

e) Crear un ambiente socioafectivo: la ternura como paradigma educativo

Se dice que la educación no puede ser efectiva si no es afectiva. Esto es aún más cierto en escenarios de violencia. El vínculo pedagógico de respeto, confianza, comunicación, solidaridad y ética del cuidado que se logra en un ambiente socioafectivo es un poderoso dispositivo para fortalecer en el alumnado la conciencia de que es una persona valiosa, con dignidad y derechos, además de que contribuye a forjar un concepto de autoridad que ejerce un poder legítimo, que protege y actúa ante las situaciones de riesgo. En la construcción de este vínculo pedagógico, el tipo de experiencias de aprendizaje tiene un rol central. Las actividades en algunas escuelas observadas colocan en el centro del proceso de aprendizaje al propio alumno, su identidad, sus emociones y habilidades sociales:

Maestro 1: Nos ubicamos en una zona altamente vulnerable. En mi clase de FCYE y de historia, abordo los temas buscando la problemática en experiencias propias y establecemos soluciones para casos específicos. Algunos alumnos pueden tener renuencia a contar sus problemas, pero otros sí se acercan. Hemos tenido alumnos que sufren abuso sexual en su casa, que son golpeados, maltratados. Tratamos de hacer lo que está a nuestro alcance para dar soluciones viables. Los maestros y tutores impartimos un taller de manejo y resolución de conflictos que recibimos del departamento de tutoría y lo adecuamos a las necesidades de la escuela. También tenemos el apoyo de especialistas (entrevista colectiva, maestros, secundaria).

Un ambiente socioafectivo es aquel en el que se educa con ternura, con sensibilidad, tratando a cada uno como persona valiosa, se evita la violencia y la competitividad; se forjan identidades sólidas, basadas en la conciencia de la dignidad; se propicia el trabajo con las emociones en un entorno caracterizado por relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, en el que el alumnado se sienta seguro, confíe en los demás, coopere y fortalezca su autoestima. Es producto de un proceso

educativo que combina el abordaje de nociones e información con situaciones vivenciales que hagan aflorar sentimientos y actitudes como la empatía, la concordancia y la correspondencia con el otro. Se reconoce la importancia de la persona, del compromiso personal con su aprendizaje y con el proceso de transformación y se basan en la articulación de aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos. Implica aprender en y a través de la propia piel y meterse en la piel del otro:

En la escuela primaria la familia tiene ochenta por ciento de responsabilidad en la educación, en el cuidado y en la atención de los niños. A la escuela le corresponde un veinte por ciento, pero cuando la familia falla totalmente, entonces con el veinte por ciento que nosotros les damos, a algunos chavos les alcanza para sobrevivir y salir adelante (entrevista colectiva a maestros, escuela primaria).

La mayoría de los maestros reconocen que la familia es la base de la formación del alumnado. Este hecho no se puede ignorar al construir ambientes socioafectivos. Una tarea recurrente en las escuelas observadas es el trabajo con las familias, desde las actividades clásicas como las pláticas, conferencias y escuelas para padres –muchas de las cuales no se realizan con un enfoque preventivo, socioafectivo y de corresponsabilidad–, hasta la promoción de los padres en el gobierno de la escuela y propuestas creativas para fortalecer el vínculo amoroso y de protección entre el alumnado y sus familias:

Hemos diseñado varios programas como respuesta a los problemas. Tratamos de acercar a los padres con sus hijos porque sabemos que están muy ocupados y que casi no hablan con ellos; por ejemplo se les pide a los alumnos una “carta a mi padre” o “carta a mi madre”. Se les muestra a los papás, junto con los dibujos de sí mismos que hicieron en Español y en FCYE. Preguntamos a los papás ¿reconoces a tu hijo? ¿Conoces a tu hijo? Es una dinámica que se ve muy simple, pero hace a los papás reflexionar sobre lo alejados que están de sus hijos: “No conozco a mi hijo ni sé de lo que puede ser capaz”, dicen algunos padres. Esto lo hacemos por la disfuncionalidad de las familias, en donde los papás no tienen tiempo de hablar con sus hijos, de estar cerca.... (entrevista colectiva a maestros, escuela secundaria).

Los distintos tipos de violencia siempre dejan huella en quienes la sufren. Cuando las víctimas directas o indirectas son niñas, niños o adolescentes, el impacto puede ser mayor. Los alumnos que han sufrido maltrato en el hogar, los que viven en situaciones de abandono o quienes han vivido episodios de violencia en su comunidad requieren el apoyo y el acompañamiento de sus familias, de sus maestros, de psicólogos y otros especialistas. La escuela es sólo un actor en este proceso de reconstrucción de la dignidad y el sentimiento de segurabilidad, pero en contextos de crisis y caos puede ser la única oportunidad de protección y acogida con que cuenta el alumnado.

f) La vinculación con la comunidad

La seguridad que brinda la escuela, su estructura organizada, regulada y con límites claros; la idea de que ofrece posibilidades de desarrollo y una vida mejor; la

identidad y el sentido de pertenencia, los valores, la certezas que se encuentran en ella y las opciones de participación y expresión pueden cumplir en el alumnado un papel estabilizador frente a un entorno turbulento. Sin embargo, la violencia no se puede prevenir sólo desde la escuela, sino que se requiere la corresponsabilidad de la comunidad y las familias en la identificación de problemas, la definición de estrategias, la realización de acciones preventivas, la atención a los problemas y la modificación de las condiciones que hacen posible la economía del crimen, las adicciones, la violencia, la pérdida del sentido de la vida y la discriminación.

Con frecuencia, las escuelas cierran las puertas a la comunidad y a la familia para evitar distracciones o como una forma de proteger al alumnado de influencias nocivas; por ejemplo, en contextos de violencia extrema o de tráfico de drogas. Abrir la escuela a la familia y a la comunidad implica establecer un vínculo productivo, una relación de cooperación, de diálogo y corresponsabilidad con el propósito de generar una experiencia educativa significativa, práctica y para la vida. Desde luego que se requiere mantener los controles básicos que demanda toda institución para funcionar de manera constante y en condiciones de seguridad. Algunas escuelas observadas coinciden en la construcción de redes de apoyo institucional mediante las cuales cuenten con recursos y asesoría para atender algunas dimensiones del problema, o bien, para derivar casos críticos a instancias especializadas para su atención.

Las escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada son una gran oportunidad para la vinculación escuela-comunidad. Ante la ausencia de un ambiente familiar propicio al aprendizaje en los hogares, la poca vigilancia y asesoría que los alumnos reciben en sus casas fuera del horario escolar, los alumnos que permanecen en la escuela por las tardes cuentan con la orientación de los docentes para la realización de tareas, reciben una comida caliente y saludable y participan en talleres que les ayudan a conocerse, a explorar su potencial y a fortalecer su autoestima. Aunque se trata de un programa del gobierno federal, en algunas escuelas estudiadas se advierte cómo se aprovecha esta iniciativa para involucrar a diversos actores sociales y a miembros de la comunidad para que apoyen en el comedor, en los talleres y con pláticas a los estudiantes.

El gran desafío en este aspecto lo enfrentan las escuelas ubicadas en una comunidad en la que impera la actividad delictiva. ¿Cómo vincularse con las familias cuando desconfían unas de otras por la sospecha de que pertenecen a grupos rivales? ¿En qué medida aceptar la colaboración de padres de familia que en la hoja de inscripción de su hijo declaran como oficio gatillero? Algunas escuelas estudiadas reconocen que han aceptado la colaboración de estos actores, pues son padres de familia preocupados por sus hijos y, ante una situación de incapacidad de las instituciones para garantizar la seguridad y procurar justicia, se sienten protegidos por la comunidad:

—El jefe de los malos de aquí me trajo un día a su hijo. Nomás no quería estudiar el muchacho, parece que se quería dedicar a la maña, como su papá. El señor me dijo: “Mire, profe, usted saca adelante a mi hijo y yo me encargo de que a la escuela no le falte nada. Yo los cuido si este muchacho termina la secundaria y agarra buen camino. Me metí a esto para darles buena vida, no para que termine de mañoso”.

— ¿Y qué le contestó, maestro?

— Pos no ve la escuela.—Me da una palmada en la espalda, mientras sa-

luda al conductor de la camioneta negra, que acaba de volver a pasar (entrevista en profundidad, director, escuela secundaria).

g) Organización democrática de la escuela

Cuatro de las escuelas observadas en la primera fase están trabajando en la organización democrática, a fin de favorecer la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones, el empleo del diálogo para la resolución de conflictos y la toma de decisiones por consenso o votación. Estas experiencias eran impulsadas por el programa Renovación Pedagógica, en el que se reconocía que las estructuras tradicionales de participación escolar se han burocratizado. Por ello, se promovían nuevas estructuras con distintos propósitos y mecanismos. Cada grupo de alumnos nombraba consejeros y todos integraban el Consejo Estudiantil, que tenía voz y voto en las decisiones para mejorar la escuela y resolver los problemas. Maestros y directores de las escuelas integrantes de ese programa expresaban confianza plena en la participación estudiantil como estrategia para fortalecer en el alumnado la responsabilidad en su proceso educativo, desarrollar habilidades sociales, comunicativas y de liderazgo, e incluso para resolver problemas académicos y de convivencia. Desde el Consejo de Padres, las familias trabajaban de manera coordinada con el Consejo Escolar para resolver los problemas de la escuela y realizar proyectos de mejora:

Sin menospreciar el trabajo de los maestros, me atrevería a decir que proyecto en el que participa el Consejo Estudiantil, proyecto que sale bien; problema en el que participan los alumnos para su solución, problema que se resuelve (entrevista en profundidad, director, escuela secundaria).

Estrategias para la atención de situaciones críticas

a) Autoprotección solidaria: fortalecer el sentimiento de seguridad

La mayoría de las escuelas rechaza la denuncia de los hechos de violencia y la desestimula, pues se considera que pone en riesgo la integridad física y la vida de los sujetos escolares. Esta falta de denuncia se puede explicar por el miedo a las represalias, la desconfianza en los encargados de procurar justicia o por apatía.

Ante el sentimiento de inseguridad, se reconocen cinco respuestas posibles: ignorar la situación esperando que se resuelva pronto; huir de la situación en la que se siente amenazado (migraciones, desplazamiento); autoprotección privada; autoprotección colectiva empleando los recursos públicos (PNUD, 2006); y la posibilidad menos deseada: la autodefensa individual o colectiva con métodos violentos, incluyendo el homicidio en defensa propia, los linchamientos y la creación de grupos civiles o paramilitares de autodefensa. Aunque existe un consenso internacional respecto del riesgo de esta medida, ante el vacío de poder del Estado, cada vez más personas la justifican.

La estrategia de autodefensa colectiva es recomendada por el PNUD y aplicada en una de las escuelas estudiadas como parte de una estrategia integral. La escuela secundaria técnica 82 está ubicada en Ciudad Juárez, en una colonia popular que se ha convertido en campo de batalla de pandillas rivales. Desde su fundación, el personal consideró el entorno y los problemas que enfrentaban para definir el proyecto institucional y la mayoría de los maestros fundadores continúan trabajando en la escuela. Conocen la dinámica del barrio, sus problemas, su potencial,

así como sus historias de dolor y esperanza. El arraigo del personal de esta escuela ha contribuido a la legitimidad en el barrio, junto con el trabajo de construcción de condiciones de seguridad para el alumnado, en coordinación con la comunidad. La aplicación de estrategias de autoprotección colectiva sin el uso de la violencia no sólo ayudó a enfrentar los actos delictivos, sino que fortaleció el vínculo con la comunidad y mostró una forma alternativa de resolver los problemas. Esta fortaleza prevalece diez años después y sirve ahora para hacer frente a nuevas amenazas:

El año pasado tuvimos una experiencia fuerte como colectivo porque recibimos una amenaza. Una troca negra pasaba y le tomaba fotos a las placas de los coches que estaban en la escuela. Se pasaba horas afuera, vigilándonos. Amenazaron a la presidenta y a la tesorera de la Asociación de Padres de Familia. Nos reunimos todos para ver qué hacíamos. Era en la época en la que se pagaban los aguinaldos y ya pensábamos que un día iba a aparecer una manta en la que nos exigieran que los entregáramos. Tuvimos que unirnos, salir todos juntos y los padres nos cuidaban. No hicimos partícipe a los alumnos, no les externamos que teníamos miedo, pero de todos modos se enteraron. Los padres nos venían a preguntar si iba a seguir funcionando la escuela o si la íbamos a cerrar porque ya habían pedido la cuota los sicarios. “Aquí no ha pasado nada, vamos a tener clases normales”, dijimos, aunque por dentro sí teníamos miedo, no lo externábamos (entrevista a coordinadora académica, Escuela Secundaria Técnica 82).

Otras escuelas exploran esta estrategia. Ante el rumor de que miembros del cártel local “levantarán” (de esta manera se denomina a la práctica de hacer subir a una persona a un vehículo por la fuerza con el propósito de extorsionarla, amenazarla o eliminarla) a los maestros para exigir la entrega del dinero cobrado en diciembre, un nutrido grupo de madres de familia acudió a la escuela y se apostó en la puerta, para proteger al personal, a sus hijos y evitar el cierre de ésta, como ha sucedido en otros lugares. Los maestros relatan que cuando llegaron las madres se sintieron protegidos por la comunidad, perdieron el miedo. Esta práctica se prolongó varios días, hasta que la amenaza desapareció.

A pesar de que muchos directivos y maestros que educan en contextos caracterizados por la violencia no cuentan con herramientas para enfrentar las situaciones que se presentan, reconocen que ignorar estos hechos no resuelve el problema –aunque cada vez es más frecuente que las autoridades locales giren la instrucción de no hablar del tema, a menos que la situación se vuelva crítica.

b) La intervención emocional

Tenemos alumnos a los que les matan al papá, al tío, que les tocó estar en balaceras, tenemos alumnos a los que han matado. Esto les afecta, especialmente a los que les matan a un familiar. Su familia se resquebraja, ellos mismos se quiebran. Ahí es donde tenemos que trabajar mucho con el alumno para ayudarlos a superar ese momento. Lo que hacemos es hablar con ellos, que lo saquen, hablamos con ellos y cuando empieza a soltar más o cuando vemos que no podemos, buscamos ayuda para que los atiendan (entrevista en profundidad, director, secundaria).

Proteger a quienes se encuentran en situación de peligro o que ha sido víctima de la violencia (víctimas de terrorismo, de la guerra, niños de la calle, pornografía infantil, explotación, maltrato) es una de las acciones para las que debe estar preparada la comunidad educativa, ya que puede comprometer seriamente su desarrollo. Muñoz y De Pedro (2005, p. 108) señalan que los profesionales de los centros educativos cumplen un papel importante en la prevención, identificación e intervención cuando algún niño está sufriendo un riesgo o se están vulnerando sus derechos en cualquiera de los contextos en los que vive. Una intervención en este sentido no sólo protege a la infancia y sus derechos, sino que fortalece su resiliencia y lo hace más capaz de resistir la adversidad y salir fortalecido de ella.

Crecer con rencor, con el dolor de las secuelas de la violencia en la piel, esperando tomar venganza nunca será bueno para el desarrollo infantil; sin embargo, en las escuelas estudiadas no se encontró alguna experiencia encaminada a intervenir en situaciones de crisis a cargo de especialistas, ya fuera dirigida al personal o al alumnado. Lo que se advierte son respuestas intuitivas orientadas a brindar algún tipo de soporte emocional a quienes están en medio de una crisis:

Estoy dolida, triste, con muchos sentimientos encontrados, con muchas preguntas sin respuesta ante un hecho de violencia que hemos estado viviendo de manera cotidiana en el estado. Un alumno, Anuar, que llevaba dos años en la escuela perdió la vida. Su familia fue atacada el lunes de la semana pasada en su casa. Llegaron a matarlos, el niño estaba viendo la tele, todos murieron. Todavía ese día el niño participó en los honores a la bandera. Esto me cambió, fue como si algo en mí se hubiera muerto, sentí el dolor de una madre. Estoy muy molesta, ese dolor que me entró por el cuerpo lo quería sacar, quería ir a golpear aunque fuera a la pared y me lastimé el tobillo. Me sentí vulnerable y vulnerada, pensé en irme de aquí, como queriéndome alejar, que no me toque la violencia. Hasta ayer tuve el valor de enfrentar a mis alumnos porque pedí un permiso, me sentía sin la capacidad para enfrentarlos, para manejar la situación. Como maestra me quedo con la sensación de que no sé qué hacer, me ayudó el soporte de las compañeras para saber cómo cerrar el círculo y no evadir, porque yo no voy a olvidar a Anuar. Mis alumnos se peleaban por sus materiales, platicamos entre todos lo que pasó y qué podíamos hacer para despedirlo. Hicimos un ritual: sacar todas sus cosas, instalar un altar como hacemos el día de muertos, despedirlo y superarlo. No sé si hice bien, pero fue una decisión colectiva, tomada con los niños. He tenido pérdidas que me han permitido manejar el duelo en mi vida personal y eso me decía que tenía que cerrar el círculo, no dejarlo ahí, he trabajado el duelo con los niños. Hablamos de la ausencia, ellos se dieron cuenta de todo porque eran sus vecinos, manifestaron que habían llorado. El duelo no es el problema, hasta puede ser un pretexto de festejo por el día de muertos; el problema es la violencia, la muerte injusta. Como maestra siento que debo hacer algo. Me parece que es un problema mayúsculo, que se sale de mis manos, pero no sé qué hacer (entrevista en profundidad, maestra preescolar).

Para quienes aún están configurando su identidad y su personalidad, enfrentar experiencias dolorosas que lesionan su integridad física y emocional, así como su seguridad, el costo es muy alto. El papel del área de tutoría y del departamento de psicología escolar (cuando existe) es crucial. Sin embargo, como se observa en los testimonios, las limitaciones de la formación docente para enfrentar estas situaciones son evidentes, tanto como las de los mismos psicólogos educativos que no han sido entrenados para la intervención en este tipo de crisis:

Un alumno llegó un día muy tarde, todo lleno de sangre, temblando. Me llamó el prefecto, no lo querían dejar entrar, pero el alumno insistió que era cuestión de vida o muerte entrar a la escuela. Por la situación que vivimos el prefecto me llamó. Lo llevé a mi cubículo para que se cambiara la camisa, pero no quiso. Me explicó que unos malandros lo habían llevado al monte a matar a no sé quién y que si no quería que le pasara lo mismo tenía que venir a la escuela así y contar lo que había hecho. El pobre temblaba, lloraba y me preguntaba qué hacer. No supe qué decirle. Sé que él no quería andar en la mañana, pero así los reclutan. Lo único que le dije es que ya había cumplido, que se calmara y si podía se fuera a otra ciudad (entrevista colectiva, maestros y personal de apoyo, secundaria).

La discusión

Distintas expresiones de la violencia han penetrado a las comunidades educativas en América Latina, pero no se trata de un problema nuevo. Se ha escrito mucho al respecto, desde múltiples enfoques y propósitos, así como desde posiciones tan diversas como la política educativa, los proyectos de intervención, la investigación o la documentación de buenas prácticas. La manera como nos enfrentamos al tema define en gran medida las explicaciones y los abordajes.

Los datos encontrados en estas dos primeras fases del estudio permiten vislumbrar un problema que puede dejar una honda cicatriz en quienes han sufrido como víctimas directas o indirectas. Asimismo, ayuda a plantear nuevas preguntas y a incorporar una mirada antropológica e histórica al problema de la violencia en entornos escolares, que ayuden a dilucidar las claves para una mejor comprensión del problema. Los estudios derivados de países inmersos en largas guerras y en conflictos como el que ahora vive México podrán aportar elementos a esta discusión.

La descripción analítica que aquí se presenta hace evidente la necesidad de construir un andamiaje conceptual apropiado para dar cuenta de la manera como la violencia social, política y económica entran a la escuela y la trastocan, además de que abona elementos para la discusión relativa a los enfoques de prevención y atención de las expresiones de las violencias en la escuela.

c) La violencia escolar, más allá del bullying y del vandalismo

El acoso entre pares, el maltrato, la disrupción o el vandalismo son referentes obligados en el análisis de la violencia escolar, pero más allá de estas expresiones de una forma violenta de convivir, las escuelas enclavadas en zonas de vulnerabilidad experimentan prácticas cotidianas que ponen a prueba los aparatos conceptuales tradicionalmente empleados.

Los muros reales y simbólicos que circundan a la escuela son porosos; por ello, las formas de convivencia, el sistema de creencias y la cultura de vida cotidiana de las co-

comunidades los penetran, los nutren y los contaminan. En los diversos foros internacionales sobre violencia escolar se apunta la necesidad de estudiar más a fondo el llamado “fenómeno de las pandillas” a falta de una mejor manera de nombrar el problema.

En este análisis se ha tomado la idea de “la cultura de la calle” como punto de partida para explicar la relación recíproca escuela-comunidad, en un entorno donde no operan las premisas del pacto social; donde la escuela como institución pública se ve envuelta en un clima de descontento y desconfianza hacia un Estado que se antoja fallido; donde la impunidad y la ley del más fuerte dominan el horizonte simbólico de la juventud. En una primera mirada, la “cultura de la calle” ayuda a ver cómo el desprecio hacia la autoridad, hacia el conocimiento académico y todo lo que representa a la escuela ha ganado lugar entre niños, niñas y jóvenes ante la eficacia de “andar en la maña”, optar por el bando ganador, pero como categoría pronto se agota, y es que, por una parte, la cultura de la calle es mucho más que violencia, más que vandalismo y pandillas. Es también el espacio del arte, la construcción de identidades, la expresión de la vida cotidiana de los grupos sociales tanto como la arena en la que se tejen las redes de supervivencia ante la exclusión y las desigualdades.

Bullying, disrupción, cultura de la calle, pandillas, vandalismo, no permiten dar cuenta cabal de la dinámica generada en las escuelas por la violencia relacionada con el crimen organizado. En medio de un fuego cruzado, el temor paraliza, fractura el vínculo pedagógico y pone en crisis a la escuela. Visibilizar esta realidad nos permite comprenderla; construir aparatos conceptuales pertinentes ayudará a encontrar rutas para fortalecer el sentido formativo y la función social de la escuela.

d) ¿Mano dura y cero tolerancia o educar con ternura?

Aquí tenemos la lista de los veinte que ya no queremos. Se van a ubicar en otras escuelas. Nosotros vamos a recibir a otros que no quieren en otro lado. Así es, a veces salimos ganando, a veces nos tocan peores, pero en lo que se adaptan a la nueva escuela los conocemos, les tomamos la medida y tenemos la esperanza que algunos cambien cuando están en otro medio. Desde que llegan están en la lista. De ellos depende que los borremos (entrevista en profundidad, directora, escuela primaria).

Es común que en escuelas en las que los maestros y directivos se sienten sin herramientas e interés en buscar alternativas para orientar a quienes muestran un comportamiento disruptivo o catalogado como difícil se opte por *transferir* a los alumnos (debido a que está prohibida la expulsión en educación básica, algunas escuelas *invitan* a los padres de familia a cambiar a sus hijos a otra escuela. Si el ciclo escolar acaba de empezar, la transferencia se hace de inmediato; si está a punto de terminar, el compromiso es cambiarlo para el siguiente ciclo. No hay comunicación entre escuelas ante los traslados de alumnos, ni siquiera mediante un expediente). En muchos casos, incluso, existe una lista “negra” que la dirección suele integrar a partir de las listas de los maestros.

En este proceso se advierte una mezcla de incapacidad del docente y de los directivos, sentimiento de inseguridad del personal ante los hechos de violencia ocurridos en la escuela y en sus intermediaciones, así como un desgaste profesional que se resume en la frase “Nada de lo que hagamos va a tener resultado”. Enton-

ces se dan por vencidos, como con Abel, niño de once años que cursa el quinto grado de primaria y quien, según la directora, es el peor alumno de la escuela. Faltando un mes para terminar el ciclo escolar, Abel ya sabe que le van a dar sus papeles. “Es que me porto mal –explica–, le pegué a un niño a la salida y como se le cayó su celular y me lo quedé dicen que soy ratero”. Piensa que lo llevaron conmigo para que lo castigue, pero poco a poco, se va relajando y explica que quiere ser soldado porque está harto de los sicarios. “Otros chavalos se han ido con ellos y los entrenan, se ponen bien fuertes y les dan un arma.”

Como en otros lugares del país, los campos de reclutamiento y entrenamiento de menores de edad son un secreto a voces. Dicen que son del ejército, pero los rumores acusan otra filiación. “Quiero que se me quite la *furia*”, así describe Abel a un calor, una ansiedad que le entra por la ingle, le recorre todo el cuerpo y se instala en la nuca. Como si fuera personaje de algún cómic, explica que “cuando me entra, no me puedo estar quieto. Ahí me paro de mi lugar y le doy un zape a alguno, nomás porque sí. Yo no soy, es *la furia*”. El maestro no atina a escucharlo ni a explicarle que la furia quizá se llama pubertad. “¿Y qué vas a hacer cuando te entre la furia y tengas un arma en la mano?”, se sorprende, duda, se rasca la cabeza: “Ahijolas, no sé, yo creo que me voy a hacer sicario”. Abel, como muchos otros será excluido de la escuela. A veces ni siquiera se requiere una estrategia explícita de exclusión escolar, la negligencia se encarga de prescindir de ellos. “No me siento competente”, dice una maestra ante un alumno que consume drogas y se presume que trabaja como halcón (vigilante) para el grupo criminal de la localidad.

Del otro lado están los maestros que atienden estos casos de manera creativa, aplicando las herramientas a su alcance y asumiendo la responsabilidad de educar. Dos ejemplos ilustran este tipo de prácticas. En las escuelas estudiadas del estado de Chihuahua se promueve la creación de redes estudiantiles para impulsar el apoyo y el cuidado entre pares. Se integran con tres alumnos de grados diferentes, quienes se cuidan mutuamente durante la jornada, se apoyan en la comprensión de los contenidos escolares y en la resolución de problemas de convivencia; por ejemplo, un niño de sexto cuida en el recreo a un compañero/a de primer grado, le pregunta cómo está, le ayuda a comprar en la tiendita, se encuentra con él o ella a la salida de la escuela, le ayuda a apropiarse de las normas y usos y costumbres escolares. Esta estrategia ha contribuido a disminuir los problemas de intimidación y acoso de los alumnos mayores hacia los más pequeños, pero también a mejorar el desempeño escolar y a eliminar las etiquetas negativas vinculadas a los reportes de conducta y al aprovechamiento.

Cuando se logra ver al niño y a la niña como un ser humano con potencial, es posible mirar sus cualidades, más que sus puntos débiles o sus comportamientos erróneos. Según Muñoz y De Pedro (2005, p. 115), este cambio de mirada favorece la construcción de resiliencia, ya que se reconoce la capacidad del niño y del adolescente de ayudarse a sí mismo a partir de sus fortalezas y las de su realidad, mientras que el maestro es un apoyo y guía que despliega una actitud de escucha, apoyo e interés, los motiva a actuar en beneficio propio, lo que les permite tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje:

A la semana de haber empezado el ciclo escolar, una señora me trae a su hijo. Me dice: “Disculpe profesor que no lo había traído, pero el niño estaba en rehabilitación. Se lo encargo, es bien tremendo”. Le dije que

no se preocupara. Cuando nos quedamos solos, le pregunté su nombre, no contestó, sólo me echó unos ojos de pistola, parecía que me quería fulminar con la mirada. Yo se la sostuve y con la misma mirada le dije: “Tú tienes cara de... –hice una pausa y sentí cómo se echaba para adelante, en posición de ataque– tienes cara de jefe de grupo”. Lo sorprendí, porque cambió su actitud. No lo podía creer cuando lo presenté ante el grupo. “Chavos, este es Jorge, acaba de llegar y va a ser el jefe de grupo, mi mano derecha, así que lo respetan”. Claro que al principio a puro coscorrón y amenazas mantenía el orden, pero poco a poco fui apoyándolo para que aprendiera a cumplir su responsabilidad sin abusar, sin violencia. Lo tuve conmigo tres meses. Dice la mamá que en ese tiempo no tuvo recaídas, que lo veía diferente. No le iba muy bien en clase, pero con el tiempo creo que hubiera recuperado lo perdido. Lástima que por un asunto administrativo lo cambiaron al otro grupo. Dicen los chavos que el maestro lo recibió con un “ah, tú eres el mariguano”. Jorge no volvió a la escuela (entrevista en profundidad, maestro, escuela primaria.)

El enfoque de riesgo-protección es aplicado con frecuencia en la prevención de diversas situaciones de riesgo; sin embargo, ahora se exploran otros enfoques, como el modelo basado en las potencialidades y en los recursos que el ser humano posee en relación con su entorno. Este enfoque propone una pedagogía respetuosa del niño en tanto es partícipe de su propia formación, pero también es una pedagogía responsable, porque le proporciona la protección y los medios necesarios para su desarrollo equilibrado e integral. Esto implica generar un conjunto de condiciones en el entorno de los niños y los jóvenes: la existencia de personas a su alrededor que le quieran incondicionalmente y en quienes puedan confiar; personas que pongan límites para aprender a evitar peligros o problemas; modelos de actuación; que le ayuden a conseguir su autonomía; que le cuiden cuando se encuentre enfermo en peligro o necesite aprender (Muñoz y De Pedro, 2005, pp. 114-115).

Al asumir su responsabilidad de educar, las escuelas han incorporado la ternura como estrategia y paradigma de trabajo, una vez que han controlado los problemas graves de armas, drogas y violencia. Sin embargo, no es una postura compartida por todos los maestros que se encuentran en esas mismas condiciones. De hecho, existe una tendencia a criminalizar al alumnado y adoptar la política de mano dura, la cual ha demostrado su ineficacia.

Maestro 2: Estoy de acuerdo con el maestro. Lo que se necesita es mano dura. Que los niños aprendan desde chicos a ser responsables, que entiendan que todo cuesta y que crecer duele. Los padres que les dan todo a sus hijos lo único que hacen es maleducar, crear la idea de que todo es fácil y por eso terminan vendiendo droga o robando.

Maestro 3: Pero nuestros alumnos no han tenido una vida fácil. María se embarazó a los doce años porque la violaba su padrastro. Emilio dejó la secundaria a los trece porque tenía que cuidar a su mamá para que su hermano adicto no la matara. Anahí se alejó de las pandillas después de haber recibido dos puñaladas... Creo que ellos necesitan amor, ternura y comprensión. No me parece que necesiten mano dura...

Maestro 2: No estoy de acuerdo con usted maestro. Un alumno con pa-

dre alcohólico, madre prostituta y hermano adicto no tiene remedio. ¿A qué puede aspirar alguien que anda en pandillas? ¿Con qué valores llegamos a la escuela? No respetan a nadie y piden respeto. Así no se puede. Maestro 3: Creo que nuestros muchachos sí tienen remedio. Están aquí, tratando de terminar la secundaria, de dejar las drogas, de alejarse de las pandillas y de las actividades delictivas. Creo que nos necesitan, con amor, con ternura y con firmeza debemos educarlos para que primero crean en ellos mismos y se convenzan de que tienen remedio, pues eso les da fuerzas para seguir.

Director de escuela para trabajadores: Por los resultados que hemos tenido, puedo decir que es correcto brindar amor, confianza, comprensión y cuidados a nuestros alumnos. Muchos de ellos no confían en ningún adulto, no tienen con quién platicar. Sí, tienen una familia que no les brinda la educación ni los cuidados que necesitan, por eso necesitan una escuela que les abra los brazos y les permita pensar que pueden salir adelante (observación de reunión de zona, secundaria).

CONCLUSIONES

En entornos de vulnerabilidad y riesgo, las comunidades escolares son sometidas a una gran tensión que pone a prueba su capacidad de consolidarse como instancia de socialización y formación. Ante la falta de herramientas para entender y reaccionar frente a una realidad que fisura las certezas, los rituales y las estrategias cristalizadas, con frecuencia dominan la perplejidad y la desesperanza; crece el sentimiento de inseguridad y ante la pérdida del sentido de autoridad, la ingobernabilidad gana la partida. Cuando la violencia se normaliza y se incrementa el malestar profesional del profesorado, todo esfuerzo parece ser insuficiente. Entonces se abandona la responsabilidad de educar. Las escuelas que se ven superadas por estas circunstancias dejan ver la urgencia de visibilizar el problema desde la investigación educativa y desde la política pública a fin de desplegar estrategias de prevención, atención y resolución.

En el territorio de las buenas prácticas, la exploración que se reporta en este documento da cuenta de las estrategias y los mecanismos para resistir con inteligencia y convertir los desafíos derivados de las violencias tanto en oportunidades formativas como en condiciones para la acción ciudadana desde la perspectiva de la gestión ética de la escuela.

Probablemente por la naturaleza misma de la escuela, las principales prácticas que se documentan están orientadas a la prevención a través del fortalecimiento de la cultura de paz en la convivencia escolar. El fortalecimiento de la autoridad, la corresponsabilidad de los actores escolares, la revisión participativa de las normas escolares, las acciones institucionales para el desarrollo de las habilidades sociales, así como la incorporación de los valores, la democracia, los derechos humanos y el enfoque socioafectivo como paradigma de una gestión ética de la escuela son componentes de una dinámica de convivencia que podríamos denominar como comunidades en movimiento. Conscientes de los riesgos y problemas que enfrentan, las comunidades educativas despliegan políticas institucionales integrales en las que se suman esfuerzos, saberes e intencionalidades para prevenir, construir prácticas culturales alternativas y brindar una atención primaria, sin llegar a la reparación y a la intervención en crisis.

Con los escasos y a veces deficientes recursos con que cuentan las escuelas se llegan a aplicar estrategias de intervención emocional que apenas alcanzan a brindar primeros auxilios emocionales, así como procesos restaurativos que propician la reparación del daño, o bien, acciones de autoprotección solidaria que contribuyen a sanar heridas y a generar un mayor sentimiento de seguridad. Sin embargo, no logran configurar una respuesta consistente. La intervención en crisis es una tarea que supera al trabajo docente y que, como muchas de las situaciones aquí planteadas, exige de políticas públicas pertinentes para atender un problema que vulnera tanto la integridad física y emocional de las personas involucradas como el pleno ejercicio de los derechos humanos a la educación, a la protección y a la seguridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. (2003, junio). Los laberintos urbanos del miedo. *Universitas Humanística*, núm 56.
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Educar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y Arena.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Innovemos. Santiago: Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Cambio/UNESCO/OREALC.
- Lagos y Dammert (2012). *Latinobarómetro 2011. La seguridad ciudadana. El problema principal de América Latina*. Lima: Corporación Latinobarómetro.
- Marchesi, Á. (2009). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, núm.1, pp. 107-124.
- PNUD (2006). *Venciendo el temor. (In) seguridad ciudadana y desarrollo humano en Costa Rica. Informe nacional de Desarrollo Humano 2005*. San José: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 3.
- Rojas, A. (2008). *¿El último reducto? Escuelas públicas en tiempos del narco. Apoyos desde el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Democrática de la OREAL/UNESCO*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- SEP (2011). *Manual de Seguridad Escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shrader, E. (2000). *Methodologies to measure the gender dimensions of crime and violence*. World Bank Group. Recuperado de <http://www.worldbank.org>