

**LA ENCRUCIJADA ENTRE VIOLENCIA ESCOLAR
Y DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE**

*THE CROSSROADS BETWEEN SCHOOL VIOLENCE
AND SUSTAINABLE HUMAN DEVELOPMENT*

Lourdes María Ibarra Mustelier

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Recibido: 4-12-2023

Aceptado: 20-12-2023

Publicado: 31-1-2024

Cómo citar este artículo:

Ibarra L (2024). La encrucijada entre la violencia escolar y desarrollo humano sostenible. Revista Cubana de Psicología, 6 (9), 152-166. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

Las sociedades a nivel mundial experimentan cambios profundos y vertiginosos. La educación no se libra de ellos y enfrenta el desafío de políticas y prácticas, que garanticen el derecho a una educación inclusiva y de calidad, como se declara en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Este estudio se propone caracterizar las situaciones violentas entre coetáneos de tres escuelas de secundaria básicas habaneras y el manejo de esas situaciones por sus docentes. Se diseñó una estrategia cualitativa y se realizaron entrevistas individuales, grupos focales, observación y análisis de documentos. Los resultados evidencian distintos tipos de violencia entre pares. Se identifican motivos, como: la no aceptación de la diversidad y el no respeto a las diferencias personales, sociales y vinculadas al aprendizaje. Desde las voces de estudiantes y profesores se devela la dinámica de naturalización, habituación y familiarización en el manejo docente de las situaciones violentas. Además, se justifican a modo de control disciplinar; se admiten como socialmente aprendidas, mediadas por patrones culturales tradicionales difíciles de cambiar y se reafirma la práctica de relación violenta. En consecuencia, se

invisibiliza y obstaculiza su registro, así como el manejo de situaciones violentas y la posibilidad de romper esta relación de poder, desigualdad y desequilibrio entre coetáneos. Esta realidad limita el Desarrollo Humano Sostenible, propuesta sistémica y global de desarrollo asentada en valores éticos, como: respeto, diversidad, equidad social y derechos humanos.

Palabras clave: violencia escolar, desarrollo humano sostenible, escuela.

ABSTRACT

Societies worldwide are experiencing profound and dizzying changes. Education is not free from them and faces the challenge of policies and practices that guarantee the right to inclusive and quality education as declared in the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. The present study aims to characterize the violent situations between peers from three Havana basic secondary schools and the handling of these situations by their teachers. A qualitative strategy was designed, individual interviews, focus groups, observation and document analysis were carried out. The results show different types of violence between peers. Reasons are identified such as: non-acceptance of diversity and lack of respect for personal, social and learning-related differences. From the voices of students and teachers, the dynamics of naturalization, habituation and familiarization in teachers' handling of violent situations are revealed. Furthermore, they are justified as a form of disciplinary control, they are admitted as socially learned, mediated by traditional cultural patterns that are difficult to change and the practice of violent relationships is reaffirmed. Consequently, their registration and, as well as, the management of situations are made invisible and hindered. Violent and the possibility of breaking this relationship of power, inequality and imbalance between contemporaries. This reality limits Sustainable Human Development, a systemic and global development proposal, based on ethical values such as respect, diversity, social equity and human rights.

Keywords: School violence, sustainable human development, school.

INTRODUCCIÓN

Asistimos a un escenario global, cuyos desafíos se definen en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); en Cuba los concretamos a partir de los Lineamientos de la Política Económica y Social (116, 118, 120, 121). En esta dirección, los retos devienen oportunidades y exigen más y mejor conocimiento (RICYT, 2021).

Pensando en la lógica sistémica de la Agenda 2030 y para poder alcanzar los ODS se requiere de la ciencia y su capacidad científica en el enfrentamiento y la solución de problemas.

En función de lo planteado, es tiempo de reflexionar sobre el impacto de la ciencia en la práctica educativa, a la vez que estudiar cómo la práctica educativa influye en la sociedad. Para abordar el tema podemos hacerlo desde distintas ciencias de la educación. En este caso se realizará desde la psicología de la educación. Resulta conveniente apuntar que en los escenarios escolares se forman, desarrollan y expresan procesos psicológicos y la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes. Asimismo, el proceso de educación como práctica repercute en el desarrollo humano y la sociedad en general. La autora asume que la práctica educativa constituye el conjunto de acciones y acontecimientos derivados de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno, y abarca el pensamiento del docente sobre el tipo de estudiante; las expectativas del curso, de la escuela; y sus concepciones sobre el aprendizaje, además de la propia interacción y la evaluación de los resultados escolares. (García *et al.*, 2008).

Cabe resaltar que la escuela representa un ámbito de aprendizaje de cómo convivir en sociedad, de compartir con otros y escuchar opiniones divergentes. Se producen conflictos y se traen tensiones generadas en otros ambientes sociales. Se ayuda a interpretar la realidad y a comprender su entorno (Ibarra, 2007) y se aprende a vivir y respetar la diversidad.

Más adelante se presenta una reflexión teórica de la correspondencia entre el discurso de lo deseado y la realidad, y la adopción de acciones educativas en la escuela y los espacios informales encaminados a un desarrollo humano inclusivo y socialmente sostenible. Dentro de este orden, la concepción de Desarrollo Humano Sostenible (DHS) emerge como propuesta sistémica y global de desarrollo, asentada en valores éticos, como: respeto, diversidad, equidad social y derechos humanos. En tal sentido, DHS prioriza reducir las desigualdades sociales, promover la justicia y la equidad, y propiciar patrones culturales potenciadores de estilos de relación interpersonal respetuosos con la diversidad cultural y solidarios con las generaciones presentes y futuras (Aznar y Barrón, 2017). Es conveniente acotar que ello constituye una utopía. Al decir de Eduardo Galiano: «La utopía está en el horizonte. Cuando camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar».

DESARROLLO

Precisamente, el reto de la sostenibilidad y los ODS nos están indicando hacia dónde caminar. En este orden de ideas, el objetivo cuatro se refiere a la necesidad de «[...] garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

La práctica educativa no se reduce a un currículo determinado, al contenido de lo que se enseña, sino también a cómo se enseña y a las vivencias que provoca en los estudiantes: el aprendizaje. Además, atender a las experiencias socializadoras y la formación de personas equilibradas y seguras, así como al establecimiento de relaciones interpersonales positivas y afectivamente satisfactorias.

En contraste con lo señalado, se manifiestan fenómenos que perturban el bienestar, deterioran el clima social, y alimentan el desapego y la desconfianza de los escolares hacia la institución y las relaciones comunes (*interpersonal relationship*) (Ortega, Del Rey y Casas, 2017, p. 17). En esos fenómenos que obstaculizan un disfrute pleno de la vida escolar y el desarrollo humano sostenible, se encuentra la Violencia Escolar (VE): «[...] formas no cooperativas o impositivas de relación interpersonal estudiante-estudiante con una implicación negativa en el desarrollo de los implicados, ya sea el rol de víctimas, victimario u observador, y se caracterizan por ser asimétricas y de carácter complejo y multicausal» (Pérez e Ibarra, 2021).

De tal modo, la violencia escolar y las manifestaciones como agresión verbal, física, acoso, intimidación y hostigamiento, entre otros muchos, resultan ser fenómenos que provocan malestar e insatisfacción en los escolares, con consecuencias desfavorables para el crecimiento personal y rendimiento académico, y desequilibrio emocional en los vínculos entre iguales, lo que crea un clima escolar disfuncional e inseguro para el aprendizaje y la enseñanza. Las pautas y los patrones de relaciones sociales se asientan en relaciones asimétricas, en un modelo de subordinación sometimiento y en el ejercicio abusivo del poder, que dificultan a la víctima romper el círculo perverso de la violencia.

En sentido opuesto a la VE, se ubica la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la equidad, la igualdad entre los géneros y una cultura de paz y de no violencia (Estévez *et al.*, 2019), principios básicos para un desarrollo humano sostenible. Cabe señalar, que siendo la aspiración alcanzar una educación inclusiva donde «lo normal sea la diversidad humana» en escuelas potenciadoras de relaciones interpersonales solidarias, respetuosas y seguras para todos, nos cuestionamos ¿cómo lograrla en ambientes violentos, discriminatorios y de abuso? ¿Cómo apostar al DHS en escuelas donde la desigualdad, las relaciones de poder y el desequilibrio, conspiran contra ese propósito?

En consecuencia, se formularon hasta aquí los objetivos siguientes: caracterizar las situaciones violentas entre coetáneos de una escuela de secundaria básica habanera desde la percepción de estudiantes y profesores, y el manejo de esas situaciones por sus docentes. Para ello, se identifican las percepciones asociadas al ejercicio de la violencia y se devela el manejo docente desde las relaciones entre prácticas y discursos que legitiman la VE.

Metodología

Se empleó una estrategia cualitativa que se desarrolló en dos momentos: el primero, etnográfico, cuando se describieron y reconocieron las interacciones de los sujetos en la observación. En el segundo, interactivo, se realizaron grupos focales y entrevistas individuales para promover el debate, comprender y conceptualizar las percepciones y el conocimiento sobre las situaciones VE de los participantes. En el estudio, la realidad subjetiva se convierte en objeto de estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La muestra estuvo compuesta por 410 estudiantes, de ellos, 235 mujeres y 175 hombres, con edades 14 y 15 años, y nivel de escolaridad noveno grado, de tres secundarias básicas de La Habana, y 30 docentes con 43 años de edad como promedio y una experiencia profesional de más de 15 años, en 16 de ellos, y de 5 años en 14. Se contó con el consentimiento informado de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se logró la caracterización de la violencia escolar entre estudiantes desde las voces de los alumnos y docentes, la configuración de la violencia escolar y las dinámicas de naturalización de esta.

La violencia escolar percibida por estudiantes y profesores

Los participantes en el estudio reconocen la existencia de violencia física, verbal y psicológica en la institución educativa. Coincidentes con los resultados de otras investigaciones (Ghiso y Ospina, 2010)(Santoya D y Frías S, 2014) (Díaz-Aguado M ,2005) (Moral E ,2018) (Ibarra y Padilla,2019) (Pérez e Ibarra,2020).

«Yo he visto como se burlan y empujan a unos, a veces me molesta, pero no me meto y si se la cogen conmigo». Estudiante, A M

«Lo que más hay es “ chucho” entre nosotros y los grandes le tiran las cosas a los que no se defienden, a mí no porque pongo malo eso, ellos saben con quien se meten». Estudiante, JE

«Hay días que todo está tranquilo y al otro día es mejor ni salir del aula». Estudiante FR

En las voces de estos estudiantes se evidencia la existencia de manifestaciones de violencia escolar. También, muestran la triada de la violencia: víctima, victimario y espectador. Se pudo identificar hostigamiento, intimidación, la exclusión, los malos tratos, el abuso de poder, el acoso, así como la agresión verbal y física las que interfieren el estado de bienestar y la seguridad que debería brindar la institución educativa ,si cumple la función de guarda y custodia de los estudiantes, Resultó muy interesantes, las percepciones de los docentes, quienes se referían con familiaridad a las situaciones de violencia en la institución. En una entrevista individual a una docente GH comenta:

«Siempre ha habido golpes y burlas, pero ahora es peor .Yo creo que están más agresivos. Si se les atraviesa uno, no lo dejan vivir. La sociedad es violenta y las familias también».

Los docentes se refirieron a distintas manifestaciones de violencia e intentan ubicar las causas en el contexto social, la sociedad en general y la familia en particular,

Otra docente, comparte las notas de una adolescente: «No me deja vivir, si la miro me amenaza, sino la miro igual. Si nos encontramos en una fiesta, se burla de la ropa que me puse, y he tenido que irme porque me dan ganas de llorar... No todos los días son iguales, si ELLA no está, puede que no me digan nada... He pensado en no ir a la escuela para evitar que me digan cosas feas, me halen el pelo o pongan un trapo para que me caiga».

Este mensaje fue presentado en una reunión de profesores y la mayoría planteaba que esa estudiante se aparta, no se integra al grupo y que pone cara de miedo y no se les puede demostrar el miedo. En el grupo focal se propuso el debate de una situación similar.se logró visibilizar el hecho de los sentimientos y emociones negativas que experimentan las víctimas, cuyo miedo no es aparente sino real. Además, la existencia de otras víctimas que reaccionan con agresividad como mecanismo de defensa frente a situaciones que las violentan. Estas víctimas pueden ser pasiva como en el primer caso o provocadora comportándose de forma molesta para los demás, dando la impresión que las situaciones de VE en que se ve involucrada son justificadas, sin embargo nada justifica el abuso, acoso, intimidación y hostigamiento entre otras manifestaciones de violencia.

«Decidí molestar antes que me molesten. Un día le dijo PR porque me tiras mi mochila al piso, si yo no te he hecho nada.me dije para que me respeten y para que mi padre vea que no soy un cobarde».

Estudiante YP.

Se observa en ese discurso el uso de la VE como estrategia solucionadora de problema, así como la influencia familiar en el manejo de situaciones violentas, que legitima la agresión y reafirma e incita a comportamientos violentos y relaciones de poder entre los pares.

Por otra parte, se reflexionó sobre el victimario, quien aprovecha el desequilibrio y la relación de poder para someter a las víctimas, no requiere motivos para maltratar, hostigar, abusar , no aceptar lo diferente entre coetáneos «Se cree cosa por las notas que saca», «Es Miky y ella tampoco se reúne con los <repa>», «Parece un tanque, nada le queda bien». En ese ejercicio de poder y sometimiento se daña la autoestima de la víctima y el agresor perpetua la relación de desequilibrio y se naturalizan pautas relacionales violentas como habituales entre iguales.

«Él se pasa, pero todos queremos llevarnos bien con MG. Es divertido, baila bien si vamos de *party*, él tiene el uno». Estudiante MP.

«De verdad, que MG es ocurrente, chistoso y tiene buenos resultados, lo malo es que esta endiosado por los estudiantes y hasta por sus padres. Le he tenido que llamar la atención porque se pone impertinente, se encarna en algunos compañeros». Profesora BI.

«Yo no lo soporto es abusador con los más débiles, pero para no buscarme problema, lo sigo. Es bruto y se burla de las “puntualitas”. Un día la profe le preguntó y dijo tremendo bobería y le gritaron burro, se viró y todos se callaron». Estudiante AA.

Desde las voces de estudiantes y profesores, se reconocen diferencias entre quienes desempeñan el rol de victimario. Unos, se aprovechan de sus habilidades sociales, su popularidad en el grupo y lideran y manipulan a los otros para cometer acciones violentas con la aceptación del grupo. Otros agresores, enmascaran su baja autoestima y falta de confianza en sí mismo, buscando ocupar un lugar privilegiado en el grupo, para lograrlo intimidan, acosan o maltratan. El comportamiento abusivo le reporta ganancia: reconocimiento y status.

Por su parte, los testigos, observadores o espectadores son identificados por los participantes de la investigación como quienes permiten o propician las situaciones violentas y no reconocen que ellos también son violentados.

«Si él inventa cosas, ahí estamos. Nos divertimos y no le hacemos daños a nadie por gritarle 4 ojos o tanque o espagueti. Si le escondemos las cosas, después se las damos, pero algunos no saben de bromas». Estudiante AB.

«Yo no me meto ni soy el primero, si hay que entretenerlo para que le peguen un rabo de papel o para sacarle cosas de la mochila si lo hago y nos reímos». Estudiante SB.

«Yo trato de me, ni me rio ni miro, puede que no les gusten y se la cojan conmigo, Un día le tumbaron los espejuelos a IG y cuando me vio me dijo lo que no le había dicho a los que se los quitaron, otra veces te amenazan, te dicen qué mira o te hacen una seña que te calles o te dan». Estudiante YF.

«A mí me molesta como tratan IG, se lo digo a la profe y les digo abusadores a quienes lo molestan». Estudiante NH.

«No todos se burlan cuando le ponen un traspíe o le gritan alguna pesadez y hay quien los ayuda a levantarse o me lo dicen, si yo no estaba cuando los hechos». Profesora DC.

De las narraciones anteriores, se interpreta que estudiantes perciben a los estudiantes que son testigos de situaciones violentas, no obstante asumen comportamientos distintos. Algunos, se convierten en compinches del victimario, hacen alianzas y lo ayudan. En otros casos, no abusan directamente, aunque observan, aprueban y estimulan los hechos. También, se observan testigos indiferentes, guardan silencio por miedo a que cambie la relación de abuso y se convierta en víctima. Se destacan los testigos defensores capaces de auxiliar, brindar y solicitar ayuda para cambiar las relaciones de desequilibrio de abuso imperante entre los coetáneos.

Algo semejante, se comprobó en los grupos focales con docentes y entrevistas con estudiantes al referirse a las situaciones de VE. «En el aula o en la escuela se naturalizan los hechos y se justifican desde el período etario de los estudiantes». «Los estudiantes son así», aseveran los docentes y «No es para tanto» refieren estudiantes, mientras los docentes emplean expresiones tales como «Ellos se entienden entre sí», «Son muy inmaduros», «Cuando crezcan cambian». Se desdramatiza la dura situación de quien lo vive atrapado en un círculo perverso de violencia e incluso del resto de los actores en esta trama, quienes también pueden sufrir, sentirse inconforme con esta situación de la cual, no puedan o no sepan cómo salir de ella.

Por otra parte, «psicologizan» la dinámica de relaciones violentas, atribuyendo a las características psicológicas de algunos estudiantes: «Lo que pasa es que él es agresivo, lo está viendo un psicólogo» o «Él es muy tímido, apenas habla, por eso se burlan, si se vinculara al grupo a lo mejor, las cosas cambiarían». Se deposita en las características personales lógicas de los estudiantes las causas, como en el último caso que sufre una doblemente ser violenta, por quienes lo agreden y por quien atribuye las causas a la persona que está en una posición de desventaja y sometimiento. En tanto en los grupos focales, se puso de manifiesto una realidad que viven estudiantes en silencio: la exclusión social. En los adolescentes, el grupo ocupa un lugar importante en su vida y no ser reconocido como miembro del grupo o ser rechazado o ignorado genera malestar, insatisfacción y emociones negativas. En la voz de la estudiante IB se conoció que la llamaban «la puntualita», por su buen comportamiento y alto rendimiento académico. «No me invitan a las fiestas o pasear, no existo para ellos. Me gusta bailar, toco guitarra y canto, dicen que soy cómica, pero no lo saben». Otra estudiante NM, con un bajo desempeño académico, no es incorporada a equipos de estudio: «Dicen que los atraso, que soy especial y que tengo retraso». Estas expresiones muestran la concepción de la diversidad como «patológico», «problema», de la cual son portadores los estudiantes, distante de una conceptualización de lo diverso como lo normal e inherente a las relaciones humanas.

Algo semejante, ocurre con manifestaciones de VE, psicológica y verbal que puede aparecer asociada al maltrato físico. En las escuelas de la muestra, los sujetos reconocían la existencia de estos tipos de VE, aunque algunos estudiantes y profesores no lo identifican como VE o minimizan su impacto en la subjetividad y en el entramado social. Se reitera la naturalización de estos actos y solo lo admiten en presencia de manifestación de elevada intensidad en la cual la víctima toma de la decisión de autoagredirse o intentar suicidarse como vía de escape a esta situación asfixiante, en la que se siente cada más aislada. La estudiante CC relata en la entrevista: «Yo no sabía que se sentía tan mal. Al principio conversábamos de eso, pero cada día asistía a menos clases y yo tenía miedo de estar con ella y que se la cogieran conmigo. No podía creer que se quiso suicidar, hasta yo me siento culpable, la dejé sola». Ante actos extremos, no solo necesita de acompañamiento psicológico la víctima. También los otros actores implicados, victimario y los observados quedan atrapado en esa escalada de violencia y una red de relaciones interpersonales disfuncionales que requieren de ayuda psicológica y a la institución analizar sus prácticas educativas. La VE es multicausal y los contextos necesitan actuar con corresponsabilidad para prevenir eventos extremos y para contribuir al DHS.

Vinculado con lo expuesto hasta aquí, los estudiantes identificaron escenarios de la VE a los espacios permisivos, en los cuales se abusa, agrede, acosa, intimida u hostiga a los estudiantes. Los adolescentes narran experiencias vividas u observadas en estas instituciones tales como el comedor escolar, las aulas .salida de la escuela y en sus alrededores. En consecuencia, los territorios poco transitados o con poca vigilancia de los docentes favorecen la ocurrencia de eventos violentos (Ibarra y Pañela ,2019)

Es de destacar que lo antes expuesto, evidencia la percepción de los actores sociales en la escuela, acerca de la dinámica causal de la VE, se individualiza la situación y se desconoce que la VE tiene carácter relacional y multicausal.

En entrevista con los docentes, reconocían la existencia de VE en la escuela, sin embargo, al referirse a su aula en cuestión, registraban menos eventos violentos que los narrados por sus estudiantes. Se reafirma la contradicción encontrada por Ibarra y Padilla (2019), que pudiera ser explicadas por el deseo de los profesores de mostrar una imagen positiva de la institución y de su desempeño como docentes, en lo referido al control de la disciplina y la tendencia a no reconocer las expresiones de maltrato escolar.

Asimismo, los docentes refieren que los comportamientos violentos de los estudiantes tienen su origen en la familia. Sin negar la influencia del contexto familiar en los comportamientos violentos de los hijos y aceptando el impacto de los patrones educativos de padres y madres en la formación, educación y desarrollo de la personalidad de la infancia y adolescencia (Gómez, Romera y Ortega, 2016), no se puede desconocer que una dimensión en la dinámica causal de la VE es el contexto escolar y concretamente si

existe una convivencia escolar distante a la concebida «[...] como la capacidad de vivir juntos, respetándonos y consensuado las normas que regulan la vida colectiva» (Ibarra, 2007) y definida como «[...] el conjunto de sistemas de relaciones sociales e interpersonales vinculados a la actividad educativa —enseñanza y aprendizaje— que sostiene y da sentido a la en las aulas y en los centros escolares» (Ortega-Ruiz, 2020), lo cual facilita la comprensión de la realidad escolar. Resulta claro, que el escenario público les permite entrenarse, en relaciones interpersonales equilibradas, armónicas y con equidad, si existen las condiciones para ello. Contrariamente, si en el entramado de las relaciones se establecen vínculos de sometimientos y relaciones de abuso alejada de valores éticos en los cuales se sustenta el DHS, la VE puede manifestarse sin obstáculos.

Lo descrito hasta aquí, evidencia la dinámica de las relaciones de abuso de poder, desiguales, de desequilibrios entre los pares, según la percepción de escolares y profesores. Asimismo, da cuenta de la configuración de las relaciones entre pares y la necesidad de crear condiciones potenciadoras de un DHS en los estudiantes sobre la base de relaciones éticas de respeto, justicia y solidaridad, un escudo protector ante actos violentos.

Manejo de los docentes frente a situaciones de VE

En función de lo planteado anteriormente, se observa una tendencia a culpabilizar a la familia del comportamiento violento de los adolescentes en el escenario escolar.

«Es difícil resolver aquí, lo que traen de la casa, que podemos hacer nosotros que no sea evitar hechos graves». Profesora EJ.

«Ellos viven en familias disfuncionales que el lenguaje son los golpes, los maltratos de todo tipo, cómo actuaran aquí, con violencia». Profesora NC.

«En mi casa todos nos gritamos no hay golpes, mi papá dice que yo voy a ser bueno para nada, no sé muy bien porque lo dice pero como me mira cuando lo dice, no debe ser nada bueno y yo lo obedezco. Yo aquí hago lo mismo para que me respeten».

De tal modo, la contextualización de la violencia, la reducen al contexto familiar, lo que implica una manera de manejar el problema de la VE. Si solo se percibe la escuela como un escenario en el que ejerce y manifiesta la VE y obvia el contexto escolar como una dimensión causal, condiciona una actitud ante el manejo de las situaciones violentas. Los docentes se sienten impotente ante una realidad que consideran los trasciende y pueden asumir una posición pasiva o de malestar por lidiar con hechos de los

cuales la familia es responsable. En consecuencia pueden establecer vínculos controladores, autoritario para imponer la disciplina.

«Si no te pones dura se te montan y no puedes dar la clase, ya no tengo voz de gritar no dando la clase sino regañándolos». Profesora NC

«He tenido deseo de lanzarle un borrador por falta de respeto, lo boto del aula, lo envío a la dirección y que vengan con los padres, aunque hay papás que terminan dándole una golpiza a los hijos y otros me retan y dicen que me la tengo cogida con su hijo». Profesora ML

La actitud de impotencia o el autoritarismo y otras manifestaciones violentas por parte de los profesores hacia los estudiantes, se legitiman porque la escuela y los profesores no pueden revertir, lo mal formado en la familia, «las familias disfuncionales», «alcohólicos, violentos que no asisten a reuniones de padres, ni se preocupan por sus hijos». Se asume un perfil de familia promotora de los comportamientos violentos de sus hijos y se desconoce que la violenta no solo se expresa en personas de bajos niveles socio económico y cultural, lo cual es un mito, que se desmonta cuando se registran hechos violentos en familias con elevadas condiciones de vida socioeconómica y cultura.

«Hay caso de un estudiante tan violentos que no sé cómo enfrentarlo. Además, años atrás cuando la escuela convocaba a los padres por el problema de su hijo, la respuesta era de apoyo, de colaboración para resolverlo. Ahora, el mundo cambió hay familias que se quejan, que devalúan y cuestionan al profesor en esos casos». Docente MB.

En esta narración, se observa que en la dinámica de las relaciones, los padres establecen alianza con el hijo para enfrentar al docente, obviando que la educación es un proceso complejo y global, en el cual la convergencia de influencias y el principio de corresponsabilidad constituyen pilares para la formación de los adolescentes.

En otro sentido, no se reconoce que el contexto escolar también puede generar VE. Esta realidad, no legitima una posición consciente o no de inercia o impotencia ante ella, no obstante, explica las rutinas desactivadas y la no interpretación de señales de alertas de las manifestaciones de VE que acontecen a lo interno de la institución estudiada (Torres, 2011).

De esta manera, el carácter multidimensional de la VE se expresa en sus causas, manifestaciones y reproducción en los distintos contextos sociales en los cuales interactúan los sujetos, la familia, la escuela, el barrio y la sociedad (Torres, 2011).

Siguiendo esta lógica, Ortega (2020, p. 107) señala: «La escuela no es ajena al conflicto, a la desigualdad y a la exclusión social, política, económica y cultural, ella es un espacio de interacciones sociales donde se expresan, catalizan y detonan procesos de vincularidad y conflictividad social dentro y fuera de sus fronteras».

Otro elemento, que evidencia la manera en que los docentes manejan las situaciones violentas, se pone de manifiesto en la visión sobre la relación educación –desarrollo de los adultos docentes. Expresiones como «Son inmaduros», «Cuando crezcan cambian», «Esa es la adolescencia», muestra la concepción de que el desarrollo conduce y guía el desarrollo y las acciones educativas se estructuran en función de las que suponen características de la edad y se desaprovecha la oportunidad de educar. Desde la perspectiva histórico cultural que asume la autora, la educación conduce el desarrollo de humano, estimulando la zona de desarrollo próximo y las potencialidades de los estudiantes y podrían formarlos en valores como el respeto al otro, la solidaridad y la justicia medien el establecimientos de vínculos desarrolladores de la subjetividad individual y grupal.

Si bien, la mayoría de los docentes del estudio, se comportan a tono con lo descrito, hubo docentes que si comprenden su compromiso con la formación de los estudiantes y la responsabilidad de la escuela de cara a comportamientos violentos.

«Es duro, pero ellos no solo aprenden a comportarse por lo que ven en casa. Las relaciones en la escuela no siempre representan un modelo de relaciones solidarias a imitar por los estudiantes. El problema es de todos y todos halando parejo». Profesora DL.

El discurso de la profesora coincide con la necesaria perspectiva ecológica, sistémica e integral que atrape la complejidad de la escuela y el propio proceso educativo.

El análisis de los resultados, conduce a la concordancia con Montero, al afirmar que: «Naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de procesos de habituación y familiarización [...] responsables, según la circunstancia de la aceptación de aspectos negativos que pueden hacer difícil, cuando no insoportable, nuestras vidas» (Montero, 2008, p. 259).

Asimismo, la autora coincide con Montero (2008), Ghiso y Ospina (2010) en que la habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable

lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar una cultura patriarcal que admite, resignifica y reproduce la lucha, la agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro.

En la red de relaciones que se estructuran en la convivencia escolar, los estudiantes pueden aprender lo que es justo e injusto, lo aceptable de lo que no lo es. Corresponde a los adultos docentes, directivos y familias atender a la experiencia de vida en la escuela e interpretar señales de violencia a la que someten o son sometidos los adolescentes frente a relaciones de abuso y poder y a reconocer a los más vulnerables, así como los criterios de desigualdades que asumen y el respeto a la diversidad. Ello favorecería buenas prácticas en el manejo de la violencia.

La apuesta por el DHS a la par, con una educación para el desarrollo sostenible, aspira a que la escuela promueva la formación de los hombres y mujeres capaces de lograr los ODS de la Agenda 2030. La sostenibilidad en el cuidado del planeta, requiere de personas solidarias, respetuosas de la diversidad y moralmente en contra de la violencia.

CONCLUSIONES

En la percepción de estudiantes y profesores, sobre la VE, la mayoría identifican la existencia de manifestaciones de VE verbal, psicológica y física, en esa jerarquización. Además, admiten como habituales relaciones de poder, desequilibrio y desigualdad entre los adolescentes. Asimismo, asumen que la VE puede ser una estrategia de solución de problemas entre pares. Y, la configuración de la dinámica de relaciones violentas muestra la representación de la diversidad como patológico y la no aceptación de lo diverso en el grupo,

En el manejo de situaciones de VE entre estudiantes, los docentes y estudiantes, identificaron actitudes pasivas y de impotencia en los profesores, quienes reducen la causa de VE al contexto familiar y no reconocen el impacto de contexto escolar. Se observaron fenómenos como la habituación, la familiaridad y la naturalización de la VE, lo que invisibiliza las manifestaciones de VE, obstaculizando su registro y el manejo de situaciones violentas.

La caracterización VE devela la encrucijada para lograr el DHS. Resulta paradójica con la admisión del papel clave de la escuela en DS de la comunidad y con el establecimiento de relaciones de equidad, justicia y respeto que favorecen el DHS y representan un escudo protector de la VE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar P y Barrón A (2017) Desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo En Teoría educativa 29,1 Ediciones Universidad de Salamanca, pp 25-53
- Díaz-Aguado M (2005) La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* Vol. 17, nº 4, pp. 549-558 ISSN 0214 - 9915
- Estévez E et al (2017) Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* Vol 2, no.1 pp 97-104
- García, B et al (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol.10, pp 1-15
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. & Ortega-Ruíz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Ghiso A y Ospina V (2010) Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8(1) pp 535-556
- Ibarra L Padilla Y (2019) El acoso escolar en estudiantes de secundarias : realidades y retos. *Convención Internacional UCLV*
- Ibarra L(2007) *Psicología y educación: una relación necesaria*. Editorial Félix Varela. La Habana
- Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo de conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós AICF.
- Moral E (2018) *Factores Psicosociales y Conducta Externalizada en Adolescentes. La Relevancia de los Estilos Parentales y las Actitudes hacia la Violencia Escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Ortega Ruiz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, 100, 11-22. DOI:<https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02>
- Ortega-Ruíz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2017). Nuevos riesgos de la convivencia escolar: el cyberbullying. En R. Ortega Ruiz (Coord.), *Convivencia y ciberconvivencia. Un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar* (pp. 99-116). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Pérez M e Ibarra L (2021). La violencia entre iguales en el escenario escolar-*Revista Cubana de Psicología*, Vol.3, No.4
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana (RICYT), (2021) *El estado de la ciencia*

Santoya D y Frías S (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características .Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIV, núm. 4, pp. 13-41 I, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>

Torres L (2011). La violencia intrafamiliar .Su repercusión en la escuela. Archivo Medicina Familiar Vol.11 no. 4 ,171-188.Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar