



Reflexões sobre convivências e violências nas escolas

Miriam Abramovay
Eleonora Figueiredo
Ana Paula da Silva
Marcos Vinícius Sales
(ORGS.)

Reflexões sobre convivências e violências nas escolas

**Miriam Abramovay
Eleonora Figueiredo
Ana Paula da Silva
Marcos Vinícius Sales
(ORGS.)**

**1ª Edição
Rio de Janeiro**

**FLACSO
2021**

FLACSO BRASIL

Direção

Saete Sirlei Valesan Camba

Conselho Acadêmico

André Lázaro

Andrea Azevedo

Camilo Negri

Carolina Albuquerque

Florencia Stubrin

Iréri Ceja Cárdenas

Julia Tibiriçá

Kathia Dudyk

Mary Garcia Castro

Miriam Abramovay

Rebecca Igreja

Renata Montechiare

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

Secretaria Acadêmica

Marcelle Tenorio

Coordenação de Comunicação

Marina Baldoni

Organização

Miriam Abramovay

Eleonora Figueiredo

Ana Paula da Silva

Marcos Vinícius Sales

Autores

Adriano Moro

Ana Paula da Silva

Cesar Augusto Amaral Nunes

Eleonora Figueiredo

Horacio Luis Paulín

Luciene R. P. Tognetta

Maria Suzana de S. Menin

Miriam Abramovay

Telma Vinha

Ursula Zurita Rivera

Equipe técnica

Lia Magalhães - Projeto gráfico

Margareth Doher - Revisão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre convivências e violências nas
escolas [livro eletrônico] / organização
Miriam Abramovay ... [et al.]. -- 1. ed. --
Brasília, DF : Flacso, 2021.
PDF

Outros organizadores : Eleonora Figueiredo, Ana
Paula da Silva, Marcos Vinícius Sales.
ISBN 978-65-87718-15-6

1. Diversidade cultural 2. Escolas - Aspectos
sociais 3. Educação 4. Violência nas escolas -
Brasil I. Figueiredo, Eleonora. II. Silva, Ana
Paula da. III. Sales, Marcos Vinícius.

21-76517

CDD-370.1934

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos socioculturais : Sociologia
educacional 370.1934

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Sumário

Apresentação 5

Prefácio 6

Carina V. Kaplan

**La convivencia en la escuela como
campo de reconocimiento intersubjetivo:**

Preguntas y desafíos 11

Horacio Luis Paulín

Violências e escola: as juventudes e suas inquietações 35

Miriam Abramovay

Eleonora Figueiredo

Ana Paula da Silva

**La ciberviolencia y la violencia digital en la educación superior: avances y
desafíos en México** 56

Ursula Zurita Rivera

**A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das
escolas públicas: uma análise da psicologia moral** 84

Telma Vinha

Cesar Augusto Amaral Nunes

Maria Suzana de S. Menin

Luciene R. P. Tognetta

Adriano Moro

Apresentação

O presente livro é resultado dos debates e reflexões ocorridos no âmbito do programa *Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências*, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil).

Partindo do pressuposto de que lidar com adolescentes e jovens exige uma revisão permanente de conceitos, categorias e formulações, na perspectiva de potencializar os processos educativos a fim de mudar o clima escolar e as relações sociais nas escolas, o programa realiza pesquisas sobre as condições de vida dos adolescentes e jovens, no campo de políticas públicas de juventudes, gênero, educação com temas como violências e convivências nas escolas, racismo estrutural, desigualdades sociais, juvenicídio, drogas lícitas e ilícitas, encarceramento e medidas socioeducativas embasadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), participação e resistências juvenis.

A partir de abordagens interdisciplinares, buscando fundamentos teóricos e éticos quanto aos direitos e à construção da cidadania para uma melhor compreensão do universo juvenil e da escola, este livro apresenta importantes contribuições sobre convivências e violências nas escolas no contexto latino-americano.

A Flacso Brasil tem como um de seus objetivos trazer as questões das nossas juventudes para a agenda nacional e regional, aprofundando as reflexões sobre suas realidades, gerando uma produção acadêmica que proponha soluções para os diversos desafios presentes nas escolas, em busca de uma educação inclusiva, igualitária e emancipatória.

O livro *Reflexões sobre convivências e violências nas escolas* é resultado destes esforços e reúne artigos de autores da América Latina que oferecem ao leitor um panorama conceitual e empírico nos ambientes escolares de suas respectivas regiões, sobre juventudes, seus desafios, violências, violências de gênero, diagnóstico participativo, plano de ação e a compreensão desses temas contemporâneos.

Boa leitura!

Prefácio

Carina V. Kaplan¹

La experiencia escolar se construye en entramados donde lo material y lo subjetivo se imbrican necesariamente. Desigualdad social y desigualdad educativa conforman dos caras de una misma moneda. Por tanto, pensar sobre la convivencia y las violencias en el ámbito escolar implica situarlas en sociedades profundamente injustas atravesadas por prácticas de racismo y estigmatización. Posicionarse en un horizonte epistemológico relacional supone correrse de una mirada sustancialista para interpretar dialécticamente las dimensiones de lo estructural material de lo social y de la subjetividad tensionadas por las lógicas del poder.

La lectura de los textos de las y los autores referentes académicos reunidos en este libro “Reflexões sobre Convivências e Violências nas escolas” organizado por Miriam Abramovay, Eleonora Figueiredo, Ana Paula da Silva y Marcos Vinícius Sales, nos invita a formularnos el interrogante acerca de cómo lograr un contrapeso simbólico desde el cotidiano escolar frente a las múltiples expresiones de la desigualdad y de la exclusión. Esta pregunta cobra especial consideración dado que la presente publicación se concretiza en un tiempo histórico atravesado por la pandemia del Covid-19 que profundiza los procesos de exclusión preexistentes en nuestra región.

Las transformaciones en la experiencia escolar en tiempos de pandemia, en lo referido a las ritualidades y a los modos de hacer escuela, producen efectos inevitables en la organización socio-psíquica de las infancias y juventudes que es necesario

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de Sociología de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de la Plata. Es investigadora y directora de proyectos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Autora y coordinadora de numerosas publicaciones.

documentar desde el campo educativo; recreando las líneas de investigación y las categorías con las que hemos venido analizando la interacción y las prácticas pedagógicas.

El trauma social vivenciado en pandemia le ha quitado el velo a las injusticias sociales y educativas. Ha quedado en evidencia para toda la ciudadanía la desigual distribución y apropiación del capital tecnológico que existe en nuestras sociedades. Entendiendo a la desigualdad no solo como un ordenamiento económico sino también sociocultural, que atenta contra el derecho humano a la vida digna. Ella genera lo que Therborn ha dado en llamar los campos de exterminio o asesinato de la desigualdad en tanto que produce fenómenos trágicos tales como la muerte prematura y una esperanza de vida estrecha, salud deficiente, estigmatización, pobreza, oportunidades limitadas, sentimientos de angustia, falta de amor propio, desesperanza y desconfianza del porvenir.

No obstante, es preciso advertir que la desigualdad y la exclusión se fundan en un orden social atravesado por prácticas de resistencia cultural. La escuela es un territorio de lucha. Los escritos contenidos en este cuaderno precisamente constituyen un aporte significativo en sus análisis de las dinámicas contradictorias de reproducción y producción del orden escolar.

En un contexto de muertes y pérdidas, la escuela se ha visto forzada a una virtualización obligada debiendo traspasar los límites de los edificios para lograr mantener una presencia simbólica. Los actores de la vida escolar han asumido un papel innegable de sostén emocional de niños, niñas, jóvenes y sus hogares. Las coordenadas de espacio y tiempo que organizaban la vida escolar están siendo alteradas y ello posee consecuencias sobre la constitución del lazo social.

La política del cuidado resulta vertebradora en este contexto, así como lo ha sido a lo largo de la historia de la escuela pública. Aprender sobre la reciprocidad en los vínculos fabricados en los procesos de socialización resulta ser un imperativo de época y le toca a la escuela establecer una micropolítica del cuidado.

Lo cierto es que la trama de la convivencia que se construye en la vida cotidiana escolar, tal como lo muestran los escritos aquí inscriptos, se ancla en contextos particulares. La escuela opera como un espejo de lo social.

Las huellas de dolor social se registran en el presente como marcas emotivas de larga data. En todo escenario educativo atravesado por el sufrimiento social, el compromiso ético consiste educar en la sensibilidad hacia los demás de tal modo de sobrepasar los muros simbólicos y emotivos que nos separan. Intentando transmitir una

sensibilidad hacia el otro que posibilite la fabricación del vínculo social bajo una matriz humanizadora.

Asumiendo entonces que el orden social es de naturaleza afectiva, resulta vertebradora la pregunta por la construcción de lazos de proximidad y reciprocidad. Ello es central debido a que el reconocimiento es una necesidad constitutivamente humana, en la medida que nuestra autoimagen depende de la oportunidad de sentir una constante aceptación por parte de los otros. La búsqueda permanente de la seguridad es un ordenador de nuestra constitución subjetiva en la lucha por el reconocimiento del otro. Resulta entonces pertinente y relevante analizar las luchas por el reconocimiento, las formas de racismo y la conflictividad latente entre grupos en la socio-dinámica escolar de los procesos microsociológicos de inclusión/exclusión (KAPLAN, 2013).

Es preciso advertir con fuerza que los individuos y grupos van construyendo una idea acerca de sí mismos a partir de la mirada que los otros habilitan. La mirada ocupa un lugar central en las relaciones de respeto o de desprecio en tanto que contribuye a la producción de imágenes y autoimágenes. “Tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (LE BRETON, 2010, p. 134).

Profundizar en la experiencia intersubjetiva de reconocimiento en los procesos educativos simboliza la reivindicación de la identidad mediante la mirada del otro que produce estima social y educativa. La experiencia de respeto significa cuidar de sí, hacer algo por sí mismo (auto respeto, autoconfianza o auto valía social) y ayudar a los demás.

En virtud de las ideas expuestas, es preciso puntualizar que aventurarse a comprender las dinámicas de la convivencia y los mecanismos latentes de las conflictividades y las violencias en el ámbito educativo, así como en otras redes de socialización generacional, constituye un desafío de la investigación y de la intervención educativa y este cuaderno constituye una contribución notable en ese camino. A lo largo de los textos se da cuenta de cinco elementos que inciden en lo que la literatura especializada ha dado en denominar como “clima escolar”: las relaciones sociales, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la seguridad física y emocional, el entorno de las escuelas y el sentimiento de pertenencia (COHEN, 2002).

Sustentando la premisa de que el orden escolar es de naturaleza afectiva, es preciso coincidir en que la institución educativa colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad. Junto a mis equipos hemos venido investigando sistemáticamente la dimensión afectiva de la vida escolar (emociones y sentimientos) y

sus relaciones con la producción de las violencias. Hemos observado en nuestros estudios que la dificultad de poder construir valía social se manifiesta en el no sentirse respetado. El sentimiento de inferioridad y de (auto)humillación está en la base del dolor social que atraviesa a la condición estudiantil. A nuestro entender las violencias en las escuelas constituyen un dolor social al producir un daño socio-psíquico.

“La experiencia emocional de cada una y cada uno de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar”. Así es cómo la condición estudiantil, es decir el modo singular en que se construyen las trayectorias y experiencias escolares, se vincula a las condiciones de clase social, género, etnia y discapacidad (KAPLAN, 2017, p. 44).

Richard Sennett (1982), al caracterizar la experiencia emocional en las sociedades modernas, sostiene que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos. El sujeto está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es afectado por los acontecimientos de su entorno. La estructura emotiva es relacional y se va organizando en los procesos de socialización. De allí la importancia de poner el foco en la comprensión de los vínculos generacionales en los procesos educativos.

Para referirnos a la afectividad escolar se requiere comprender, tal como lo hacen los escritos reunidos en este cuaderno, cómo se constituye la trama imbricada de la subjetividad y el lazo social en sus interacciones mutuas.

El abordaje de las violencias, físicas o simbólicas, en la trama escolar significa, al mismo tiempo que un proceso analítico, esto es el ayudar a establecer las condiciones teóricas, el poder colaborar en habilitar espacios de intervención para que los actores de la vida escolar puedan tramitar las vivencias socio-subjetivas. Simbolizar mediante las palabras y socializar las emotividades es una vía de reparación simbólica del sufrimiento. Ello posibilitará que la escuela, tal como deja entrever este cuaderno, se convierta en una experiencia humana que ensanche la oportunidad de la restitución simbólica del lazo social.

REFERENCIAS

COHEN, J. Social, emotional, ethnical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational Review**, 76 Summer, v. 201, p. 237, 2002.

KAPLAN, C. V. **La vida en las escuelas**. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar. Rosario: Homo Sapiens, 2017.

KAPLAN, C. V. El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En: KAPLAN, C. V. (Dir.). **Culturas estudiantiles**. Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2013. p. 45-65.

LE BRETON, D. **Rostros**. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva, 2010.

SENNETT, R. **La autoridad**. Madrid, España: Alianza Editorial, 1982.

THERBORN, G. **Los campos de exterminio de la desigualdad**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2015.

La convivencia en la escuela como campo de reconocimiento intersubjetivo: Preguntas y desafíos

Horacio Luis Paulín²

RESUMEN

En este trabajo, nos enfocamos en presentar los resultados de una línea de investigación cualitativa sobre conflictos en la convivencia desde la perspectiva de la juventud en diferentes instituciones educativas de Córdoba, Argentina. Como resultado, identificamos los lazos de amistad y amor en la sociabilidad entre pares y los conflictos derivados de la discriminación social y los prejuicios de género-sexo. Discutimos estos hallazgos desde la perspectiva de la psicología social crítica como luchas por el reconocimiento de identidades en las que, bajo ciertas condiciones, opera la violencia situacional para enfrentar tales conflictos. A continuación, proponemos un análisis de las diferentes construcciones de alteridad que se dan en el bachillerato lo que nos permite comprender las relaciones entre sociabilidad, identidades juveniles y convivencia. Finalmente, proponemos cuáles son los desafíos para promover la convivencia de un programa colaborativo de investigación y extensión universitaria.

Palabras clave: Jóvenes. Sociabilidad. Conflictos. Otredades. Escuela secundaria.

*COEXISTENCE AT SCHOOL AS A FIELD OF INTERSUBJECTIVE RECOGNITION.
QUESTIONS AND CHALLENGES*

ABSTRACT

This communication presents the findings from a qualitative research line of conflicts in coexistence from the student perspective in different case studies in educational

² Doctor en psicología - Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales, iipsi conicet, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina - Psicología Social de las Juventudes y Convivencia Escolar. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2144-3313>

institutions in Córdoba, Argentina. As results we identify the bonds of friendship and love in the sociabilities between peers and the conflicts derived from social and gender discriminations. We discuss these findings in the context of the perspective of critical social psychology as “struggles for the recognition of identities” in which, under certain conditions, situational violence operates to deal with these conflicts. Then we propose an analysis of the different constructions of otherness that occur in the school and that allow us to understand the relationships between sociabilities, youth identities and coexistence. Finally, we propose the challenges to promote coexistence from a collaborative research program and university extension.

Keywords: Youth. Sociabilities. Conflicts. Otherness. High school.

A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA COMO CAMPO DE RECONHECIMENTO INTERSUJETIVO. PERGUNTAS E DESAFIOS

RESUMO

Nesta comunicação, nos concentramos em apresentar resultados de uma linha de pesquisa qualitativa sobre os conflitos em coexistência da perspectiva da juventude em diferentes instituições de ensino em Córdoba, Argentina. Como resultados identificamos os laços de amizade e amor nas sociabilidades entre pares e os conflitos derivados da discriminação social e preconceito sexo-gênero. Discutimos essas descobertas a partir da perspectiva da psicologia social crítica como lutas pelo reconhecimento de identidades nas quais, sob certas condições, a violência situacional opera para lidar com tais conflitos. Em seguida, propomos uma análise das diferentes construções de alteridade que ocorrem no ensino médio que nos permite compreender as relações entre sociabilidade, identidades juvenis e convivência. Por fim, propomos quais são os desafios para promover a coexistência de um programa de pesquisa colaborativa e extensão universitária.

Palavras-chave: Juventude. Sociabilidade. Conflito. Alteridade. Ensino médio.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo recuperamos la importancia del mundo de las relaciones entre pares como sociabilidades, un espacio de socialización olvidado por la escuela, para comprender los conflictos de la convivencia escolar. Habitualmente la preocupación alojada en los discursos de las políticas educativas, las prácticas docentes y de la construcción

mediática de la “violencia escolar” se ha centrado en cómo regular y controlar estas relaciones construidas como “problemas de la convivencia” desde ciertos presupuestos prescriptivos y disciplinantes que impiden su problematización crítica.

La noción de convivencia escolar que se instala desde los años noventa del siglo XX, al menos en Argentina, “nació para sustituir a la disciplina y combatir a la violencia pero que ha adquirido una inusitada actualidad y dimensión” (FURLÁN; MAGARIL, 2017, p. 237). Involucra siempre algún ideal político y pedagógico sobre como deberían ser las relaciones entre todos los miembros de la organización escolar. Generalmente se asocia a la concreción de un escenario de relaciones educativas proyectado como el más adecuado para sostener las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un marco de democratización escolar y promoción de la ciudadanía de adolescentes y jóvenes.

En los últimos veinte años se han generado un conjunto inabarcable de programas y proyectos educativos para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en las escuelas, como también una importante contribución a partir de diferentes líneas de investigación en Ciencias Sociales (ABRAMOVAY, 2003; REVILLA CASTRO, 2003; KAPLAN, 2006; PAULÍN; D’ALOISIO; GARCÍA BASTÁN, 2020).

Sin embargo, el mundo relacional de adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas supera y desafía las previsiones escolares, las políticas burocratizadas de la convivencia y los saberes académicos. Un giro importante en la investigación académica se produce cuando se asume que pueden desplegarse no sólo los maltratos, la discriminación y las violencias, sino también conductas altruistas, reciprocidad afectiva, prácticas de cuidado y respeto por los derechos humanos entre los estudiantes y todo ello forma parte de la convivencia. Además, los vínculos entre pares transcurren en instituciones escolares cuyo marco de regulación disciplinario es cada vez más relativo y menos total, es decir, con grados diversos de instituir subjetividades escolares (DUBET; MARTUCELLI, 1998).

Por otra parte, los procesos de fragmentación social en la región latinoamericana atraviesan la vida cotidiana de las escuelas secundarias (SARAVÍ, 2019). Para completar el panorama, las recientes políticas públicas de ampliación del derecho educativo en la escuela media alojan a nuevas poblaciones en experiencias escolares disimiles. Los estudios sobre segmentación educativa advierten sobre los circuitos educativos diferenciales, las experiencias escolares de baja intensidad (KESSLER, 2002) en escuelas acotadas, con infraestructura y servicio educativo reducido para sectores populares y

experiencias educativas con una amplia oferta de actividades curriculares en escuelas totales destinadas a las elites (SARAVÍ, 2019).

En una línea de investigación cualitativa nos propusimos la comprensión de los conflictos en las relaciones entre estudiantes durante los años 2008 y 2014 en la ciudad de Córdoba. Para comprender esta problemática asumimos que los enfoques cualitativos en la investigación socioeducativa permiten acceder a la cotidianeidad de estos espacios de socialización horizontal en un contexto social atravesado por las dinámicas de la desigualdad social que se complejiza en las relaciones vinculares juveniles sostenidas por las redes sociales y las nuevas tecnologías. Nuestras preguntas de investigación se orientaron a conocer cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos en las relaciones de sociabilidad estudiantil en la escolaridad secundaria y cuáles son los sentidos cotidianos de interpretación de los conflictos por parte de jóvenes y educadores.

Para dar cuenta de estos objetivos asumimos dos supuestos de partida. El primero indica que en cada escenario educativo se desarrollan prácticas educativas situadas que regulan las relaciones de convivencia escolar entre los estudiantes desde significados, procesos y acciones que despliegan agentes educativos al calor de sus posicionamientos personales y socio-profesionales. Estas prácticas están atravesadas por transformaciones sociales y demandas estatales actuales referidas a la educación de adolescentes y jóvenes que ponen en cuestión la tradicional función socializadora de la escuela. En segundo término, entendemos que las prácticas de la sociabilidad adolescente y juvenil participan en el proceso de socialización escolar, construyendo la convivencia, desde significados, procesos y acciones que los estudiantes despliegan en los intersticios de las regulaciones disciplinarias y académicas. En esas relaciones hacen frente al desafío de crecer con otros, construyendo sus identidades, a la vez que dándose márgenes relativos de autonomía y agencia, y desplegando un abanico de acciones que van desde solidaridades a malos tratos y violencias.

En este capítulo nos centramos en presentar hallazgos sobre los conflictos en la convivencia desde la mirada estudiantil en diferentes condiciones escolares, para dar paso a la consideración de proposiciones conceptuales que nos permiten comprenderlos, desde la psicología social crítica, como luchas por el reconocimiento de identidades (GIMÉNEZ, 2006; HONNETH, 2010) en las cuales, bajo ciertas condiciones operan violencias situacionales para hacer frente a dichos conflictos. Nos interesa profundizar el análisis de diferentes construcciones de otredad que se producen en la escuela y que nos permitan comprender las relaciones entre sociabilidades, identidades juveniles y

convivencia. Por último, planteamos cuáles son los desafíos para promover la convivencia desde nuestra práctica de investigación colaborativa en el Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en escenarios educativos y comunitarios (PROCONVI) radicado en la Universidad Nacional de Córdoba.

MÁS QUE COMPAÑEROS: DE AMISTADES Y AMORES EN LA ESCUELA

El trabajo de campo realizado en distintas escuelas de la ciudad de Córdoba entre los años 2008 y 2014 nos permitió aproximarnos a la presencia de recurrencias en las conflictividades escolares. Si bien hemos trabajado en diversos contextos educativos públicos y privados haremos referencia aquí a los principales hallazgos que fueron comunes, planteando matices y especificidades cuando fuere necesario.

En artículos anteriores (PAULÍN, 2015a, 2015b) hemos referido al análisis de los juegos de molestarse, como situaciones lúdicas donde se aprenden los límites del ejercicio de la fuerza, la intimidación y el poder en las relaciones, muy similares al análisis realizado por Claudia Saucedo Ramos en México en los juegos de llevarse y aguantarse (2006) que oscilan en límites borrosos con esquemas asimétricos de dominio - sumisión, al estilo de las descripciones de las teorías del hostigamiento y del bullying (ORTEGA, 2002). Sin dejar de advertir que hay configuraciones de carácter más sostenido de la violencia de unos sobre otros hemos intentado ampliar el campo de comprensión hacia otras formas recurrentes de violencia que emergen en el trabajo de campo. Nos referimos a los juegos de miradas, las posturas intimidantes y las peleas, en tanto enfrentamientos menos asimétricos que los reportados por las investigaciones centradas en el acoso escolar y donde, como plantearemos más adelante, se disputa el reconocimiento entre los estudiantes para justificar el uso de la violencia.

Las dimensiones de la amistad adolescente indagadas por la psicología del desarrollo tales como recibir ayuda, lealtad y compromiso, vivencia de autenticidad, aceptación e intimidad, se expresan en las relaciones de los jóvenes incluidos en este estudio. Sin embargo, nos parece más promisorio la perspectiva de la psicología histórico-cultural que analiza la amistad dentro del conjunto de prácticas relacionales y sus conflictos y la reflexividad de adolescentes y jóvenes. Más que rutinas de interacción, la “cultura de iguales” es un complejo productivo - reproductivo, en el cual están presentes influencias estructurales del mundo adulto y recreaciones de niños y adolescentes (SÁNCHEZ; GOUDENA; MARTÍNEZ, 2005).

Para reconstruir la perspectiva de los estudiantes definimos a cada una de estas relaciones en base a recurrencias que permiten recuperar la noción de tareas o

actividades vigotskiana propias que la identifican como prácticas relacionales específicas y que juegan un papel clave en la construcción de identidad personal, como expresiones del trabajo intersubjetivo para lograr un vínculo amistoso con otro.

Los estudiantes al hablar de sus relaciones comparan la representación del compañerismo colegial con las amistades. El compañerismo se define por participar en la ocupación del espacio del aula, la gestión del tiempo escolar y el involucramiento en las relaciones de poder a partir de los juegos relacionales referidos a operar juntos o en competencia con respecto a las exigencias meritocráticas de la lógica escolar.

En las relaciones de amistad observamos que son otras las tareas y actividades específicas que les permiten a los jóvenes construir un espacio de relación fraternal. Una actividad es la participación en la “joda” y la diversión en la escuela y fuera de ella, espacio compartido como socialidad, en el sentido de Maffesoli (1990), un disfrute del presente por parte de los que conforman un círculo del cual los extraños quedan fuera. Otra es la ayuda y los consejos frente a situaciones críticas de la vida adolescente (como los enfrentamientos familiares, el consumo problemático de sustancias o la iniciación sexual y las violencias de género). También mencionan las acciones concretas de defensa mutua que permiten “contar con el otro” en situaciones de riesgo personal frente a agresiones en la escuela y en la calle. Y, por último, el cuidado de la información personal y los secretos que consolida una intimidad compartida.

Carla: (ser amigos es...) dar consejos

Diego: consejos buenos, dar consejos que no hagan algo malo, dar consejos para el bien y no para el mal. Aconsejarse.

Carla No fumar, no tomar alcohol

Dani-Cuidarse en las relaciones sexuales (risas) no drogarse

Diego-Que no se junte con gente que no debe, la “mala junta”

Camila: Y que haya una buena relación, que te escuche, cuando vos necesitas hablar con ella que te escuche, o si le decís guardame un secreto que te lo guarde, no que te diga si, si y que después a los cinco minutos te enteres que lo anda contando por cualquier lado. Confianza, más que todo. Que vos sientas que podés confiar en esa persona, que no te va a fallar (Grupo de discusión mixto escuela estatal).

Contar y confiar, aprender los límites de la intimidad, reconocer los estados emocionales del otro y ayudarlo, saber escuchar y aconsejar, son significados en acción,

remitidos a prácticas intersubjetivas que han construido acuerdos sobre como convivir con el otro. Ahora bien, como ya había analizado Hernández González (2008) en el marco moral de la amistad se dan regulaciones y sanciones simbólicas y físicas que son parte de códigos de confianza que los constituyen subjetivamente tanto al coincidir como cuando hay desencuentros y conflictos. La amistad puede comprenderse, entonces, como un conjunto de acuerdos, dice Hernández González desde la visión de Schutz (2008, p. 119). Más que principios universales en la interacción social, son acuerdos construidos en la práctica y revocables en la misma. Estos son dinámicos, se ponen a prueba en torno a la confianza, al cuidado y discreción de una intimidad compartida y a la ayuda esperada frente a ciertas amenazas.

Con respecto a las relaciones de amor y sexualidad, aunque para muchos estudiantes la búsqueda de una pareja puede ser lo más importante en la escuela, la opción por una relación de noviazgo está entre varios tipos posibles de elecciones afectivas. Relacionarse con otro desde la atracción amorosa y el ejercicio de la sexualidad es una oportunidad potencial en las relaciones cotidianas en la escuela. Si bien la mayoría dice que es posible hacer noviazgos en la escuela, reconocen que lo más común, antes de ponerse de novio, es el touch and go o “ir picando” de amores con distintas personas en los bailes y las fiestas.

Horacio - ¿qué pasa si es muy vigilada una chica por su novio?

Victoria -depende de cada chico, hay chicos que no son así que no están tan pendientes de una mujer...

Horacio- ¿qué pasa si un chico no es tan posesivo con una chica?

Victoria- está genial!

Mara-te asfixia que esté todo el tiempo con vos. Te asfixia. Es depende porque hay algunos que les gusta estar pendientes y otros que no. Es mejor tener el novio afuera (Grupo de discusión mujeres escuela estatal).

A diferencia de los encuentros ocasionales y el “ir picando” en las relaciones afectivas entendidas como noviazgos, son las estudiantes las que expresan con insistencia las tensiones entre libertad y control vivido como ahogos asfixiantes por parte de los varones. Es importante destacar aquí como las estudiantes refieren recurrentemente a la preocupación sobre su autonomía para decir cuando estar con alguien en amores y cuando se ingresa en la zona de violencias en el noviazgo, aspectos que eran evidenciados por los excesivos controles de sus parejas. También fue distintivo el

rechazo al amor desde un ideal romántico ya que advierten el vínculo posesivo que los estudiantes pretenden establecer con ellas.

Para algunos varones, el noviazgo en la escuela también parece imponer límites a su autonomía. En esos casos el que involucra en amores si deja de lado a sus amigos en las salidas, puede ser objeto de sanciones morales. La complicidad masculina y los imperativos de la masculinidad hegemónica interpelan al varón “en amores” y es una prueba más que debe atravesar en la construcción de su subjetividad en relación a su identidad de género en sus relaciones sexuales y afectivas.

Para Jones (2010) las relaciones de noviazgo se construyen desde normas tradicionales en términos de género que implican una concepción jerárquica y asimétrica de las relaciones de género, así como normatividades para la actividad sexual rígidamente diferenciadas para varones y mujeres. También son tradicionales los valores y expectativas de género que operan al calificar a una adolescente de “puta. A saber, el rechazo a la expresión de un interés e iniciativa sexual de las mujeres (por el contrario, algo estimulado entre los varones); la expectativa de resistencia femenina a las iniciativas masculinas; y la idea de que la actividad sexual de las mujeres debe tener como contraparte necesaria los sentimientos amorosos del compañero y/o una relación monogámica con continuidad temporal como en el noviazgo, mientras que los varones, en cambio, pueden presentar a sus encuentros sexuales como motivados exclusivamente por la curiosidad o la excitación (JONES, 2010).

Para las estudiantes el noviazgo puede constituir el único vínculo legítimo para su actividad sexual ya que si tiene relaciones por fuera del mismo ella será reprochada en su reputación sexual. En cambio, los varones pueden ir y venir en sus prácticas sexuales por fuera del noviazgo ya que se alabará su reputación sexual en términos de mayores conquistas.

Esta regulación moral se observa en la noción local del “recato” definido como la expectativa de autocontrol que debería darse un sujeto “normal” a la hora de expresar sus emociones y afectividades en público. La escuela habitualmente sanciona a los intercambios amorosos mediante caricias, besos, abrazos. El aprendizaje del “recato” en la sexualidad, es construido intersubjetivamente entre pares y señala la presencia de “autorregulaciones” como procesos de exploración y control de los otros (WEST; ZIMMERMAN, 1999). Pero se distribuyen en forma desigual sobre las estudiantes, desde mandatos de género hegemónicos, a la hora de exigir conductas de pasividad en las expresiones eróticas, la inocencia y la pureza connotadas como femineidad “natural”

(FERNÁNDEZ, 2009). Las “recatadas” siempre deben ser las jóvenes que deben poner límites en el contacto físico y lúdico con los varones.

Así como en otras investigaciones, los estudiantes identifican en forma recurrente a las infidencias y chismes, las infidelidades y rivalidades amorosas como los incidentes críticos que ponen a prueba las relaciones de amistad y amor, pudiendo no en todos los casos, justificar las peleas y enfrentamientos violentos entre mujeres o entre varones en la escuela (MEJÍA HERNÁNDEZ; WEISS, 2011; TOMASINI, 2013).

Sin embargo, los conflictos en la sociabilidad no se agotan en estos procesos, sino que pudimos distinguirlos de otras relaciones basadas en construcciones de otredad antagonistas. En los grupos de discusión fueron recurrentes las situaciones definidas por los estudiantes como “discriminación” que luego se asociaban a respuestas violentas por parte del que se sentía ofendido.

¿A qué tipos de discriminación se refieren los estudiantes? Por un lado, a cuando son objeto de enunciados estigmatizadores a modo de prejuicios de clase racializados (MARGULIS; URRESTI, 1998). Por otra parte, la vivencia de discriminación también se asocia a cuando se padecen y observan intolerancias y rechazos a sexualidades no legitimadas e identidades de género menospreciadas. Es decir, actitudes sexistas donde se devalúa a la mujer y lo femenino frente al hombre y lo masculino actitudes homo, lesbo y transfóbicas. A continuación, abordaremos ambas formas de discriminación testimoniadas por los estudiantes.

LA RACIALIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS SOCIALES

Los estudiantes narran que uno de los insultos más grave en la escuela es que te digan “negro” que no hace referencia sólo a caracteres fenotípicos como el color del cabello o de la piel de las personas sino más bien a una categorización social negativizante. “No son negros de piel, son negros de alma”.

Diego: Oh, a mí me dicen negro. (Risas)

Horacio. ¿te dicen negro?

Diego: Si. pero es solo un apodo no me molesta.

Mariano: o te dicen brasa.

Diego: Es que sos villero así. Es un sinónimo villero, negro y brasa son iguales.

Horacio -y negro de alma y negro de piel ¿qué diferencia hay?

Diego: Que un negro de piel es un negro de piel, negro de alma es que

escucha quarteto (baile popular cordobés) todo el día, que anda fumando, anda choreando(robando)

Horacio -pero no solamente puede ser más morocho o ser más blanco, ¿no importa eso?

Fernando: Claro, puede ser payo (blanco) y se harta de chorear (robar), se harta de fumar.

Diego: Es un negro de alma eso (Grupo de discusión, varones, escuela estatal).

En Argentina “negro de mierda” o “negro villero” es el insulto más agravante porque designa al estereotipo del habitante pobre de la villa (barrio marginalizado) que delinque y que consume drogas. Como dicen más arriba los estudiantes de una escuela pública que asiste a sectores pobres, puede alguien hablar y vestirse como “villero” o ser de tez morena pero no ser “negro de alma”. A su vez alguien puede ser “blanquito”, “gringo” y ser un “negro de comportamiento” o “negro de alma”. Los jóvenes no utilizan los términos “gronchos” ni “grasas”, otras categorías estigmatizantes usadas en las clases altas argentinas para designar a las clases más pobres y carentes de los capitales culturales considerados superiores.

Horacio-¿y qué otras cosas? cuando decían brasas ustedes, ¿a qué se referían?

-Bueno, son inferiores, bueno, no, inferiores, no.

-Brasa, a eso le decimos negro, pero no negro de piel, sino por la forma de ser. Escucha quarteto, la forma de hablar.

-La forma de ser tan atacante siempre. [Hace un gesto de agresión] Parece que siempre están como diciendo “Te voy a puntear” (agredir con arma blanca), qué se yo.

-Claro, en actitudes. O en lo que hace una persona, uno sí y uno no..., nosotros con los brasas, se podría decir, somos muy diferentes. y por eso nos criticamos tanto (Grupo de discusión, escuela privada).

En el discurso de estos estudiantes de sectores sociales más acomodados los apelativos “brasas” y “negros” adquieren peso específico como estigmatizaciones al estilo de prejuicios racializados (Maldonado, 2000) con un alto grado de naturalización. A la denostación y desprecio de las opciones estético culturales (la música popular,

ciertos modos de vestir y de hablar) se agrega, la presunción de una actitud violenta como parte de “la forma de ser” naturalizada de los chicos de sectores populares. De esta forma, jóvenes de clase media y alta reproducen el estigma social de los jóvenes de clases populares a través del uso naturalizado de estos enunciados racializados.

La categoría ‘negro’, usada cotidianamente en la cultura urbana cordobesa y remarcada con esta concepción de ‘negro de adentro’, ‘negro de alma’, es siempre asociada a sectores populares, grupos subalternos y aplicada por quienes no se encuentran en ese lugar. De esta manera pareciera querer quitársele la connotación de prejuicio racial adjudicándoles la categoría de ‘negro de adentro’ a quienes son ‘malas personas’, pero el atributo sigue cabalgando sobre el negro. Es más, esa clasificación solo se utiliza para las personas de sectores socioeconómicos bajos (con o sin piel morena) o personas de piel morena de las que se duda su origen social. Sin duda, el sincretismo de lo social y lo físico se unen para estigmatizar al otro (MALDONADO, 2000, p. 96-97).

La eficacia simbólica del prejuicio social racializado dirigido a los jóvenes en condición de pobreza opera mediante un sincretismo de fenotipo y clase social, al condenar como “inferiores” y carentes del “buen gusto” a aquellos que son “negros de alma”.

Estas construcciones de una otredad negativizada despliegan conflictos por el reconocimiento social en la escuela. Los jóvenes de sectores populares al sentirse menospreciados entran en conflicto para exigir o imponer el reconocimiento como respeto pleno de su identidad, con todos los derechos que le son inherentes (GIMÉNEZ, 2006). Por otro lado, los jóvenes que se consideran superiores o mejores disputan simbólicamente el criterio de definir aquello “adecuado” de esperar en un joven estudiante “normal”. Desde un pensamiento sociocéntrico, se preservan para sí mismos un bien de identidad personal y social que los identifica jerárquicamente con respecto a otros (PAULÍN, 2015a).

DISCRIMINACIÓN SEXISTA Y DE GÉNERO

Tanto en las observaciones como en las conversaciones y grupos de discusión encontramos una recurrencia importante de expresiones de intolerancia, descalificación y burla a las personas jóvenes que no responden a las representaciones hegemónicas de

masculinidad y femineidad. Se trata de prácticas que combinan sentidos altamente estigmatizadores y aislamientos discriminatorios.

Goffman (2006) entiende que el proceso de estigmatización, más que un mero atributo, comprende un lenguaje de relaciones entre personas que designa al otro como inferior y a sí mismo como superior. Como efecto de ello, opaca los restantes atributos personales y sociales llevando a alejarse de un otro inferior debido a la preeminencia que cobra aquello connotado negativamente.

La estigmatización y discriminación en la homosexualidad tiene cierta particularidad, “su relativa no evidencia ante los demás (en contraste con el color de piel)” (JONES, 2010, p. 123), lo cual permitiría ciertos modos de protección personal diferentes a los que emplean los miembros de otros grupos discriminado como religiosos, étnicos o nacionales. En estos casos el sujeto podrá hacer un uso estratégico de su presentación personal, con un costoso trabajo de rostro a lo Goffman. Si entendemos que muchas veces estos alumnos no cuentan con apoyo familiar y tampoco con intervenciones en la escuela que pongan límites a la discriminación, se construye para ellos un proceso de aislamiento y represión.

En el marcaje del otro en tanto homosexual se combinan dos criterios de detección y rechazo ya que, a la orientación del deseo y la actividad sexual, se suma la expresión de género (cuán femeninos o masculinos se muestran). Se podría decir que los rasgos considerados femeninos en un varón indican su potencial homosexualidad. Desde la estructura patriarcal la masculinidad equivale a heterosexualidad por ello cada hombre está obligado a mostrar que no es homosexual para demostrar su identidad masculina (JONES, 2010).

-Horacio: y si uno como varón, ¿sí?, hay distintas formas de ser varón

Hugo: el que es medio afeminado, así...

-Horacio: ¿por qué?

Hugo: porque hay algunos que no lo aceptan no le gusta, piensa que el hombre tiene que estar con la mujer, yo también pienso que el hombre tiene que estar con la mujer, pero si tengo un hermano que es gay, que querés que haga, lo tenés que aceptar... es la otra persona y vos sos vos... por más que no te caiga bien o te moleste como es.

-Horacio: y creen que hay otros que les cuesta aceptarlo?

Federico: Síii!!! (Varios asienten)

Hugo: sí, o que no lo aceptan directamente ... los discriminan todo el tiempo o les dicen cosas que “¡cómo te van a gustar los hombres!”

-Horacio: y en el caso de las chicas, si se gustaran entre chicas, también?

Ricardo: menos, porque es más común ver dos mujeres...ver dos minas es una cosa, pero ver dos hombres otra historia

-Horacio: les provoca más rechazo ver dos hombres?

Chicos: Síii!!!... mucho más rechazo (Grupo de discusión varones escuela estatal).

-Horacio: Que un varón tiene que ser de determinada manera y una chica tiene que ser de determinada manera. ¿eso les parece que juega como forma de diferenciarse?

-Victoria: No sé, pero eso pasa más en los hombres que empiezan como a discriminar porque sos puto o porque sos lesbiana pero en las mujeres que se yo, no es lo mismo

-Camila: yo creo que las mujeres los aceptan más.

-Victoria: Si aparte vos vas a conocer muchas mujeres que tienen muchos amigos putos y muchas amigas lesbianas, pero en el hombre es como que...

-Camila: Es como que le sale el machismo de adentro así y como que no lo aceptan.

-Victoria: Claro pero vos mirá a los chicos de ahora, 16, 17 años...Vos lo ves y es como que lo discriminan pero un chico de 20 años ve a los putos y por ahí no le pasa nada, si es puto es puto (Grupo de discusión mujeres escuela estatal).

Los varones más que las mujeres, expresan fuertes sentimientos de intolerancia a la homosexualidad. Desde una representación heteronormativa, se sostiene que el hombre que adopte tal orientación sexual es de menor valor, no sería capaz de defenderse y, por ello, podría ser sometido a la voluntad de cualquier persona. Por otro lado, la homosexualidad femenina es objetada también en términos de anormalidad y es vista como antinatural. Como dice Butler (1993), en la hegemonía del modelo heterosexual se construye un orden simbólico sexual que solo da inteligibilidad a una

manera de ser en términos de masculino o femenino quedando fuera de ese orden aquellos no son considerados sujetos.

La homosexualidad adolescente y las identidades de género disidentes han sido vistas como un fuera de lugar en la escuela. El argumento que sostiene la discriminación homofóbica, lesbofóbica y transfóbica se funda en la hegemonía del modelo heterosexual que rige la vida social a pesar de que representaciones sociales actuales polemizan sobre la univocidad de este orden simbólico cultural de los sexos e interpelan a la lógica del patriarcado. Por ello no podemos dejar de mencionar el fenómeno reciente de participación jóvenes mujeres e identidades disidentes en las Marchas #NiUnaMenos y #8M en Argentina que se afirman como sujetos de derecho frente a las violencias de género y a la discriminación machista. En esta sociabilidad militante demandan el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, interpelan colectivamente el orden patriarcal y transitan con diferentes grupos de activismo feminista y familiares de víctimas de violencia de género. Como analiza Tomasini (2018) para las jóvenes estudiantes en Córdoba “se trata de una herramienta política que permite algunas formas de desidentificación con los mandatos patriarcales y se vuelve una ocasión en torno a la cual pueden cuestionar prácticas cotidianas” (p. 11).

CONSTRUCCIONES DE OTREDAD, IDENTIDADES Y VIOLENCIAS

Luego de presentar los conflictos desde la perspectiva estudiantil nos interesa integrar el análisis de diferentes construcciones de otredad que se producen en la escuela y que nos permitan comprender las relaciones entre sociabilidades, identidades juveniles y ciertos conflictos en la convivencia escolar.

En este mapa de relaciones por afinidades, lazos de amistad y /o amor, fuertes rivalidades y violencias física y simbólicas se construye y tramita a escala microsocia en la escuela un abanico de construcciones de alteridad. En sentido antropológico destacamos la importancia de un eje analítico yo – otros para conceptualizar las construcciones de otredad que operan en la convivencia escolar. Desde esta perspectiva entendemos que las relaciones de sociabilidad entre estudiantes se estructuran desde un polo en el que se logra confianza y se construye la alteridad como “otro semejante”, “otro como yo” o un “otro hermenéutico” al decir de Eduardo Weiss (2009) donde prima el encuentro entre pares (en sus amistades, vínculos fraternos y relaciones amorosas) hacia otro polo en el que se sitúan las relaciones más antagónicas, en las que

diversos prejuicios y estigmas sociales hacen su parte y el otro es construido como una “alteridad antagónica” (REGUILLO, 2012, p. 35).

En las construcciones de otredad por la semejanza, como alter ego y como otro hermenéutico se despliega la sociabilidad sin que por ello se anule la diferencia. En términos intersubjetivos, son vínculos atravesados por la confianza que constituyen un primer nivel de reconocimiento hegeliano, por amor y cuidado que prodiga la vivencia de autorespeto (HONNETH, 2010).

Si la confianza es eje estructurador de la experiencia juvenil, en términos de Ricoeur (1996), hay una dialéctica entre identidad-idem del individuo, como afirmación existencial de la mismidad, e identidad-ipse, como dimensión intersubjetiva que establece puentes y vínculos abiertos a otros. En la dialéctica del sí mismo en tanto otro, la otredad, ya sea incertidumbre, amor o rivalidad, es constitutiva del sí mismo.

En otro polo se ubican las construcciones de otredad por antagonismo, ejemplificadas en los prejuicios racializados, la discriminación sexista y el menosprecio de las diversas identidades étnicas y de género que son parte de la convivencia cotidiana en la escuela. Dicha conflictividad la hemos interpretado como afrentas a la identidad para los estudiantes que practican y justifican, bajo ciertas condiciones, imposiciones de poder y/o la defensa de un honor ofendido a través de violencias reactivas como un recurso de defensa y seguridad personal (PAULÍN, 2015b). Por ello la expresión cotidiana “ganarse el respeto” sintetiza este proceso como luchas por el reconocimiento intersubjetivo de identidades.

Para Honneth (2010) debe bregarse por una ampliación del concepto de reconocimiento. Es decir, no solo entenderlo como reconocimiento cultural a la diversidad y las diferencias tal como Nancy Fraser y Charles Taylor lo han debatido con el filósofo alemán, sino como un conjunto de tres esferas de relación y tres formas distintas de reconocimiento que operan en la subjetividad. De esa manera el reconocimiento se consolida en las relaciones vinculares más próximas al sujeto que le prodigan confianza (como sujeto de amor y amistad), en la esfera social del derecho que le otorgan respeto jurídico (como sujeto de derechos y ciudadano) y en la esfera de las relaciones de valoración social y cultural más amplia que, conectadas a la pertenencia a un conjunto de valores intersubjetivamente compartidos, que le otorgan estima de sí (como sujeto de la comunidad). Esta última forma de reconocimiento implica el compromiso social

con otros para el reconocimiento de los derechos en pugna para que sean reconocidos como colectivos.

Honneth (2010) propone una gramática moral que incluye la atención tanto a las formas de reconocimiento como a las heridas físicas y morales que reciben las personas. En ese sentido, la violencia del maltrato, la exclusión del acceso a derechos y la injuria discriminatoria asociada al sentimiento de indignidad, son los tres mecanismos del menosprecio que operan como contracaras del reconocimiento.

Por ello los sujetos nos sentimos reconocidos en distintas esferas de relación con otros que tienen especificidades y que alojan posibilidades diferentes para la posibilidad de la subjetivación y la emancipación. El reconocimiento por amor, por derecho y por apreciación social a formas diversas de ser y actuar en el mundo nos permite convivir con otros, pero como el respeto nunca está asegurado de antemano luchamos por él desde distintas referencias culturales, posiciones sociales y configuraciones familiares. Si redefinimos a la convivencia escolar como un campo de experiencias de reconocimiento intersubjetivo podemos situar claramente el trabajo educativo en la intervención de la conflictividad entre otredades construidas como antagónicas.

Sin embargo, en el marco de un desplazamiento histórico del Estado Social como garante del derecho a la educación hacia un Estado punitivo y neoliberal, las prácticas instituidas de la convivencia escolar muchas veces se limitan a la formalización de los procedimientos de participación de adolescente y jóvenes con resabios disciplinarios o, a lo sumo, con apelaciones a la tolerancia multicultural. Este es un contexto ideal para un lazo social en el que se va despojando paulatinamente al otro de su dignidad y condición humana habilitando a una repetición naturalizada de múltiples violencias.

En ese marco nos parece clave la discusión sobre la reificación, concepto clásico de la teoría crítica (HONNETH, 2010). La reificación se define como la percepción de los demás no como fines en sí mismos sino en términos estrictamente instrumentales a nuestros deseos e intereses, es decir, como cosas/objetos que están ahí arrojados para servir a nuestras necesidades.

Si reificamos a los demás faltamos a su respeto como personas en un primer nivel normativo moral. Pero otro nivel ontológico social de la reificación nos parece más fructífero para pensar la intervención psicosocial y educativa sobre la discriminación y las violencias entre distintos actores y grupos sociales en la escuela. Nos referimos a asumir a la reificación como modo extremo de interacción social que es promovida por

el capitalismo y la ideología neoliberal, como así también, desde la articulación poderosísima con el patriarcado y el colonialismo como totalitarismos políticos culturales claves en Latinoamérica.

Como dijimos antes, en este tiempo de agudización de la desigualdad social en nuestra Latinoamérica, se construye una distancia social cada vez más abismal entre distintos sectores y grupos, lo cual, establece las condiciones para mayores niveles de odio y miedo a la otredad. Coincidimos con Rita Segato cuando nos interpela sobre la pedagogía de las cosas como pedagogía de la crueldad, es decir, “la captura de la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (2018, p. 13). Para Segato el ataque sexual y la explotación sexual de las mujeres, “actos de rapiña y consumición del cuerpo” (2018, p. 13), son el lenguaje más claro con que se expresa la cosificación de la vida.

Desde una preocupación filosófica y política por la emancipación Honneth se pregunta ¿cómo es posible que se consolide en este momento histórico una reificación intersubjetiva como disposición a partir de la cual los humanos dejan de ver a otros humanos como personas sino como cosas? En ese sentido nos parece promisorio investigar interviniendo en las escuelas a partir de preguntarnos ¿Cómo se produce el reconocimiento intersubjetivo? ¿Cuáles son las claves de su construcción en experiencias escolares para promover la convivencia y la inclusión socioeducativa?

CINCO DESAFÍOS EN LUGAR DE CONCLUSIONES

Propongo en lugar de conclusiones un conjunto de desafíos que emergen de los interrogantes y hallazgos de investigación a la hora de promover la convivencia como reconocimiento intersubjetivo en un contexto de profunda desigualdad social e inequidad educativa.

1) En primer lugar, es clave, desplegar una “contrapedagogía de la crueldad” (SEGATO, 2018) para dar un paso más hacia la problematización de las justificaciones ideológicas presentes en la sociedad y en la escuela que normalizan y naturalizan los racismos, sexismos y etnocentrismos habilitando las violencias.

Cuando analizamos las prácticas discriminatorias socio racializadas y estigmatizantes de sexualidades no heteronormadas entre estudiantes entendemos que se articulan en lógicas culturales y escolares autoritarias que tienen una posición ambigua

sobre la aceptación y el respeto. Es porque se ubican desde un lugar de tolerancia donde la supremacía está siempre puesta del lado del que tolera e incluye a lo diferente/diverso. En ese sentido, coincidimos con Sinisi (2007) cuando dice que en la realidad escolar argentina (y podemos agregar en Latinoamérica), tanto las políticas culturales como educativas han naturalizado y ocultado las relaciones asimétricas que se establecen respecto de la diferencia/diversidad, bajo la ideología del respeto y la tolerancia. La escuela es concebida, desde la perspectiva humanista liberal, “como el lugar de ‘encuentro’ de la diversidad cultural, pero esta perspectiva silencia que, bajo el telón de fondo de una supuesta ‘igualdad y armonía’ ese ‘encuentro’ está signado por la supremacía de un nosotros, blanco y occidental por sobre una alteridad históricamente negada” (SINISI, 2007, p. 200).

Estamos convencidas que cuando en los escenarios de la institucionalidad escolar queda sancionado un lenguaje común de significaciones dicotómicas que inferioriza y subestima a algunos en virtud de jerarquizar a otros se establecen las condiciones simbólicas para habilitar sentidos justificadores de las violencias como modos de resolver los conflictos entre los jóvenes.

En la práctica extensionista hemos aprendido que es necesario primero recrear dispositivos y prácticas institucionales para deconstruir los argumentos de la violencia y la discriminación que muchas veces naturalizan, reproducen y también padecen los mismos adultos de la escuela. Por ello, antes de trabajar con los estudiantes, incluimos actividades de acompañamiento y talleres de análisis sobre incidentes críticos de la gestión de la convivencia con profesores y directivos.

2) En segundo término es necesario visibilizar e identificar las violencias y la discriminación social, cultural y sexo género en la escuela y sensibilizar sobre sus efectos subjetivos. Entendemos que es una tarea educativa clave abordar y desnaturalizar las significaciones imaginarias que se despliegan en torno de las emocionalidades del miedo, el enojo, las vergüenzas y los sentimientos de humillación que se despliegan en los conflictos de la convivencia. El abordaje singular, grupal e institucional de esta cuestión implica participar en actividades que permitan no sólo el despliegue de la dimensión cognitiva de los conflictos sino también de la expresión y coanálisis de las emociones en juego a través, por ejemplo, de actividades de representación dramático teatral y acciones de sensibilización sobre los diversos padecimientos. En ese sentido hemos propuesto en acciones de extensión el trabajo dramático con las emociones, el

cuerpo y la producción cultural juvenil a través de relatos de vida y de producciones fotográficas y audiovisuales con los y las jóvenes (PAULÍN; TOMASINI; D'ALOISIO; LÓPEZ; RODIGOU NOCETTI; GARCÍA BASTÁN, 2011; PAULÍN; D'ALOISIO; GARCÍA BASTÁN; ARCE CASTELLO; CAPARELLI; CASTRO; ZURBRIGGEN, 2016).

3) En forma simultánea otro desafío es identificar sociabilidades y vínculos entre estudiantes promoviendo experiencias de pasaje y encuentros entre diferentes formas de ser joven y asumir sus derechos como sujetos políticos y productores culturales. Un eje clave de promoción de la convivencia en las escuelas puede recentrarse en las redes de sociabilidad escolar, distinguiendo conflictos derivados de relaciones amistosas y amorosas – como los celos y las rivalidades – de aquellos que emergen entre compañeros considerados como una otredad inferiorizada. La comprensión de este conjunto de prácticas relacionales en torno de solidaridades, ayudas, consejos y lealtades- a modo de una plataforma de grupalidad que acompaña el proceso de crecimiento personal indica la importancia que adquiere la presencia de los pares como referentes significativos aún en los casos en que se desaten conflictos referidos, por ejemplo, al consumo de drogas, la violencia de género, las transgresiones a la confianza y los celos y rivalidades en torno de las relaciones de amor y amistad. Intervenir escuchando y acompañando a los estudiantes en aquellas zonas de incertidumbre moral que se desprenden de estos conflictos vitales implica asumir una posición pedagógica colectiva corresponsable y subjetivante (PAULÍN, 2019) que acompañe escuchando y oriente interpelando a los estudiantes y a nosotros mismos al diálogo y a las prácticas de cuidado de sí mismos y de otros.

En el actual contexto de crisis sociosanitaria por la pandemia de Covid-19 se complejiza aún más este desafío. En un estudio actual (PAULÍN et al., 2021) hemos analizado cómo durante 2020 se profundizan las desigualdades para los jóvenes a partir de las medidas de aislamiento y distanciamiento social. Docentes y profesionales de la salud aluden al restringido acceso a infraestructura digital y de comunicación, aspecto que entorpece la continuidad de trayectorias educativas y procesos terapéuticos, conduciendo hacia desvinculaciones o distanciamientos juveniles respecto de las instituciones. A su vez, la recuperación de los vínculos de la sociabilidad escolar, que operaba como soporte identitario y experiencia social entre pares, se reconoce como el nuevo reto de las instituciones educativas a través de formatos mixtos de interacción social que combinan lo virtual con lo presencial en el marco de una pandemia que modifica las reglas de la convivencia social.

4) Un cuarto desafío consiste en promover la convivencia asumiendo un enfoque institucional con perspectiva de derechos y democratización escolar. Los problemas institucionales para construir una gestión colectiva de la autoridad y la disciplina, los adultocentrismos y los autoritarismos de los educadores y el malestar docente por las violencias de las que también son objeto en la escuela son emergentes que dan cuenta de la democratización escolar siempre inconclusa.

Construir convivencia como reconocimiento de derechos es un acto político donde la capacidad de arribar a consensos deviene de la posibilidad de haber otorgado autonomía progresiva a las nuevas generaciones en el aprendizaje de la participación y el cogobierno escolar. La participación conjunta de adultos y jóvenes en la construcción de los modos de convivir y las cualidades del respeto a procurar en la escuela es un aprendizaje de ciudadanía. En ese sentido, nos hemos propuesto en los últimos años acompañar la participación efectiva (no meramente consultiva ni formal) de estudiantes en propuestas oficiales muchas veces rutinizadas tales como los Acuerdos, Códigos y Consejos de Convivencia, los proyectos de promoción de cuidado saludable y Educación Sexual Integral y agremiación juvenil en los centros de estudiantes, como espacios de construcción de convivencia ciudadana en la escuela.

5) Por último, el mayor desafío es articularnos en la acción colectiva y política contra las violencias institucionales y sociales que no solo no contribuyen al reconocimiento igualitario del derecho a la educación para las diferentes juventudes sino que profundizan la precarización de la vida juvenil

Promover la convivencia en el cotidiano escolar es una dirección prometedora siempre que asumamos el atravesamiento en la escuela de las violencias institucionales y estructurales a que son sometidos en particular los jóvenes en situaciones de pobreza y/o de mayor vulneración de sus derechos. Interpelar al Estado y sus políticas públicas en tanto se ausentan cada vez más de la protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y sus familias es parte de ese compromiso. Es más, no podemos hacer la vista a un lado a la criminalización creciente que trajo el siglo XXI de las juventudes como residuos de vida producto de las políticas punitivas de seguridad en Latinoamérica (REGUILLO, 2012). No podemos ignorar que, así como los movimientos feministas han visibilizado a los femicidios como asesinatos misóginos a mujeres por parte de varones producto de la inequidad de género, la figura del juvenicidio emerge para dar cuenta del orden adultocéntrico que distribuye socialmente violencias seguidas de muerte a las juventudes residuales en Latinoamérica.

En síntesis, nuestra práctica de promoción de la convivencia, entendida como reconocimiento intersubjetivo, se orienta a acompañar las sociabilidades juveniles, sus intereses, protagonismos y su producción cultural en la escuela. Como así también, colaborar en la deconstrucción e interpelación de los sistemas simbólicos e imaginarios que sustentan la acción violenta; a la articulación con equipos docentes en proyectos colaborativos para la gestión de climas escolares inclusivos (ABRAMOVAY, 2003) y el compromiso profesional en la interpelación al Estado por políticas de protección de derechos de las infancias y juventudes. Aspiramos a contribuir, junto con otros actores y otras disciplinas, al desarrollo de una institucionalidad escolar que no sólo no promueva la indiferencia y la humillación, sino que proteja el derecho a la educación pública en procesos de enseñanza y aprendizaje significativo con reconocimiento social de las generaciones jóvenes.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

CHAVES, M. **Jóvenes, territorios y complicidades**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2010.

DI LEO, P. F. Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, v. 31, 2009, p.67-100.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

FERNÁNDEZ, A. **Las lógicas sexuales: amor, política y violencias**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

FURLÁN, A.; MAGARIL, G. La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas secundarias. **Revista Educación formación e investigación**, v. 3, n. 5, 2017, p. 280-289.

GIMÉNEZ, G. Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En: GALL, Olivia (Comp.). **Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas**. México: CEIICH-UNAM/CRIM, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma, la identidad social deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. **El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato**: reflexividad, voces y marcos morales. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- HONNETH, A. **Reconocimiento y menosprecio**. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz, 2010.
- JONES, D. **Sexualidades adolescentes**. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: CICCUS, CLACSO, 2010.
- KAPLAN, C. **Violencias en Plural**. Sociología de las Violencias en la Escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- KESSLER, G. **La experiencia escolar fragmentada**. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2002.
- MAFFESOLI, M. **El tiempo de las tribus**. Barcelona: Icaria, 1990.
- MALDONADO, M. **Una escuela dentro de una escuela**. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La segregación negada**: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos, 1998.
- MEJÍA HERNÁNDEZ, J. M.; WEISS, E. La violencia entre chicas de secundaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 16, n. 49, 2011, p. 545-570.
- ORTEGA, R. Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 44, 2002, p. 93-113.
- PAULÍN, H. Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 5, 2015a, p. 1751-1762.
- PAULÍN, H. Ganarse el respeto. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 67, 2015b, p. 1105-1130.
- PAULÍN, H.; TOMASINI, M.; D'ALOISIO, F.; LÓPEZ, C.; RODIGOU, M.; GARCÍA BASTÁN, G. La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. **Psicoperspectivas**, v. 10, n. 2, 2011, p. 134-155.

PAULÍN, H.; D'ALOISIO, F.; GARCÍA BASTÁN, G.; ARCE CASTELLO, V.; CAPARELLI, MA. F.; CASTRO, J.; SICOT, S.; ZURBRIGGEN, A. **Convivencia Escolar Inclusiva**. Relato de tres experiencias de intervención en escuelas de sectores populares. V Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentinas. Rosario, Argentina: ReIJA - Universidad Nacional de Rosario, 2016.

PAULÍN, H. **Ganarse el respeto**. Jóvenes y conflictos por el reconocimiento en la escuela. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 2019.

PAULÍN, H.; D'ALOISIO, F.; GARCÍA BASTÁN, G. Violencia en las escuelas secundarias. Hacia una cartografía contemporánea de las investigaciones en Argentina. En: FURLÁN, A.; OCHOA, N. (Coord.). **Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas**. Rosario: Homo Sapiens, 2020. p. 105-138.

PAULÍN, H.; GARCÍA BASTÁN, G.; D'ALOISIO, F.; CAPARELLI, M. F.; PINTO, M.; ARIAS, L.; ARCE CASTELLO, V.; CARRERAS, R.; LEMME, D.; FERREYRA, F. **Derechos juveniles en cuarentena**: significaciones, malestares subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares de Córdoba, (en prensa) 2021.

REGUILLO, R. **Culturas juveniles**. Formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

REVILLA CASTRO, J. La violencia de los alumnos en los centros educativos. **La educación**, v. 329, 2003, p. 513-532.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. México D.F.: Siglo XXI, 1996.

SÁNCHEZ J.; GOUDENA, P.; MARTÍNEZ, V. Interacciones entre iguales y socialización. Perspectivas culturales. En: CUBERO PÉREZ, M.; RAMÍREZ GARRIDO, J. (Comp.). **Vygotski en la psicología contemporánea**. Cultura, mente y contexto. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

SARAVÍ, G. Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En: NÚÑEZ, P.; LITICHEVER, I.; FRIDMAN, D. (Comp.). **Escuela secundaria, convivencia y participación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2019. p. 41-60.

SAUCEDO RAMOS, C. Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 11, n. 29, 2006, p. 403-429.

SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SINISI, L. La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En: NEUFELD, M. R.; THISTED, J. A. (Comp.) **De eso no se habla...** los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba, 2007. p. 189-234.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa.** Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquía, 2002.

TOMASINI, M. Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, v. 15, 2013, p. 86-112.

TOMASINI, M. #NiUnaMenos y #8M. **La experiencia corporal en movilizaciones callejeras masivas de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina.** V Encuentro de sexualidad frente a la sociedad de América Latina y del Caribe. Ciudad de México, jun. 2018.

WEISS, E. Jóvenes y Bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. **Propuesta Educativa**, v. 32, 2009, p. 83-94.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. Haciendo Género. En: NAVARRO, M.; STIMPSON, C. (Comp.). **Sexualidad, género y roles sexuales.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 109-143.

Violências e escola: as juventudes e suas inquietações³

Miriam Abramovay⁴

Eleonora Figueiredo⁵

Ana Paula da Silva⁶

RESUMO

O artigo reflete sobre as relações entre os elementos que compõem o clima escolar e as diversas expressões das violências físicas e simbólicas (machismo, LGBTQfobia, racismo e diferenças identitárias, hierárquicas e institucionais) na escola. A primeira parte do texto “clima escolar” pontua como o clima escolar tem influência no cotidiano das escolas e pode gerar situações de violências. Um clima escolar favorável, baseado na solidariedade, diálogo, respeito, valorização de identidades jovens e a convivência num ambiente agradável e receptivo contribui para que os estudantes se sintam motivados a permanecer na escola e para que os episódios de violência sejam reduzidos. Em “Violências nas escolas” são tematizadas algumas expressões da violência e como estão relacionadas a um clima escolar adverso e a aspectos mais amplos do sistema social. Charlot (2002) aponta que o cotidiano escolar é permeado por violências à escola, violências na escola e violências da escola. Lidar com esta problemática exige dos educadores, gestores e familiares a percepção que a escola é um espaço de referência para a vida dos jovens e precisa acompanhar o desenvolvimento da juventude, aproximando os processos de ensino e aprendizagem da linguagem característica desses sujeitos. Para ilustrar a discussão, o texto é permeado por percepções, vivências, práticas e sentimentos das juventudes coletados no decorrer do Programa “O papel da educação para

3 No intuito de usar a linguagem inclusiva de gênero e preservar a fluidez da leitura evitando a sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

4 Socióloga. Doutorado em Ciências da Educação. Coordenadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

5 Pedagoga. Mestrado em Educação. Pesquisadora no Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

6 Jornalista. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora no Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e Rio Grande do Sul”, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre 2016-2017.

Palavras-chave: Juventudes. Escola. Violências nas Escolas. Convivência Escolar. Clima Escolar.

VIOLENCIES AND SCHOOL: YOUTH AND THEIR CONCERNS

ABSTRACT

The article reflects on the relationships between the elements that make up the school climate and the various expressions of physical and symbolic violence (machismo, LGBTQphobia, racism and identity, hierarchical and institutional differences) in school. The first part of the text “school climate” points out how the school climate has an influence on the daily life of schools and can generate situations of violence. A favorable school climate, based on solidarity, dialogue, respect, appreciation of young identities and coexistence in a pleasant and receptive environment, contributes to students feeling motivated to stay in school and for episodes of violence to be reduced. In “Violence in schools”, some expressions of violence are themed and how they are related to an adverse school climate and broader aspects of the social system. Charlot (2002) points out that school life is permeated by school violence, school violence and school violence. Dealing with this problem requires educators, managers and family members to perceive that the school is a reference space for the life of young people and needs to follow the development of youth, bringing the teaching and learning processes closer to the language characteristic of these subjects. To illustrate the discussion, the text is permeated by perceptions, experiences, practices and feelings of youth collected during the Program “The role of education for young people affected by violence and other risks in Ceará and Rio Grande do Sul”, carried out by the Latin American College of Social Sciences – Flacso-Brazil in partnership with the Inter-American Development Bank (IDB) between 2016-2017.

Keywords: Youths. Schools. Violence in Schools. Coexistence in Schools. School climate.

INTRODUÇÃO

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) realizou no biênio 2016-2017 o

Programa “O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e Rio Grande do Sul”. O referido trabalho contou com a participação de 50 escolas do ensino médio (EM), sendo 25 em Fortaleza, Ceará (CE), e 25 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). De cada grupo de 25 escolas, cinco em Fortaleza (CE) e cinco em Porto Alegre (RS) foram escolhidas a partir de critérios como localização em áreas de violência; nível socioeconômico; escolas de grande porte (acima de 500 alunos); escolas com diversos níveis de violência.

Um dos trabalhos desenvolvidos foi uma pesquisa (qualitativa e quantitativa) para conhecer a fundo a complexa realidade das escolas e dos sujeitos da comunidade escolar. Para a elaboração desse diagnóstico o estudo se pautou por combinar em sua metodologia o enfoque extensivo-compreensivo, conjugando as duas técnicas.

Recorrer a técnicas quantitativas e qualitativas possibilita que se derrube a mística da superioridade da quantidade *versus* a da qualidade ou vice-versa, da prevalência de uma perspectiva em detrimento da outra ou da supervalorização de um dado em si. Utilizar as duas abordagens fez com que a análise conjunta se tornasse mais complexa e integrada, levando em conta concomitantemente as categorias que emergiram dos dados e das falas dos atores (estudantes, familiares, professores, direção, entre outros membros da gestão) dando peso às relações e contradições existentes entre ambas as técnicas.

A pesquisa quantitativa, segundo Ferrando (2003, p. 167), “tem como base uma amostra representativa de um coletivo mais amplo, que se leva a cabo no contexto da vida cotidiana, a fim de obter medidas quantitativas de uma grande variedade de características objetivas e subjetivas de determinada população”.

Assim, a pesquisa (*survey*) sobre Prevenção e Combate à Violência Escolar envolveu cerca de 2.700 estudantes entre 15 e 19 anos e na pesquisa qualitativa participaram 423 estudantes nesta mesma faixa etária, 108 professores, 33 pessoas ligadas à gestão e 23 pais/responsáveis, além do envolvimento de técnicos das duas Secretarias Estaduais de Educação.

O *survey*, abordando temas como dados socioeconômicos, violências, convivência, clima escolar, fatores de risco e proteção, socioafetividade, relações sociais entre todos os atores da escola, assim como representações acerca do entorno das escolas, nos possibilitaram elaborar os roteiros de grupos focais e entrevistas a fim de identificar de forma mais profunda o cotidiano dos jovens através da percepção dos diversos atores procurando conhecer a magnitude, a extensão e a diversidade dos fenômenos

analisados, bem como a apreensão e compreensão dos mesmos. No presente artigo trataremos dos temas relativos à convivência e violências nas escolas decorrentes da abordagem qualitativa.

Charlot (2002) elucida os tipos de violências encontrados nas escolas: violências à escola (direcionadas à instituição, professores ou funcionários – ataque à escola); as violências na escola (não estão ligadas à natureza das suas atividades); e as violências da escola (violência simbólica, institucional que se dá no tratamento dos professores e alunos e suas relações sociais). Tais violências impactam diretamente o cotidiano das escolas e o clima escolar.

CLIMA ESCOLAR

Encontramos situações vivenciadas pelos jovens em uma sociedade com heranças históricas e eventos cotidianos que refletem as desigualdades sociais, permeadas por preconceitos e discriminações de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero, aparência, deficiências físicas, emocionais e cognitivas que causam sofrimento, exclusão e indiferença ao outro. Além disso, os jovens alegam que as discussões de temas importantes como os elencados acima ficam restritos a momentos pontuais como, por exemplo, Semana da Consciência Negra⁷, Setembro Amarelo⁸, mas de modo superficial não suprimindo a devida atenção diante da incidência dos casos ocorridos durante o ano.

Vale ressaltar que as percepções e as críticas dos alunos do ensino médio onde a investigação foi realizada, Fortaleza e Porto Alegre, sobre o cotidiano escolar são semelhantes. Desse modo, fica visível que apesar de existirem várias juventudes, encontramos pontos convergentes entre elas.

As violências sociais que perpassam o contexto da instituição educativa e aquelas que são produzidas pelo próprio sistema, incidem diretamente sobre o clima escolar relacionando a questões presentes no seu cotidiano.

O clima escolar diz respeito à qualidade do ambiente experimentado pelos estudantes, docentes e corpo diretivo, que a partir de suas percepções sobre o contexto escolar adotam determinadas condutas (HERRERA; RICO; CORTÉS, 2014). O que observam acerca do ambiente físico – infraestrutura, instalações (MUSSET, 2012) recursos

7 O Dia Nacional da Consciência Negra, criado em 2003, faz parte do calendário escolar. A data coincide com o dia atribuído à morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro, um dos maiores líderes negros do Brasil que lutou pela libertação do povo contra o regime escravagista. A ocasião é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira suscitando questões como racismo, discriminação, desigualdade social, valorização da cultura afro-brasileira.

8 O Setembro Amarelo, criado em 2015, é uma campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio, associando a cor amarela ao mês que marca o **Dia Mundial de Prevenção do Suicídio**, 10 de setembro.

oferecidos – e da qualidade das relações sociais existentes nas instituições educativas traduzem o clima escolar vivenciado por uma comunidade.

De acordo com Cohen (2002) há cinco elementos que compõem o clima escolar: as relações sociais, o ensino-aprendizagem, a segurança física e emocional, o entorno das escolas, o sentimento de pertencimento.

Assim, um clima negativo (HERRERA; RICO; CORTÉS, 2014) se caracteriza por evidenciar uma convivência pouco satisfatória entre os membros da comunidade escolar (professor-professor; aluno-aluno; professor-aluno; aluno-professor etc.), interações essas que derivam de problemas não favoráveis para os processos de ensino-aprendizagem (fracasso escolar, repetência, absenteísmo, falta de comunicação, desvinculação, não pertencimento, desmobilização e tantos outros).

Por sua vez, um ambiente positivo pode atuar na qualidade de vida na escola, na construção coletiva de normas, valores, atitudes e compreensão das regras, nas relações pessoais e na comunicação, bem como nas práticas de ensino e sentimento de pertencimento dos diversos atores no contexto escolar. Portanto, um ambiente organizado, limpo, com professores considerados bons (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015) pelos alunos e que ofereça uma merenda de boa qualidade pode fazer com que todos se sintam mais motivados e tenham pela escola apreço e respeito. Este ambiente também viabiliza a compreensão das regras, o sentimento de proteção, a construção de uma educação voltada para os direitos humanos, justiça social, além de promover autonomia de crianças e jovens, capacidade crítica, busca pela emancipação e formação de identidade.

Os professores, considerados figuras centrais na vida dos estudantes, podem proporcionar para os jovens um maior capital social e cultural, no entanto, quando há falta de diálogo, falta de respeito nas relações, o ensino e aprendizagem ficam comprometidos.

Recente pesquisa, ainda inédita no Brasil (MONTROYA et al., 2020), mostrou que 95% dos docentes pesquisados estavam de acordo com a premissa de que para ser um bom professor é fundamental a garantia de um bom clima escolar o que significa ter na sala de aula um ambiente que respeite as normas, que motive os alunos e resolva os conflitos. Para os autores, este esforço tem que ser coletivo – professores, gestores, alunos, família, etc.

As representações que os estudantes possuem dos professores e vice-versa, são marcadas por referências às relações sociais, de interesse, de poder, de respeito, de crítica. Vale ressaltar que o professor possui um lugar especial no mundo escolar, o que dá margem às expectativas sobre ele – como devem ser e como devem agir (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Segundo Pain (2006), é na sala de aula que o professor faz a autoridade, ele é “o mestre da sala”. Seu desempenho pedagógico influencia a avaliação feita pelos alunos sobre a relação com o docente. Dayrell (2007) observa que professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos quando questionados sobre esses.

Sobre a relação aluno-professor, os alunos afirmam que alguns dos principais atributos de um “bom professor” é expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar. Ou seja, há uma melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional de acordo com a expectativa do aluno. A comparação entre o professor que explica bem a matéria e aquele que não consegue destacar-se pedagogicamente é recorrente entre os alunos. Os professores que trabalham com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos geram admiração podendo contribuir para o estreitamento de laços afetivos entre eles.

Nesse sentido, alguns alunos afirmam que a relação com o professor é boa porque têm com eles uma proximidade pela forma de ser do professor, por ele mostrar-se compreensivo. O não envolvimento dos professores com os alunos assim como o absenteísmo dos docentes foram constantes nos depoimentos desta pesquisa e refletem percepções sobre comportamentos que minam o respeito e a relação professor-aluno.

Tanto em Fortaleza como em Porto Alegre, alguns alunos indicam o descontentamento em relação aos professores quanto à maneira como ensinam e os tratam:

Os professores são arrogantes, não se importam com os alunos, passam a matéria no quadro, dão o livro e mandam copiar isso e aquilo, não explica a matéria, saem da sala e ficam mexendo no celular [...] não sabem dar aula [...] têm matérias que eu não entendo nada. Os alunos se sentem prejudicados principalmente quando os professores colocam atestado [...] é aula perdida.

Algumas das aulas são tidas como “chatas”, pouco interessantes, não inovadoras, aborrecidas: “na maioria das vezes todo mundo dorme na sala quando o professor

fala demais [risos]; eu me desinteressei pela escola. Coisas maçantes, repetitivas e eu não gostava, ainda não gosto, mas eu entendi que eu sou obrigado a fazer isso”. E criticam as “excessivas” atividades como feiras, semana cultural, trabalhos e provas, onde os alunos devem arcar financeiramente na execução, uma vez que a escola dispõe de poucos recursos e equipamentos de multimídia.

As dificuldades nas relações sociais causam sentimento de injustiça, abandono e pouco respeito quando os professores não escutam os alunos: “ele [professor] disse assim para mim ‘não estou nem aí, eu só quero dar a minha aula’. Aí eu olhei assim para ele, ‘quer dizer, professor, que o senhor não se importa com o que os alunos acham?’”. Sentem-se humilhados e desestimulados pela maneira como são tratados: um professor os chamou de “vagabundos só porque não queriam prestar atenção. Reclamam que há professores que chega e vai copiando, quando o aluno chega na mesa para tirar a dúvida, ele se estressa e se exalta por coisa pouca”. As relações entre estudantes e professores são balizadas pelos lugares de fala de cada um desses atores. Mas dizem ter que “aguentar esse jeito” do professor pela autoridade que ele exerce. A falta de comunicação pode ser explicada através de uma relação hierárquica, onde o saber e o poder imperam e o papel do professor aparece somente com um sentido de autoridade.

Os estudantes avaliam os professores dependendo de seu caráter, subjetividade, formas de ver o mundo e essa avaliação aponta para problemas de relação e muitas vezes os professores ultrapassam os limites da relação pedagógica e ferem o direito do aluno a ser respeitado (CHARLOT, 2008).

O professor te bota ainda mais para baixo. Tem professor que diz “ah, essa sala é horrível, ah, nessa sala ninguém vai melhorar, ninguém não sei o quê” [...] O professor falou que ninguém da nossa sala tem futuro, ninguém ia conseguir chegar na faculdade (Grupo focal com estudantes de Fortaleza).

Tem professores que pensa assim, “esses maloqueiro não quer nada com nada. Não estão nem aí. Porque eles não vão fazer nada na vida, não vão conseguir sair da escola” (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre).

Se por um lado os estudantes são críticos com seus professores, mostrando desconforto e insatisfação, por outro lado relativizam tais posturas afirmando haver professores “ótimos, legais, ensinam bem e querem ensinar”. Os docentes são avaliados

de forma positiva quando “explicam bem, respondem às dúvidas dos alunos e os escutam”. São professores com os quais os alunos podem dialogar e apresentar suas reivindicações, e há ainda os que são amigos dos alunos: “[...] tem alguns que eu me sinto bem contando a minha vida, que me ajudam, que dizem, ‘não é assim, faça assim que vai melhorar’, que eu considero como amigo, não só professor”.

Consideram a relação com alguns professores de parceria e amizade: “Ela [professora] é uma pessoa tranquila, calma, conversa contigo na humildade assim, de igual para igual, dá para ver que ela é bem diferente dos outros professores”. Há professores que conversam com os alunos na sala de aula, que os respeitam, explicam bem a matéria, sabem fazer brincadeiras com a disciplina e os incentivam de uma maneira diferente: “Tudo que a nossa turma passa por algum problema a gente fala para ela [professora] e ela leva para direção, procura nos ajudar”.

Relatam a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, sobretudo quando a escola não permite que cheguem atrasados, resultando eventualmente no abandono dos estudos. Entretanto, há professores mais flexíveis que a direção da escola em relação ao atraso no horário da aula em função do trabalho.

A professora X, eu converso muito com ela, ela faz eu me sentir bem [...]. Teve aquela vez lá na sala, de se cortar, essas coisas, ela fez um debate lá [...] É uma das melhores professoras do colégio. [...] ela sempre manda a gente fazer um círculo porque ela disse que é bom todo mundo se ver e todo mundo está igual. Eu não estou de costas para ti, tu não estás de costa para mim. Essa é uma parte legal, entendeu? [...] Nenhum outro professor faz isso, só ela. [...] Ela conta das experiências dela, entendeu? [...] É como se ela desse esperança de que a gente pudesse sair do que está acontecendo, de que tudo vai passar, entendeu? [...] dá uma força para a gente querer ir mais ainda para o futuro (Grupo focal com estudantes de Fortaleza).

A empatia é um atributo necessário e que valoriza o professor, muitas vezes como ressignificação de outras relações ao longo das trajetórias desses jovens pautadas por diferentes vulnerabilidades sociais e de violências.

Problemas nas relações sociais não se resumem somente aos adultos da escola, há também entre os pares. É comum nessa etapa da vida, a formação de grupos por identificação o que justifica as fofocas, perseguições, xingamentos entre eles.

Reclamam do barulho das conversas em sala de aula, das vaias que os professores sofrem e que dificultam a dinâmica da matéria: “O professor quer explicar alguma coisa, quer falar, os alunos não escutam, ficam conversando e acaba atrapalhando os alunos que querem alguma coisa”. Sentem-se igualmente incomodados quando vão fazer algum comunicado em outra sala, e dizem que não são escutados pelos colegas, como se não tivesse ninguém falando.

Alguns alunos não participam das aulas com receio de serem ridicularizados. “Vaiam, não deixam falar, são intolerantes”, o que causa insegurança fazendo com que se retraiam e não exponham suas ideias: “Tipo, lá na sala a gente tem uma menina que ela não sabe ler direito e tá no primeiro ano. Aí ela vai ler, aí quando ela erra uma palavra, todo mundo começa a rir”.

É importante levar em conta a escola enquanto instituição e os diferentes grupos que a compõem incluindo todos os membros da comunidade escolar. Outras tensões nas relações interpessoais entre alunos e adultos da escola são expressas também durante a merenda, que sinalizam ser “escassa [...] sem gosto [...] sem higienização e [...] quando tem uma comida que a gente gosta, eles tiram do cardápio; é desumano a gente vir para cá uma hora da tarde, sair daqui seis e vinte e ainda comer uma comida que não presta”. Relatam que a comida é servida com má vontade: “[...] a tia dá com violência, ela pega o prato, já ergue assim, parece aquele pessoal dando comida para os presidiários”.

Um clima escolar favorável é aquele em que os alunos percebem o apoio e a solidariedade tanto dos colegas como dos professores onde todos se sentem respeitados em suas diferenças (ASCORRA, ARIAS; GRAFF, 2003 apud DOCUMENTO VALORAS UC, 2008, p. 5, tradução nossa)⁹.

Para Abramovay (2015), a percepção do que acontece nas escolas escancara um clima escolar onde a falta de comunicação intergeracional aparece na contradição entre a cultura juvenil e a adulta. O autoritarismo, por exemplo, não ocorre somente nas relações alunos-professores, mas também na função da própria instituição que cria uma série de regras e valores que conduzem a vida cotidiana, dos diferentes grupos.

Carrano (2000) traz como discussão os pontos de tensão entre o mundo escolar e o mundo juvenil e reforça que o educador precisa tentar compreender subjetividades, os sentimentos e as potencialidades dos alunos, que, antes de serem estudantes, são jovens que têm gostos e desejos que não devem ser indistintamente sobrepujados pela

9 O texto em língua estrangeira é: “En términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias”.

escola. De fato, a cultura escolar não tem se mostrado receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade. A cultura escolar hierárquica é pouco sensível ao que chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica. Ao contrário, reproduz a cultura dominante, nega as “transgressoras”, sem análise crítica, o que induz a um clima escolar negativo.

Esse descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil faz referência ao conjunto de expressões e práticas dos jovens (REGUILLO, 2000) e são fontes de conflitos que também potencializam as violências nas escolas. Muitas vezes se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; o Projeto Político-Pedagógico (PPP); os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola e a negação do acervo cultural, de rua, que os jovens trazem para dentro das instituições educativas.

Apontam problemas relacionados a regras e advertências existentes, consideradas de forma desmedida e arbitrárias: “Um dia o professor passa a tarefa, aí ele fala: ‘na próxima aula, quem não trouxer o livro vai levar advertência’, todo mundo traz e quando traz, ele não passa ou então ele não vem. É pesado para levar nas costas três, quatro livros”.

Em Fortaleza, onde há a obrigatoriedade do uniforme, os estudantes dizem não ser contra o uso “apesar da malha ser grossa, quente e de pouca durabilidade”, mas questionam também o custo elevado do uniforme e, muitas vezes, as famílias não têm condições econômicas de atender às exigências das escolas. Em outra escola a calça tem que ser escura e não deixam entrar se não se apresentam dessa forma: “Perder aula por causa de uma cor de calça é muito sem noção [...] uma calça com um modelo diferente não vai influenciar eu aprender. A calça tem que ser escura. Não pode ser calça clara, entendeu?”.

Reclamam da coordenação que proíbe a entrada de estudantes sem farda, mesmo sob o argumento que está suja ou molhada: “no tempo que tava inverno que

chovia, molhava o sapato. Viesse sem sapato, não entrava. Chovendo aqui ó, lama mesmo aqui na esquina, ela via que tava molhado, mas ela queria que todo mundo viesse de sapato”. E “perdem” seus bonés e suas roupas quando não fazem parte do uniforme. Questionam não poder usar roupas e acessórios característicos do ser jovem, como calças com detalhes e coloridas, bonés, bandanas, capuz, óculos de sol, etc.

Ela [a coordenação] é muito rude nesse negócio, entendeu? Da calça, da blusa. Só em usar esse blusão, se ela me vê ela vai mandar abrir o zíper assim, para poder mostrar a blusa. Até o ano passado ela pegava um quepe, as roupas assim, se tivesse coisas por baixo, pegava e botava no bazar, não devolvia, ficava no bazar para vender (Grupo focal com estudantes de Fortaleza).

A roupa, por exemplo, a forma de vestir é uma marca juvenil que os diferencia dos adultos. Assim como o boné, que é tido como um símbolo de gangues pelos adultos das escolas, é associado a códigos negativos. O uso do boné, no entanto, é uma questão estética e um dos principais traços identitários de muitos jovens e adolescentes. Esses usos na escola são tidos como provocativos e os adultos têm dificuldade de “suportar” tais marcas. A escola não apenas questiona a conduta, como quer padronizar as aparências. Pela dificuldade de entender a razão dessas normas e a recorrente impossibilidade de concordar com elas, tais diretrizes podem soar como afronta a traços de uma cultura juvenil, ao estilo e liberdade dos adolescentes e jovens (ABRAMOVAY, 2019).

Outro tema importante relacionado ao clima escolar é a infraestrutura, uma escola limpa, com espaço, material adequado, isolamento das salas, refrigeração, com luz, faz com que alunos e professores se sintam melhor e mais protegidos e no caso das entrevistas existem muitas queixas: água “contaminada”; do calor e da falta de ar condicionado; a sala de Química não está equipada – “está com livros da Biblioteca”; telhado e porta do banheiro quebrados; a escola não empresta a bola de vôlei e de futebol para os alunos se divertirem, não podem levar bola para jogar, e nem música há “para distrair a mente” durante o recreio.

A falta de cuidado com a escola como pichações, depredações, vandalismos, revela indisciplina e sentimento de não pertencimento ao espaço, o que significa comprometer a qualidade do trabalho coletivo. Pequenos atos passam a ser considerados normais, devido à sua frequência, banalizam-se essas violências não sendo percebidas como tais, o que contribui para atitudes de agressão e de desrespeito ao outro. Os

estudantes, por exemplo, destroem, sem razão aparente, as tampas das privadas e picham as paredes: “o que que a galera faz? Picha, quebra as coisas, arranca a tampa das privadas; tem pessoas que não se conscientizam, que picham as paredes... tem muita gente que faz isso”. Sinalizam haver nomes de gangues e facções nas paredes. Em uma das escolas foi realizada uma reforma, mas “já tem marcas de pé nas paredes [...] tem cantos que já tá pichado”. Outra queixa é sobre o dano causado na sala de informática: “os alunos não ajudam, quebraram tudo os fones”. Gostariam que a escola fosse colorida para ficar alegre e com o “jeito dos jovens [...] e todos deviam ajudar na pintura para terem compromisso e cuidado”.

O clima escolar tem influência no cotidiano das escolas e pode gerar situações de violências, ou seja, quanto mais negativo for o clima escolar, maior a probabilidade de existirem violências, na medida em que o sentimento de segurança faz parte do clima escolar e, segundo Dubet (2000), das violências nas escolas.

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Nas escolas, crianças, adolescentes e jovens interagem com seus pares que são diferentes entre si ou de seu grupo de referência quanto à raça/cor, sexualidade, região onde vivem, corpo, classe socioeconômica, entre outros aspectos. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por confrontos e violências.

As relações entre os estudantes no universo escolar são complexas e contraditórias. Os alunos descrevem que há muitos xingamentos (violência verbal) quer presencialmente como *online*.

Embora no Atlas da Violência (2020), os jovens sejam apontados como os que apresentam o maior nível de violência nos dados estatísticos, nas escolas, as brigas (violência física) ocorrem de forma contundente entre as meninas e alteram as simplificações que colaboram com o estereótipo que considera que o sexo feminino não se envolve em casos de violência, e ganha maior expressão sinalizando vontades de transformações sociais nos papéis tradicionais de gênero. “Eu briguei de manhã porque a menina veio botar o dedo na minha cara, querendo me bater, puxando o meu cabelo, aí eu não ia ficar parada, né, apanhando, eu tive que reagir”. As pesquisas realizadas sobre violências nas escolas por Abramovay et al. (2009, 2010) mostram que o comportamento agressivo que corrobora com uma imagem de masculinidade e força está associado à valentia e a uma posição de autoridade e poder e de valorização do desafio.

As brigas acontecem por motivos diversos e muitas vezes considerados pelos adultos como “banais”, desde não gostar uma da “cara” da outra, por namorado, e até por “zoeira”:

A menina olhou torto para mim e eu não gosto que fica me encarando; eu briguei de manhã porque a menina veio botar o dedo na minha cara, querendo me bater, puxando o meu cabelo, aí eu não ia ficar parada, apanhando. E eu tive que reagir; [...] “tu é uma pirangureira e não sei o quê”, botando o dedo na minha cara, aí ela veio puxar o meu cabelo e eu dei um murro na cara dela.

Em Porto Alegre, as brigas entre meninos também decorrem de brincadeiras: “brigam ‘arreganho’ [empurrar]. Começam na brincadeira e depois fica sério o negócio e eles começam a brigar dentro da sala”. As brigas acontecem também quando alunos se sentem “superiores” aos outros, menosprezando os colegas, encarando de forma “arrogante”, tendo como consequência, brigas, socos, empurrões.

Nem sempre as escolas têm ferramentas para tratar as questões relativas às violências e adotam posturas generalizadas apontadas pelos estudantes como arbitrárias. Entre um aluno comportado e um que briga, “tu que tem a ficha ruim porque o aluno bom não é capaz de fazer isso com a outra pessoa, entendeu?”.

A discriminação e o preconceito que acontecem cotidianamente se dão por motivos diversos, muitas vezes “banais”. A discriminação tem um forte componente que Bourdieu (1989) conceituou como violência simbólica, ou seja, aquela violência através da palavra que o outro não consegue responder.

Em ambas realidades pesquisadas observou-se que são recorrentes nas escolas os preconceitos de raça/cor, religião, sexualidade, sexismo, gênero, homofobia, dentre outros. Temas esses, hoje, não discutidos e reconhecidos já que se confundem as discussões sobre gênero como “ideologia de gênero”, o que faz com que se marginalize os grupos mais vulneráveis na sociedade.

As meninas criticam o machismo exemplificado na forma negativa pela qual são vistas quando “ficam” com muitos meninos: “É taxada de piranha, puta, galinha. Os meninos por outro lado, podem pegar Deus e o mundo: se possível, até os professores, quer dizer, as professoras”.

As discriminações não acontecem de forma isolada. Os preconceitos se interpenetram, coexistindo, influenciando mutuamente. A discriminação racial não é, muitas

vezes, percebida nas escolas como um problema ou uma questão que mereça atenção, já que é banalizada. Racismo é a inferiorização do diferente quando existe a intenção de tornar menor o outro, seja ele de outra classe, raça/cor, nacionalidade, etnia (LOPES, 2007). Os insultos contra as pessoas pretas são cotidianos e têm como objetivo colocá-las em um lugar social ligado à questão da pobreza, criminalidade e marginalização (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Para Kilomba (2020, p. 75), as três principais características do racismo são: 1. a construção do diferente – porque difere do grupo branco que tem o poder; 2. valores hierárquicos ligados ao estigma, desonra, inferioridade e 3. ambos processos acompanhados pelo poder histórico, social, econômico – preconceito mais supremacia branca.

A homofobia ou o tratamento discriminatório sofrido por jovens de ambos os sexos é o fenômeno que mais se encontra nas escolas. Causa constrangimento, fere a dignidade e diminui a autoestima das vítimas, ocasionando, inclusive, o abandono escolar. É um tema pouco ou nada abordado nas escolas (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Outro sentimento que aparece em um grupo de entrevistados é o sentir-se mal quando são tidos como diferentes da grande maioria: “As pessoas começaram a dizer: ‘[...] esse menino vai ser gay. Esse menino vai andar com quem não presta’”. O preconceito e a discriminação estão ligados à dificuldade de lidar com o que é diferente da norma construída socialmente. Essa norma na sociedade brasileira atual é personificada pelo masculino, as classes privilegiadas economicamente, os brancos, heterossexuais e católicos.

A homofobia se baseia na arbitrária inferiorização e patologização das pessoas que não são heterossexuais ou que expressam a masculinidade e a feminilidade de modo diverso do que se define como padrão para homens e mulheres. Assim como o racismo e o sexismo, a homofobia priva muitas pessoas de oportunidades, violando seus direitos sociais e humanos fundamentais, como o direito ao trabalho, à educação ou o direito a ir e vir (BORRILLO, 2009). Essa rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a LGBTQIA+¹⁰ baseiam-se em concepções sobre o que seria uma sexualidade dita correta ou “normal”, nos estereótipos de gênero, e se sustenta na compreensão de que sexo é sinônimo de reprodução, e de que a família “normal” é a estruturada na lógica heterossexual (BORRILLO, 2009).

Para Mott (2006), a justificativa para as violências contra LGBTQIA+ se pauta em uma longa história da depreciação da humanidade contra a afetividade homossexual.

¹⁰ É uma expressão utilizada para representar a diversidade sexual e de gênero, bem como um conjunto de movimentos sociais e ações coletivas articulados à luta por inclusão, defesa e respeito aos modos de vida de sujeitos pertencentes ao grupo.

Em nome de uma sexualidade considerada “normal e correta” há tratamentos que magoam, tornando-se uma violência simbólica: “Eu tenho alguns amigos que falam: ‘Ah não sei o quê, tu é gay...’. Às vezes a gente deixa levar porque sabe que é brincadeira, mas por falarem direto aquilo e irem repetindo, você acaba criando uma coisa na sua cabeça [...] e isso acaba me magoando”.

A discriminação pela aparência física se relaciona com o que é considerado aceitável esteticamente e reflete concepções e valores de uma sociedade. Assim, os conceitos de beleza variam de acordo com diferentes culturas, ser magra, por exemplo, é uma exigência social e não estar dentro dos padrões, causa sofrimento “[...] eu engordei muito, fiquei muito, muito gorda, e me sentia muito excluída do meu grupo de amigos”.

Furtos e roubos têm concepções diferentes de acordo com o Direito Penal, entretanto, em geral os termos se confundem e furto é chamado de roubo cuja prática é constante, aceita, banalizada e entendida como um ato de “pegar por pegar”, não é tido como um problema sério, desconsiderando o caráter de civilidade e os possíveis danos que causam à vítima. É visto, pela comunidade escolar, como “brincadeira de mau gosto” (furto de pertences pessoais como fone de ouvido, materiais escolares).

No entanto, o sentimento de perda de um objeto, seja ele ou não de valor, traz consigo uma sensação de insegurança e de pouca confiança na instituição escolar com consequências graves nas relações sociais entre os alunos:

Não pode deixar nada na sala. Até uma bolsa, se você deixar... você leva a bolsa e a cadeira junto, porque eles amarram a bolsa na cadeira. Eles roubam até os livros que a gente recebe. E acrescentam: a questão de roubar a gente não sabe quem é. No minuto que vou falar com o professor ou vou na direção falar alguma coisa, quando eu volto não tem nada!

Alguns alunos relatam que a escola não toma atitude diante dos furtos: “Sabe o que ela [diretora] diz? ‘Não me responsabilizo, porque não é pra trazer o celular pra escola”.

No que tange à violência simbólica, há de considerar a violência institucional invisibilizada pelas estruturas sociais, e se constitui como um conjunto de ações e omissões que atuam como mantenedoras de privilégios sociais, naturalizando violências e

preconceitos, e minando o desenvolvimento de jovens historicamente excluídos dos espaços sociais de poder (PAIN, 2006; PESCE, 2015).

Para Abramovay (2015), apesar dos problemas cotidianos, a escola ainda se mostra como um espaço importante e atraente para adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com seus pares e aprendizado acadêmico e não acadêmico. É principalmente nessa fase de vida que a sociabilidade entre pares adquire um valor fundamental. A construção de amizades interfere na afinidade que se tem com a escola. Um ambiente agradável é responsável por maior interesse no que se está fazendo, inclusive nas questões relacionadas ao estudo e à aprendizagem. As relações positivas são, inclusive, responsáveis pela redução de comportamentos violentos e perturbadores (HERNÁNDEZ; SEEM, 2004).

Neste sentido, de modo geral, gostam da escola, reconhecem seu valor, é um local de sociabilidade, onde os alunos sentem-se apoiados pelos amigos, conversam entre si.

Comecei a ler vários livros aqui. Fui estudar com pessoas com maior diversidade de gosto, de tudo. Teve vários projetos na escola, de Ciências, e são bem melhores do que na minha escola particular antiga. Aqui eu me senti até melhor em relação a isso, eu fui aprendendo mais coisas, fui criando mais laços com pessoas diferentes, foi bem legal (Grupo focal com estudantes de Porto Alegre).

O jovem tem muitas expectativas em relação à escola, busca “ser alguém no futuro” e/ou “um emprego que lhe pague bem”, mas para isso, espera sentir-se parte dela. Quer que ela lhe ofereça canais de participação, além da oportunidade de se envolver em questões que digam respeito a ele mesmo e a sua comunidade. Entretanto, a invisibilidade de participação juvenil no espaço da escola demonstra a importância de discutir o que entendem que deveria ser a sua presença nesta instituição, em especial na tomada de decisões que envolve a vida deles e delas: “Estou na escola porque é obrigação. É o único lugar que eu vou ter que conseguir crescer na vida, entendeu?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escolar não é receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil, estigmatizando-as “transgressoras”, o que induz a um clima escolar negativo. É importante o desenvolvimento de programas que trabalhem promovendo as interações

sociais e a participação dos jovens no contexto escolar e sociocomunitário, através de iniciativas voltadas à melhoria do clima escolar que pode vir a contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e criativo.

O que de fato os estudantes pleiteiam é uma escola atrativa, de boa qualidade e que comporte a sua participação para que se sintam motivados e tenham apreço e respeito pelo espaço escolar. Isso exige intencionalidade e planejamento por parte da direção envolvendo toda a comunidade educativa, para que não sejam criadas iniciativas isoladas, pontuais, mas que efetivamente possam contribuir para a construção de um ambiente escolar democrático.

A escola tem a função essencial de socializar pois é espaço de convivência através do qual amplia a perspectiva de vida, possibilita a reflexão crítica sobre as atitudes (próprias e dos outros). Nela, a sala de aula é apenas uma parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, escola é um ambiente em que, muito além do aprendizado acadêmico, saber ler, saber escrever e contar, deve propiciar uma educação cidadã aos jovens com ênfase no acolhimento de suas dificuldades, desafios pessoais. É importante que a escola ocupe um espaço de referência na vida dos jovens, que se conecte com as suas aspirações futuras quanto à orientação e preparação para a vida, possibilitando meios para o rompimento de um ciclo de exposição às mais diversas vulnerabilidades.

Há destaque para a importância da escola na formação dos sujeitos de direitos, que ensine valores humanitários, democráticos, respeito às diferenças, o reconhecimento e a igualdade, através de projetos, programas e ações que resultem em efeitos positivos na vida dos jovens, justamente porque devem incluir em suas metas concretude ao direito à participação.

A organização do trabalho pedagógico representa a autonomia das escolas, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) em vigor, ao explicitar que a responsabilidade de cada estabelecimento de ensino ao construir sua proposta pedagógica. O modo como a escola se organiza está diretamente relacionado a sua concepção de educação e de sociedade. Assim, o trabalho desenvolvido dentro das escolas é intencionalmente planejado e executado para atingir os fins propostos: ou o trabalho realizado na escola contribui para a ruptura de uma sociedade excludente ou ajuda a conservá-la. Por isso, a função do professor não deve estar limitada a “passar” o conteúdo para o aluno o que fortalece a concepção da conservação da sociedade excludente.

É importante ir além da sala de aula, criar espaços alternativos que favoreçam a pesquisa e a produção de conhecimentos, estimulem o gosto pelo trabalho coletivo, a partilha de ideias, o respeito, o diálogo, contribuindo para o exercício da cidadania e da prática democrática, além de formar novas lideranças.

Há uma tendência sugerindo que uma outra escola é possível ou que deveria haver um modelo diverso que valoriza a escola não necessariamente pelos mesmos vetores que os professores, mas busca, apoio na relação não somente de fratria, entre os jovens, mas entre gerações. Para Morin, a escola, na medida em que é entendida como lugar de transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade (DELORS, 2001) deveria ser também um local de proteção dos adolescentes e jovens.

Ensinar e aprender são, de fato, função da escola, além disso, é a única instituição em cujo papel essencialmente socializador possibilita a crianças, adolescentes e jovens o convívio com outras pessoas com diferentes visões de mundo e as múltiplas vivências culturais e de conhecimento, enriquecendo a formação intelectual. Entretanto, cabe aqui refletir sobre o que Gómez (1998, p. 16) chama a atenção para a cilada presente no processo de socialização como reprodução realizado pela escola, ou seja, se “a escola é igual para todos e, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite”, aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. Mais adiante, Gómez (1998, p. 21) acrescenta

os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade.

Assim, a função da escola em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação vai muito além de atender a demanda social da sociedade capitalista. O domínio do conhecimento científico por ele mesmo não garante a humanização. A intenção proposta faz toda a diferença. Por isso a ação pedagógica na escola é um trabalho, e como tal não pode ser feito por improviso, demanda planejamento e compromisso coletivo. Gómez (1998) esclarece que isto requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções e atribuições do professor.

O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem (GÓMEZ, 1998, p. 26).

A pandemia decorrente da Covid-19 impõe reflexões severas sobre a escola, na medida em que a educação nos mostra uma faceta da desigualdade social e retrata uma das maiores injustiças de qualquer sociedade. Os adolescentes/jovens estão enfrentando terríveis limitações de acesso ao sistema educativo, falta de internet, dificuldade de acesso aos materiais, exclusão digital e muito do que acontece na escola não pode ser transmitido *online*. O impacto social e emocional, a quebra de vínculos nos estudantes, na medida em que deixaram a escola e a convivência com seus pares, é muito significativo.

Nesta conjuntura de pandemia de isolamento social, o papel da escola foi reafirmado e ampliado, mostrando a sua importância na vida dos jovens, como fator de proteção, socialização, estabelecimento de laços afetivos, o convívio e a instrução de professores, além de ampliar o mundo cultural dos estudantes. Ou seja, a função educativa da escola diante do contexto atual carece ser repensada e o momento presente clama pela relação dialógica onde o conhecimento científico e senso de justiça permitem o desenvolvimento pessoal e coletivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA; SEEDF, 2009. 496 p.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos**. Brasília: Kaco Ed.; PPCAM; CUFA/DF; SDH/PR, 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?**. Brasília: Flacso Brasil; OEI; MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; DA SILVA, Ana Paula. Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas. In: MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (Orgs.). **Juventude e educação: identidades e direitos**. São Paulo: Flacso, 2019.

- BORRILLO, Daniel. **Le Droit des sexualités**. Paris: PUF, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades juvenis e escola**. Alfabetização e Cidadania, n. 10. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, 2000.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Ana Paula. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**. Brasília: Unesco, 2006.
- CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2020**. Ipea e FBSP. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2020.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Ano 4, n. 8, 2002.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-catolica-de-santos/politicas-educacionais-da-educacao-basica-i/outro/charlot-2008-o-professor-na-sociedade-contemporanea-um-trabalhador-da-contradicao/4522306/view>> Acesso em: 8 fev. 2021.
- COHEN, J. Social, emotional, ethnical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational Review**, n. 76, Summer, p. 201-237, 2002.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2001.
- DUBET, F. **Les inégalités multipliées**. La tour d’Aigues: Ed. Del’Aube, 2000.
- FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J; ALVIRA F. **El análisis de la realidad: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HERNANDÉZ, T. ;SEEM, S. A safe school climate: a systemic approach and the school

- counselor. In: **ASCA: Professional School Counseling**, v. 7, n. 4, New York, 2004.
- HERRERA, K.; RICO, R.; CORTÉS, O. El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. **Escenarios**, v. 12, n. 2, p. 7-18, 2014. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3b62/6501ea403eeae33149f12e3a47635e1f7753.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Ed. Codogó, 2020. p. 75.
- LOPES, N. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- MENA, Isidora; VALDÉS, Ana Maria. **Clima Social Escolar**. Documento Valoras UC. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Disponível em: <<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima%20social%20y%20escolar%2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- MONTOYA, N. P. et al. What teachers need to know and be able to do: A view from teachers, students, and principals in the Brazilian context. **Journals Plos One**. September 14, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238990>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MOTT, L. Homoafetividade e Direitos Humanos. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, 2006.
- MUSSET, M. De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: d'apprendre? **IFE**, n. 75, mai. 2012.
- PAIN, J. **L'école et ses violences**. Paris: Anthropos édition, 2006.
- PESCE, Sébastien. La "violence en institution" comme effet de sens en contexte... ver une responsabilité assumée du sujet collectif. In: CASANOVA, Rémi; PESCE, Sébastien. **La violence en institution. Situations critiques et signifivations**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015. coll. Des Sociétés.
- REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juveniles: estratégias del desencanto**. Buenos Aires: Norma, 2000.

La ciberviolencia y la violencia digital en la educación superior: avances y desafíos en México

Ursula Zurita Rivera¹¹

RESUMEN

El propósito es examinar la ciberviolencia escolar y la violencia digital en la educación superior para entender su desarrollo, los avances y también los desafíos actuales. El texto inicia con una breve síntesis de algunos de los principales retos conceptuales observados en las agendas tanto académicas como en las de las políticas que confirman los entrecruzamientos y empalmes que se han gestado entre ambos fenómenos en la educación superior. En este contexto se examina el alcance e impacto de la Ley Olimpia, conjunto de reformas legislativas que se aplican en la gran mayoría de las entidades del país para sancionar penalmente la violencia digital en la sociedad mexicana. Finalmente se reflexiona no sólo sobre los efectos negativos de las TIC sino también de las consecuencias positivas que tienen en nuestra sociedad, tal como lo hemos vivido durante la pandemia por el coronavirus en el 2020 y 2021.

Palabras clave: Ciberacoso. Violencia digital. Educación superior. México.

CYBERVIOLENCE AND DIGITAL VIOLENCE IN HIGHER EDUCATION: ADVANCES AND CHALLENGES IN MEXICO

ABSTRACT

The purpose is to examine school cyberviolence and digital violence in higher education to understand its development, progress and also current challenges. The text

¹¹ Doctora en Ciencia Política (UNAM). Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México. Sus temas de investigación y publicaciones son la violencia en las escuelas, la participación social en la educación, el derecho a la educación y la educación para la vida democrática aunado a otros tópicos referentes a las políticas educativas, el desarrollo y la inclusión social. Orcid: 0000-0002-7381-3550. E-mail: uzurita@flacso.edu.mx

begins with a brief synthesis of some of the main conceptual challenges observed in both academic and policy agendas that confirm the crisscrosses and splices that have developed between the two phenomena in higher education. This context examines the scope and impact of the Olympia Act, a set of legislative reforms that are implemented in the vast majority of the country's entities to criminally sanction digital violence in Mexican society. Finally, we reflect not only on the negative effects of ICTs but also on the positive consequences they have on our society, as we experienced during the coronavirus pandemic in 2020 and 2021.

Keywords: Cyberbullying. Digital violence. Higher education. Mexico.

VIOLÊNCIA CIBERNÉTICA E VIOLÊNCIA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NO MÉXICO

Resumo

O objetivo é examinar a ciberviolência escolar e a violência digital no ensino superior para entender seu desenvolvimento, progresso e também desafios atuais. O texto começa com uma breve síntese de alguns dos principais desafios conceituais observados tanto em agendas acadêmicas quanto políticas que confirmam as cruzes e emendas que se desenvolveram entre os dois fenômenos no ensino superior. Este contexto examina o escopo e o impacto da Lei Olímpia, um conjunto de reformas legislativas que são implementadas na grande maioria das entidades do país para sancionar criminalmente a violência digital na sociedade mexicana. Por fim, refletimos não apenas sobre os efeitos negativos das TIC, mas também sobre as consequências positivas que elas têm em nossa sociedade, como experimentamos durante a pandemia coronavírus em 2020 e 2021.

Palavras-chave: Cyberbullying. Violência digital. Ensino superior. México.

INTRODUCCIÓN

La literatura especializada en el análisis de las diferentes expresiones de violencia en las escuelas cuenta con un gran acervo el cual ha sido producido por especialistas provenientes de un número cada vez mayor de disciplinas (ZURITA, 2019a, 2019b; HENRY; BRACY, 2012). El interés por producir conocimiento e iniciativas por formular numerosas acciones de distinta escala y a cargo de múltiples actores para prevenirla, atenderla

y reducirla, está presente en México como en todo el mundo. Si bien el conocimiento acumulado muestra que hay ciertas características que se producen en todos los ámbitos escolares independientemente del nivel educativo (GÓMEZ; ZURITA, 2013; ZURITA, 2020), existen otros rasgos que configuran su evolución de manera singular de acuerdo con dicho nivel. Un ejemplo de ello se puede advertir cuando se piensa en la ciberviolencia – algunos especialistas, como Velázquez Reyes et. al. (2020, p. 2) sugieren denominarla *violencia a través de las TIC* – que, de manera especial, ha tenido un despunte rápido y progresivo entre las comunidades escolares desde los primeros años del siglo XXI (FURLAN; OCHOA, 2020; VELÁZQUEZ REYES, 2013, 2020).

Ahora bien, es fácil pensar en los rasgos comunes de la ciberviolencia desplegados en todos los niveles educativos porque su progresivo y permanente desarrollo, ha provocado prácticas, lenguajes, percepciones y experiencias que han transformado diariamente las convivencias, culturas y dinámicas escolares. Si bien se pensaba que el acceso a la tecnología y las redes sería desigual, reducido, lento y, sobre todo, muy accidentado entre ciertos grupos poblacionales, hemos atestiguado en estos años cómo sin importar la edad, el lugar de residencia, el nivel socioeconómico, la gran mayoría de la población las usan de manera cotidiana. De esta forma, al ser la violencia en las escuelas un problema social multidimensional y multifacético (BROWN; MUNN, 2008), en las últimas décadas, ciertas de sus modalidades han encontrado en el ciberespacio, una vía estratégica para su veloz expansión. Uno de los aspectos más relevantes que ha incidido de manera importante en las transformaciones sobre la violencia en las escuelas son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que provocaron de forma vertiginosa el acceso y uso de las redes sociales. A partir de ello, a todas aquellas personas que insisten en decir que la violencia escolar es un fenómeno que se puede rastrear desde épocas remotas, ahora no queda ninguna duda de que lamentablemente hemos estado y continuamos atestiguando el surgimiento de manifestaciones violentas más complejas que han encontrado en el ciberespacio distintos factores que han contribuido de modo importante en la agudización de todos los problemas que esos fenómenos están provocando en nuestras sociedades.

Las expresiones de violencia escolar que se han diversificado por las TIC, así como por las redes sociales se han constituido en una gama de actos en constante creación y redefinición, donde las comunidades escolares, las autoridades educativas, los gobiernos y las sociedades en su conjunto se han visto absolutamente rebasadas (VELÁZQUEZ REYES et al., 2020). Estas nuevas expresiones de violencia han conducido

a especialistas a un reto ineludible que supone conocer su naturaleza, sus dinámicas, sus alcances y, sin duda, sus implicaciones (VELÁZQUEZ REYES et al., 2013, 2020). Sin embargo, en el campo de la acción, todavía es escaso el debate público en torno a las responsabilidades, facultades y, por ende, limitaciones que tienen las instituciones escolares y el sistema educativo para prevenir, atender, sancionar, reducir y eliminar la ciberviolencia (FURLAN; OCHOA, 2020). Esta indecisión e imprecisión no sólo se refleja en diversos instrumentos jurídicos, políticos y de gestión pública, sino también en cierto momento, paradójicamente, ha sido un elemento favorecedor del incremento y expansión de esa violencia vinculada a integrantes de las comunidades escolares e, inclusive, a grupos criminales, dejando de ser un fenómeno meramente circunscrito a las escuelas (FURLAN; OCHOA; VELÁZQUEZ REYES et al., 2020; ZURITA, 2013, 2020).

Así, paulatina y progresivamente se comenzaron a identificar manifestaciones del llamado ciberacoso escolar que en su inicio hacía referencia al acoso entre pares que ocurría en el ciberespacio. Al respecto, la conceptualización del ciberacoso que predominó en los primeros años prácticamente retomó la definición clásica del acoso entre pares de Olweus y sólo se agregó esa puntualización referente a su existencia en el ciberespacio. No obstante, especialistas pusieron en duda la pertinencia conceptualizar el ciberacoso entre pares en los mismos términos del acoso entre pares que definió Dan Olweus (GREEN et al., 2013).

Si en la academia se revelaron las dificultades y desafíos por conceptualizar fenómenos novedosos relativos al ciberacoso como una forma de la violencia escolar; más difícil ha sido plasmarlos definirlos en las leyes en materia de acoso, seguridad, violencia y/o convivencia en las instituciones escolares que de manera importante comenzaron a ser publicadas fundamentalmente a partir del 2008 en casi la totalidad de las 32 entidades de nuestro país con el fin de prevenir, atender, reducir y eliminar la violencia en las escuelas (ZURITA, 2020). Pero no sólo esas leyes se enfrentaron con esperadas e inesperadas dificultades, también las han encontrado las políticas y los programas públicos emprendidos por múltiples actores en nuestro país porque los fenómenos a los que se refieren están en permanente cambio. Las razones se deben no sólo a las dinámicas escolares y educativas, a problemas sociales o a cuestiones excepcionales. Se deben, sobre todo, a los permanentes y expansivos avances tecnológicos, frente a los cuales, amplios sectores poblacionales de manera cotidiana tienen acceso y uso de las tecnologías, plataformas digitales y redes sociales.

Con todo, en la agenda investigativa sobre la violencia en las escuelas, el ciberacoso fue progresivamente alcanzando un lugar más notorio y central en los estudios empíricos llevados a cabo en diferentes niveles educativos (FURLAN; OCHOA, 2020; VELÁZQUEZ REYES, 2020, 2016, 2014, 2013; PRIETO, 2015; SAUCEDO; GUZMÁN, 2018). Sin embargo, conforme avanzó la investigación se advirtió la existencia de fenómenos que no necesariamente se circunscriben al ciberacoso (VELÁZQUEZ REYES, 2020, 2012; ORTEGA et al., 2016; ZURITA, 2016; GREEN et al., 2013). Se trata de una multiplicidad de actos ilegales que se derivan del uso de información, imágenes, videos, etc. en medios impresos o tecnológicos sin consentimiento las personas involucradas que les cause daños. Denominado como violencia digital, este fenómeno tiene contenidos que revelan características de género que ponen en riesgo la integridad, la seguridad, la privacidad, la intimidad, la identidad y el patrimonio de sus víctimas. De hecho, como se verá adelante, las tendencias respecto a los tipos de delitos y sus consecuencias varían si las víctimas son hombres o mujeres (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos – INEGI, 2018). Además, las mujeres suelen experimentar una revictimización cuando, por ejemplo, los delitos digitales tienen que ver con cuestiones sexuales, como ocurre a propósito del *sexting* (VELÁZQUEZ REYES et al., 2020).

En este sentido, no sorprende decir que la violencia digital rápidamente fue incorporada a la agenda de los movimientos y organizaciones que combaten la violencia hacia las mujeres como también la violencia de género en México. En contraste, la reacción frente al despliegue de la ciberviolencia escolar si bien estuvo presente en la gran mayoría de las leyes, las políticas y los programas educativos dirigidos a cuestiones relacionadas con el acoso, la seguridad, la violencia y/o la convivencia escolar libre de violencia, buena parte de ello estuvo, por un lado, concentrado en la educación básica y media superior; y, por otro, los esfuerzos se enfrentaron a tópicos que enfrascaron la discusión y, en consecuencia, la formulación de propuestas de intervención. Entre estos elementos, como se expondrá adelante, tales como la pertinencia de la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la responsabilidad de las autoridades educativas y escolares respecto a la expansión de la ciberviolencia escolar, la sensibilización sobre los riesgos del acceso y empleo de plataformas digitales y las redes sociales entre niñas, niños y adolescentes sin supervisión de sus madres y padres, entre otros (FURLAN; OCHOA, 2020).

Mientras eso pasaba en las escuelas de educación básica y media superior, en las universidades e instituciones de educación superior la violencia digital fue

alcanzando dimensiones inesperadas. Especialmente porque denotaban que no sólo se cometía entre los diferentes integrantes de las comunidades escolares sino también existían delitos cibernéticos en manos de redes criminales que, en conjunto, se suman a la violencia estructural e históricamente configurada contra las mujeres en México. A partir del resurgimiento y mayor visibilización de las acciones organizadas en contra de la violencia hacia las mujeres que se ha incrementado notoriamente en los últimos años, después de esfuerzos emprendidos por numerosos grupos sociales organizados, la experiencia de violencia digital que vivió Olimpia Coral Melo cuando en 2014, su ex pareja compartió imágenes íntimas de ella en redes sociales, impulso que en el 2018 se realizan reformas legislativas en Puebla, denominadas como “Ley Olimpia”, que consisten en un conjunto de reformas para sancionar penalmente a las personas que mediante el uso de materiales impresos o medios tecnológicos a través del cual se obtenga, exponga, distribuya, difunda, exhiba, reproduzca, transmita, comercialice, oferte, intercambie y comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido sexual íntimo de una persona sin su consentimiento y por tanto le cause un daño (Artículo 7, LAMVLVCDMX, 2020). Los medios a través de los cuales se comete esta manifestación violenta pueden ser los correos electrónicos, los mensajes telefónicos, las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Snapchat, Telegram), las plataformas de internet, por ejemplo. Estas reformas pronto se extenderían a otros instrumentos jurídicos a nivel estatal y nacional. Actualmente el reconocimiento y tipificación de la violencia digital están plasmados en el Código Penal Federal y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Si bien la Ley Olimpia ha sido un paso decisivo contra la violencia digital encabezado por el Frente Nacional por la Sororidad, la complejidad de los diversos delitos cibernéticos que abarca, propicia que los desafíos para alcanzar los resultados deseados todavía permanezcan (LUCHADORAS, 2020).

Teniendo como marco este escenario, el presente trabajo está dirigido a examinar la violencia digital que se ha extendido en los espacios escolares y que si bien está presente en todos los niveles del sistema educativo de México, en estas páginas se colocará la atención en las características que se han desplegado en la educación superior que han propiciado el desarrollo de este fenómeno y los avances pero también los desafíos que se observan en nuestros días para prevenir la violencia digital. Con el fin de alcanzar este objetivo, el texto está organizado de la siguiente forma. En un primer apartado se hace una breve síntesis de algunos de los principales retos conceptuales que se viven en torno a la violencia escolar en las agendas tanto académicas como en las de las

políticas públicas. En el siguiente apartado se examinan diversos rasgos y tendencias más representativos de la violencia escolar en la educación superior en México. Es ahí donde también se advertirán los entrecruzamientos y empalmes que se han gestado en torno a la ciberviolencia escolar y la violencia digital. En el tercer apartado, dada su relevancia se aborda de manera especial la llamada *Ley Olimpia* señalando sus orígenes, su evolución y sus desafíos que, a pesar de su reciente creación, ya se observan en la sociedad mexicana. Por último, se presentan algunas de las principales conclusiones y reflexiones derivadas de este análisis.

Antes de dar inicio, importa subrayar que este trabajo interesa reconocer que la violencia digital, con todo y que ocurre en otros ámbitos públicos y privados y que también la puede vivir cualquier tipo de persona, es un fenómeno que se intersecta con la violencia escolar cuyas implicaciones y alcances en cada uno de los niveles educativos requieren urgentemente ser estudiados. Sin embargo, es en la educación superior donde se advierte mayor urgencia la necesidad de contar con investigaciones y estrategias de intervención puntuales en contra de la violencia digital porque las preocupaciones en torno a la agenda de género en las universidades e instituciones mexicanas de educación superior, han estado concentradas en cuestiones vinculadas con la erradicación de la desigualdad e inequidad hacia las estudiantes universitarias (RODRÍGUEZ, 1999) que han provocado, por ejemplo el surgimiento de fenómenos puntuales como la conformación de zonas de segregación disciplinaria y ocupacional (BUQUET et al., 2013).

Estos fenómenos, como se sabe, se agudizaron a partir del crecimiento que vivió la educación superior en México como en buena parte de los países de América Latina y el Caribe desde los años 70 del siglo pasado (RAMA, 2009; SITEAL, 2019). No obstante, en México más que una masificación, se vivió una expansión universitaria (ACOSTA, 2005), en donde el aumento de la población femenina representó según Rama (2009), una de las etapas en que se materializó dicha expansión y que ha llevado a que la matrícula de estudiantes mujeres en promedio oscile alrededor del 50% en los últimos tiempos. Si bien dichos cambios se gestaron en un periodo temporal relativamente reducido; la notoria presencia de las mujeres en las aulas universitarias no ocurrió de manera rápida ni homogénea. Adicionalmente, a pesar de que existe una mayor presencia de las mujeres en las IES, el sexismo, la misoginia, la discriminación continúan reproduciéndose en la vida universitaria cotidiana (MINGO, 2016, 2017, 2020).

A los retos que se viven en la educación superior con el fin de garantizar mayor igualdad, equidad y calidad, se observan otros que en años recientes revelan cómo la

educación superior ha tenido una dinámica singular acerca de la violencia hacia las mujeres. Al ser expedida la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en el 2008, se le adjudicaron a las autoridades educativas de todos los niveles múltiples responsabilidades para combatir la violencia hacia esta población. Las respuestas a estas obligaciones en la educación superior fueron, comparadas con las que se desplegaron en la educación básica, más lentas, desarticuladas y reducidas (AMDH, 2011a, 2011b). Estudios realizados en aquellos años mostraron que los casos de violencia hacia las estudiantes, solían ser tratados como actos aislados y privados donde las autoridades no solían asumir un papel relevante en la atención, sanción, disminución, erradicación de la violencia; a pesar de que dicha Ley reconoció, por primera vez, la violencia docente, a diferencia de una parte importante de las leyes estatales en materia de acoso, seguridad, violencia, y/o convivencia libre de violencia escolar (ZURITA, 2013, 2020). Será en las siguientes páginas donde se examinarán los actuales desafíos que hay en la educación superior para combatir el ciberviolencia y la violencia digital que, con las reformas enmarcadas por la Ley Olimpia, han venido a iluminar de manera más puntual. Pero, antes de identificarlos, es necesario conocer algunos de los principales asuntos pendientes en torno a la conceptualización de ambos tipos de violencia que, sin duda, han afectado y continúan afectando las acciones que, eventualmente, podrían ser formuladas e implementadas en las IES mexicanas.

LOS DESAFÍOS CONCEPTUALES EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LA VIOLENCIA DIGITAL EN LAS AGENDAS INVESTIGATIVAS Y DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Los fenómenos asociados a las violencias en los espacios escolares en México expresan con gran nitidez las profundas transformaciones que se han configurado en los últimos años y que algunas de ellas en ciertos momentos tuvieron mayor visibilidad en otras agendas de investigación y de políticas públicas relacionadas, como se vio, con la violencia hacia las mujeres, la violencia de género, la violencia social, el incremento y diversificación del crimen organizado, entre otras. Al respecto, se puede pensar, como un ejemplo de las distintas formas en que se han argumentado estas relaciones por parte de los tomadores de decisión, en la perspectiva predominante de la administración federal encabezada por el presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) respecto a la asunción de la violencia escolar como un reflejo y consecuencia del incremento

de la violencia social y la inseguridad pública (ZURITA, 2020, 2013)¹². Posteriormente, conforme las TIC alcanzaron un profundo desarrollo e incorporación en la vida diaria de la sociedad, y las escuelas y sus comunidades no se mantuvieron ajenas a ello, se asumió que la violencia escolar estaba siendo no sólo ocasionada sino amplificadas en las plataformas digitales y las redes sociales. En este sentido no hay duda de que “las tecnologías de la información y han cambiado la forma de relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo” (VELÁZQUEZ REYES, 2013, p. 261).

Uno de los aspectos más relevantes que ha incidido de manera importante en las transformaciones sobre la violencia en las escuelas son las TIC que provocaron de forma vertiginosa el acceso y uso de las redes sociales. A partir de ello, a todas aquellas personas que insisten en decir que la violencia escolar es un fenómeno que se puede rastrear desde épocas remotas, tienen razón. Pero, por otro lado, ahora no queda ninguna duda de que lamentablemente hemos estado – y nada parece que impedirá que continuaremos – atestiguando el surgimiento de manifestaciones violentas más sofisticadas que han encontrado en el ciberespacio distintos factores que han contribuido de modo importante en la agudización de todos los problemas que esos fenómenos están provocando en nuestras sociedades.

Así, paulatina y progresivamente se comenzaron a identificar expresiones del llamado ciberacoso escolar que en su inicio hacía referencia al acoso entre pares que ocurría en el ciberespacio. En la primera década del siglo XXI, en la agenda investigativa sobre la violencia en las escuelas, el ciberacoso entre pares fue alcanzando un lugar más central en los estudios empíricos llevados a cabo en diferentes niveles educativos (FURLAN; OCHOA, 2020; SAUCEDO; GUZMÁN, 2018). Sin embargo, conforme avanzó la investigación se advirtió la existencia de fenómenos – asociados al uso de numerosos materiales (videos, fotografías, audio, entre otros) de contenido personal y privado, especialmente sexual, en medios impresos o tecnológicos sin consentimiento de las personas involucradas y con el fin de causar daños- que paulatinamente se fueron volviendo algo diferente al ciberacoso (VELÁZQUEZ REYES, 2013, 2020).

Al respecto, la conceptualización del ciberacoso inicial basada en la definición clásica del acoso entre pares de Dan Olweus – y sólo se agregó esa puntualización referente a su existencia en el ciberespacio –, se vio insuficiente para dar cuenta de lo que estaba naciendo y expandiéndose en las plataformas y dispositivos digitales. Así, comenzaron a propagarse cuestionamientos entre numerosos especialistas de todo el

12 Derivado de esta asunción, nació el emblemático Programa Nacional de Escuela Segura (ZURITA, 2020).

mundo que pusieron en duda la pertinencia definir el ciberacoso entre pares basándose en la obra de Olweus, cuando la población que observa el hecho violento, el carácter anónimo de la o las personas que lo comenten, así como el carácter temporal en que ejerce la violencia y la potencial ampliación permanente, tienen definitivamente otros sentidos, implicaciones y efectos que de ese hecho se derivan (GREEN et al., 2013). Así, por ejemplo, según Ortega et al. (2016, p. 2) citando a otros autores, señalan que

el ciberacoso mantiene algunas de las cuatro características que definen el bullying, aunque tiene características idiosincráticas, como la posibilidad de realizar un ataque en cualquier momento y lugar, el denominado 24/7, la posibilidad de anonimato, la potencialidad de una mayor audiencia o la suplantación de identidad como una forma de causar grave daño moral (GRADINGER; STROHMEIER; SPIEL, 2010; NOCENTINI et al., 2010; SPEARS; SLEE; OWENS; JOHNSON, 2009)¹³.

Elementos como los señalados, definitivamente cuestionan la pertinencia de insistir en la pertinencia y conveniencia de recurrir a la definición clásica de acoso entre pares propuesta por Olweus respecto los siguientes rasgos: la repetición durante un periodo temporal determinado como un carácter distintivo del acoso entre pares, cuando se trata de expresiones de violencia que se despliegan en el ciberespacio, fuera del espacio físico que constituye la escuela y por personas que no son necesariamente integrantes de la comunidad escolar (GREEN et al., 2013; ZURITA, 2016).

La comunidad académica especializada en el análisis de la ciberviolencia, rápidamente advirtió las limitaciones que ciertos conceptos, como el ciberacoso entre pares, tenían para dar cuenta de una realidad online en constante y permanente cambio. Así, con todo y que los primeros estudios hacia la ciberviolencia comenzaron a surgir a principios del siglo XXI, y unos cuantos años después, en el 2005 Bill Belsey acuñó el concepto cyberbullying – entendido como el empleo de la tecnología para el despliegue de una conducta intencional, repetida y hostil a cargo de una persona o un grupo con el fin de dañar a otro u otros individuos; no tardaron en observar las múltiples posibilidades para agredir a través de las redes sociales (VELÁZQUEZ REYES, 2013, p. 264). La rápida y diversificado despliegue mostró que:

El tema de la violencia a través de TIC aborda un problema reciente, en rápida expansión, al cual se suman “variaciones” diarias; no cuenta con

13 En este documento se usan los términos acoso escolar entre pares como sinónimo de bullying y ciberacoso entre pares en lugar de su par en inglés, a saber: cyberbullying.

definiciones únicas ni consenso, dado que se trata en algunos casos de “actualizaciones” de viejos problemas como el bullying, que desarrolla cyberbullying, o de problemas inéditos como “etiquetar una foto” con el fin último de denigrar a alguien. Dicho de otra manera, nos encontramos frente a un conglomerado de comportamientos “originales y extraños” que reciben denominaciones diversas (VELÁZQUEZ REYES, 2013, p. 263).

Entre las manifestaciones de la ciberviolencia, algunas ocurren por motivos relativamente esperados, dados los niveles de pobreza, desigualdad y discriminación en la sociedad mexicana; como el denominado

Brand bullying (que) es un fenómeno asociado con los hábitos de consumo, así como los efectos que genera entre los estudiantes por su posesión [...] Las compañías que promueven a nivel global el consumo compulsivo de bienes y servicios influyen en los patrones de comportamiento de los estudiantes y en su interacción cotidiana, registrándose conflictos y problemas en el espacio escolar, como son actitudes de bullying asociadas a la sobrevaloración de determinados objetos de consumo como son los teléfonos celulares y las computadoras portátiles por parte de los estudiantes de distintos niveles educativos (GÓMEZ NASHIKI, 2019, p. 22).

Pero en la actualidad se tienen documentadas muchas otras manifestaciones de ciberviolencia, tales como:

Hoy en día han aparecido nuevas y sofisticadas formas de acosar; entre ellas podemos mencionar fenómenos como: happy slapping (agresiones físicas o vejaciones mientras otros las filman con el propósito de difundirlas posteriormente), trollismo (intimidar, desafiar, perjudicar, criticar, insultar y sacar de sus casillas), bombing (el ciberagresor usa un programa automatizado para colapsar el correo electrónico de la víctima con miles de mensajes simultáneos, causando fallo y bloqueo en la cuenta de correo), el dating violence (cortejo violento), el cyberstalking (persecución y acecho), o el cortejo amoroso online hostigante. Recientemente se ha popularizado el sexting, el cual consiste en el envío de contenidos de tipo sexual, principalmente fotografías y/o videos producidos generalmente por el propio

remitente. También están las invitaciones a sexo en línea, propuestas indeseadas por la víctima, mensajes y/o correos electrónicos de contenido sexual, llamadas y mensajes obscenos, recepción de pornografía. Otras formas de acoso son el sexcasting, que consiste en la grabación de contenidos sexuales a través de webcam y difusión de los mismos por e-mail, redes sociales o cualquier canal que permitan las nuevas tecnologías, grabaciones que en muchos casos terminan como sextorsión, es decir, en el chantaje en el que alguien, menor o mayor de edad, utiliza estos contenidos para obtener algo de la víctima, amenazando con su publicación. El grooming (conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual). Y la videovictimización clandestina, en la cual la víctima es grabada sin que ella se percate y posteriormente se difunden las imágenes o producción obtenida (VELÁZQUEZ REYES, 2012). En todas estas manifestaciones es evidente que las TIC son el vehículo, bastante eficiente por cierto, que facilita la violencia entre las personas (VELÁZQUEZ REYES, 2013, p. 264-265).

En este escenario, es visible lo desafiante que implica no sólo estudiar la ciber-violencia; sino, especialmente, incidir en ella para prevenirla, atenderla, sancionarla, reducirla y – ¡quien no quisiera! –, eliminarla. Las iniciativas para someter a la ciber-violencia al análisis académico y construir políticas, programas y leyes seguirán siendo inocuos, si se ignora que las transformaciones en la interacción humana por TIC y las redes sociales han construido un mundo online que constituye, hoy por hoy, un referente esencial en las experiencias individuales y colectivas, las prácticas sociales y, sin duda, las formas de comunicación interpersonal (VELÁZQUEZ REYES, 2020, p. 2). Además de ello, en el caso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, las TIC han tenido un indiscutible impacto en su socialidad, convirtiéndose en un ámbito propicio para poner en marcha la autonomía, la participación, la ciudadanía e, inclusive, para construir su propia identidad. Pero también, lamentablemente, para que estas poblaciones estén expuestas a vivencias perversas, tóxicas y dañinas para su integridad, intimidad, seguridad, privacidad (VELÁZQUEZ REYES, 2020, p. 2).

Ante la creciente heterogeneidad de fenómenos asociados a la ciber-violencia, si en la academia se revelaron las dificultades y desafíos por conceptualizarlos; más

difícil fue definirlos en las leyes en materia de acoso, seguridad, violencia y/o convivencia en las instituciones escolares que de manera importante comenzaron a ser publicadas fundamentalmente a partir de la emisión en casi todas las entidades de nuestro país con el fin de prevenir, atender, reducir y eliminar la violencia en las escuelas (ZURITA, 2020). Pero no sólo esas leyes tuvieron dificultades, también las han tenido las políticas y los programas públicos dirigidos a esos tópicos o a la inclusión digital en los ámbitos escolares que han sido emprendidos en nuestro país (ZURITA, 2013). Ello se debe a que los fenómenos a los que se refieren están en permanente cambio por las dinámicas escolares y educativas, por fenómenos y circunstancias sociales – por ejemplo, el incremento del narcotráfico, crimen organizado y delincuencia común –, por cuestiones excepcionales, como la pandemia por coronavirus en el 2020, y, sobre todo, por los permanentes avances tecnológicos frente a los cuales, los amplios sectores poblacionales que al adoptarlos rápidamente impulsan la configuración de nuevas y renovadas prácticas y experiencias.

En este escenario, la intervención de las autoridades educativas y escolares en México para prevenir, reducir y eliminar la ciberviolencia aunque es, en general, limitada; existen factores diferentes que explican este fracaso si se consideran diversas cualidades de los niveles educativos¹⁴. Por ejemplo, en la educación básica existe una instancia federal, la Secretaría de Educación Pública, de la cual provienen gran parte de los lineamientos normativos que se aplican en las escuelas y entre sus comunidades del país entero. Aunado a ello, existe un consenso respecto a la imperiosa necesidad de proteger, resguardar y fortalecer la integridad, seguridad y respeto a niñas, niños y adolescentes. Este aspecto, legitima y aglutina los intereses y propuestas de una variada gama de actores que facilitan la construcción de acuerdos, la formulación de políticas y programas públicos para implementar en las escuelas. Adicionalmente el sistema educativo correspondiente a la educación básica y pública tiene un diseño organizacional y una gestión educativa homogéneos que se reproducen en todas las entidades del país mediante formas de trabajo, instrumentos normativos, figuras educativas, dispositivos culturales, lineamientos de establecimiento y orientaciones para la asignación de recursos financieros, mecanismos de participación comunes; los cuales facilitan la implementación de programas, proyectos y otras iniciativas. En contraste, en la educación superior en México, el universo de las instituciones de educación superior es

14 En esta parte del documento no se menciona a la educación de nivel medio superior debido a que es un sistema muy heterogéneo que requiere hacer un análisis más cuidadoso (DE LOS HEROS; ZURITA; VALENTI, 2020). A ello se suma que las diferencias más visibles contrastan más al comparar la educación básica y la educación superior en México.

visiblemente heterogéneo. Este rasgo se refleja en elementos cruciales (tamaño, matrícula estudiantil, planta académica, docencia, investigación, gestión, difusión, vinculación) que afectan de manera sensible las formas en que se toman las decisiones y se emprenden las acciones derivadas de ellas.

A partir de esto, como se puede deducir, en cada nivel educativo hay determinados temas o etapas en el proceso de toma de decisión de la gestión educativa y las políticas, en donde la discusión se concentra y, en no pocos casos, se estanca. Por ejemplo, especialistas en la violencia escolar sostienen que educación básica es difícil establecer las relaciones entre los medios virtuales y los agentes educativos en el marco de la ciberviolencia; ya que observan que estas relaciones comienzan y transcurren fuera de las escuelas, pero, sin duda, afectan lo que sucede dentro de éstas (FURLAN; OCHOA, 2020, p. 202). Pero, respecto al papel que tiene los centros educativos en estos asuntos, se opina que:

La escuela no puede responsabilizarse por lo que ocurre fuera de ella, pero sí puede evitar o regular el uso de tales aparatos al interior de una clase sobre el fundamento de que sólo así se puede contribuir a dirigir la atención de los estudiantes y profesores [...] la escuela también puede adquirir la tarea de informar sobre el funcionamiento de los medios virtuales y los riesgos que manifiestan cuando se comparte información que rápida y fácilmente puede llegar a un gran número de personas (principal problema en términos de ciberbullying), así como la responsabilidad que se adquiere al establecer contacto y compartir información de estos medios. Pero hemos de reconocer que al entorno social más amplio, familiar, político, económico, corresponde secundar o, mejor aún, iniciar tal labor y desarrollar en los niños y jóvenes la capacidad de discernir entre lo que deben y no deben compartir y la capacidad de relacionarse con el otro en tanto fin en sí mismo. Esto último implica un trato respetuoso, pero también las formas de afrontar y contrarrestar el maltrato, en ámbitos físicos y virtuales (FURLAN; OCHOA, 2020, p. 205).

Además de las responsabilidades de las escuelas y sistema educativo, se apea constantemente a la responsabilidad de madres, padres y, en general, familias de niñas, niños y adolescentes para contrarrestar los efectos tóxicos, perversos y graves que supone la exposición al lado oscuro del mundo online. Es aquí donde también se concita a la necesidad de emprender iniciativas dirigidas a la sensibilización, difusión,

protección y educación sobre las ventajas y desventajas de hacer uso de las plataformas y dispositivos digitales.

En contraste, en el caso de la educación superior, las investigaciones empíricas revelan que comparten similitudes con la educación básica respecto a la incorporación de las TIC en la vida diaria de la comunidad escolar. Así,

La comunicación digital, al ser mediada por dispositivos electrónicos de uso personal como los teléfonos móviles, las tabletas y los ordenadores, transcurre a distancia de la atención de los adultos y cercana a los iguales que se encuentran hiperconectados en espacios escolares. En este marco, en el que se desarrollan los alumnos se están aprendiendo formas de violencia que no pueden ser desconocidas, por los padres y educadores, considerando que la escuela ocupa un espacio central para que los estudiantes aprendan a vivir juntos y de forma pacífica (LUCIO et al., 2018, p. 205).

Sin embargo, se han producido y generalizado ciertas expresiones de ciber-violencia en la educación superior que, por ahora, tienen una presencia menor en la educación básica, y que revelan riesgos más graves donde los actos ya no sólo son cometidos por algunos integrantes de las comunidades universitarias, sino están participando personas y grupos ajenos a ellas, inclusive, se ha identificado la participación activa de redes criminales en estos fenómenos. Entre las nuevas expresiones de ciber-violencia, se enumeran algunas a continuación:

Uno de los maltratos emergentes que en WhatsApp se han presentado, es el envío de fotografías y videos pornográficos a contactos que no la solicitaron y a los que no se les aviso del contenido de estos mensajes. En México se han dado casos de personas que, al terminar una relación de pareja, suben a la red videos o fotografías de sus parejas como forma de venganza causando un enorme daño moral, físico y psicológico a las víctimas (LUCIO et al., 2018, p. 206).

Otra manifestación es:

Uno de los formatos que recientemente se han convertido en uso común mediante la utilización de las redes sociales para desarrollar manifestaciones con propósitos de ridiculización, daño, diversas formas de sarcasmo e incluso deterioro de la imagen de algún evento o personaje son los llamados “memes” (LUCIO et al., 2018, p. 206).

A estas expresiones se suma:

Otro fenómeno que ha venido adquiriendo status y hemos reconocido como una forma simbólica de maltrato o violencia con la utilización de la aplicación del WhatsApp es: la indiferencia. El dejar “en visto” el ignorar los mensajes del contacto con quien se lleva una comunicación, causa malestar en quien se siente ignorado [...] Este tipo de conductas puede ser considerada como violencia pasiva, pues produce daño con aquello que no hace, pues la persona que sufre la indiferencia es dañada psicológicamente, sobre todo en su autoestima, pues la hace sentir que no es valiosa o importante (LUCIO et al., 2018, p. 207).

Aunque en estas expresiones de ciberviolencia en la educación superior puede continuar estando a cargo de distintos integrantes de las comunidades escolares (estudiantes, autoridades escolares, personal administrativo, personal académico); conviene subrayar que la expansión de la ciberviolencia a través de WhatsApp y los “memes” ha llegado a derivar en la violencia digital. Esta violencia consiste en el uso de numerosos materiales (videos, fotografías, audio, entre otros) de contenido personal y privado, especialmente sexual, en medios impresos o tecnológicos sin consentimiento las personas involucradas y con la intención de causar daño entre sus víctimas. Así, como lo identificó Velázquez (2013), la violencia digital relacionada con el *sexting*, *sexcasting*, *sextorsión*, *grooming* y ciberacoso entre estudiantes, “es más común en niveles medio superior y superior” (SAUCEDO; GUZMÁN, 2018, p. 218).

Es por ello que, como se señaló arriba, la Ley Olimpia está generando un mayor impacto entre la comunidad universitaria en México y, además, la violencia digital que padecen las estudiantes, sin que sea un delito exclusivamente cometido hacia las mujeres o en los espacios educativos, se ha ganado un lugar muy importante en la agenda de movimientos sociales y organizaciones civiles que demandan la erradicación de la violencia en contra de las mujeres. A continuación, se examinarán algunas de las características más distintivas y comunes que han distinguido a las instituciones de educación superior para enfrentar el cumplimiento de sus responsabilidades en torno al combate de la violencia hacia esta población.

LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LA VIOLENCIA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Para empezar, conviene poner especial atención en los retos que de manera urgente se tendrían que reconocer en la educación superior en nuestro país. Como se expuso antes, en la educación básica, a diferencia de la educación superior, las acciones para intervenir en la violencia escolar, ya sea para prevenir, atender, sancionar, reducir y/o eliminarla, han tenido mayor congruencia y articulación pues se han emprendido por la iniciativa de una autoridad educativa de carácter federal, como es la Secretaría de Educación Pública, con un marco legislativo y normativo más compacto, con programas federales y estatales basadas en orientaciones generales comunes (desde Escuela Segura hasta (2008-2012) el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2013-2018), los Marcos de Convivencia Escolar, entre otras iniciativas); que se ha visto favorecida con una estructura organizacional, curricular y normativa más homogénea (ZURITA, 2020). Si bien, se puede decir que las investigaciones y las intervenciones corren por caminos paralelos y, a veces muy distantes entre sí, como también lo hacen el trabajo legislativo, el trabajo académico y el trabajo de las organizaciones civiles; no hay duda de que hay un acervo mayor de investigaciones e intervenciones emprendidas en educación básica; a diferencia de lo que ocurre en nivel medio superior y aún más acentuado en nivel superior (GÓMEZ; ZURITA, 2013; ZURITA, 2013, 2020).

En la educación superior, las políticas, programas y acciones dirigidas a la prevención, atención, sanción, reducción y eliminación de la violencia en sus escuelas, provinieron de otras fuentes y agendas políticas y académicas. Una de las más importantes ha sido sin duda, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia promulgada en el 2008, la cual rápidamente fue tomada como referente en la publicación de leyes estatales. Si bien esta Ley ha tenido un impacto notorio en el desempeño de diversas áreas de gobierno y secretarías de estado, conviene destacar que en el ámbito educativo posee efectos relevantes; pero, de nueva cuenta, marcados por las características distintivas de cada uno de los niveles de educación. Por ejemplo, en educación básica se cuenta con el Programa Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria. Sin embargo, desde hace años se han identificado diversos retos en los niveles educativos superior.

Al respecto, una de las organizaciones civiles de mayor prestigio en la lucha y defensa de los derechos humanos en México, la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) reveló diversos hechos muy preocupantes desde aquellos años (AMDH, 2011a, 2011b, 2011c). Por ejemplo, encontró que la normatividad de observancia

obligatoria era, en general, desconocida por la planta docente; los términos utilizados en su redacción eran, en muchos casos, ambiguos y subjetivos o, bien, eran obsoletos. Se documentó un profundo desconocimiento, la falta de difusión de la normatividad y, por ende, la carencia de iniciativas en la materia en las escuelas de nivel media superior. Rápidamente los resultados del Diagnóstico elaborado por la AMDH, dieron cuenta de un panorama muy grave que se extendía a la educación superior pues en esos años no existía ni una normativa eficiente ni un modelo de atención para las víctimas de la violencia en el ámbito escolar, a pesar de que la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su artículo 45 inciso VIII, estableció como responsabilidad de la SEP: “Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia”.

Posteriormente, en otras investigaciones elaboradas también por la Academia Mexicana de Derechos Humanos (2011b), aunque se advirtieron ciertos avances, predominaba todavía una situación poco favorable para los objetivos establecidos en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Por ejemplo, se registró que entre múltiples gobiernos de las entidades federativas había desconocimiento o, en el mejor de los casos, confusión y desorganización de la información existente respecto a las tareas que habían emprendido y, sobre todo, de aquellas que debían emprender en correspondencia con dicha Ley. En esos años que la gran mayoría de las instituciones y secretarías no proporcionaron información o la que dieron no era específica respecto al tipo de violaciones que las y los alumnos habían vivido dentro de las escuelas. Asimismo, en aquellos años en la mayor parte de estas instituciones había problemas de registro respecto al número y tipo de quejas, denuncias, mecanismos y medidas para el seguimiento de casos de hostigamiento, acoso y violación en los planteles educativos de dicho nivel. Esa investigación reveló que en buena parte de las entidades y a nivel federal, actos vinculados con el acoso entre pares, el acoso sexual, el hostigamiento sexual y la violencia docente, por ejemplo, no solían ser atendidos pero, lo más grave era que ni siquiera eran concebidos como expresión de un problema público o social en los términos de Brown y Munn (2008). Lejos de ello, continuaron siendo vistos como asuntos individuales y aislados. De esta forma, las autoridades educativas de los diferentes órdenes de gobierno solían oponerse a reconocer que tenían frente a sí una problemática social que, como tal, debía ser objeto de múltiples medidas para su prevención, atención, sanción, reducción y eliminación de la violencia escolar.

Al paso de los años y ante la presión ejercida por movimientos sociales, organismos civiles, integrantes de las comunidades escolares, comenzaron a crearse unidades de atención a la violencia hacia las mujeres, se formularon protocolos de atención a víctimas de violencia. En el caso de las defensorías de los derechos de las comunidades universitarias o en las áreas para la igualdad de género impulsadas desde los años noventa del siglo anterior, incluyeron dentro de su agenda la atención a la población que había vivido algún tipo de violencia.

Con el tiempo, se ha documentado que los retos todavía son muchos pues existen acciones desarticuladas, poco eficientes y eficaces que también por la forma en que conciben la violencia escolar en general o la ciberviolencia, suelen tener pocos resultados satisfactorios. Así, en pocas palabras se ha identificado las debilidades en la formulación, el diseño, la implementación y la evaluación de los fenómenos a los cuales supuestamente se dirigen con la intención de combatir estas modalidades de violencia. Una de las fallas más comunes es que las instituciones de educación superior suelen asumir que la violencia ocurre fundamentalmente dentro de la comunidad estudiantil o, en todo caso, entre los integrantes de la planta docente y académica, por un lado, y, por otro, la población estudiantil. Aunado a esto, se suelen emprender acciones dentro de los espacios universitarios y se desaprovecha el impacto que tiene del cumplimiento de las universidades de sus tareas esenciales que rebasan la docencia y la investigación, como la gestión, la difusión, la vinculación y la extensión universitaria. En especial, también se desaprovecha la capacidad transformativa que tienen las instituciones de educación superior en la sociedad a partir del desempeño de jóvenes profesionistas de diversas disciplinas y campos de conocimiento que podrían ser formados para que dispongan de las capacidades necesarias para construir, fortalecer y disfrutar ambientes libres de violencia y de violencia de género en donde ellas y ellos se desenvuelven diariamente. Tampoco se han aprovechado a cabalidad las enormes posibilidades que poseen las universidades e instituciones de educación superior para impulsar acciones de investigación e intervención con perspectivas interdisciplinarias de la violencia en las escuelas al contar con estudiantes y especialistas que puedan analizar e intervenir no sólo en la formulación de políticas y programas educativos sino en muchas otras iniciativas que podrían ser objeto de la acción de múltiples profesionistas.

Desde una perspectiva más amplia, se puede advertir que las acciones gubernamentales dirigidas a la convivencia, la seguridad y la violencia reproducen varias de las debilidades y problemas que exhiben el diseño, implementación y evaluación

de políticas y programas públicos de desarrollo social en donde, según un informe publicado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012), hay confusión conceptual e institucional respecto a los problemas públicos que se desean abatir, resarcir o prevenir a la vez que la hay acerca de sus causas, consecuencias, definición, registro, medición y análisis. Sin duda, la heterogeneidad y complejidad organizacional y normativa de los sistemas educativos de nivel superior dificultan en un primer momento las acciones de política educativa en materia de prevención, atención y eliminación del acoso y la violencia en las escuelas¹⁵. Pero, hoy por hoy, resulta impostergable que la formulación e implementación de diversas políticas, programas o acciones continúen disociadas de los principios de derechos humanos y del enfoque de género que exigen diferentes compromisos internacionalmente asumidos por el Estado Mexicano, de las obligaciones que poseen las autoridades educativas federales y estatales el marco legal existente y, desde luego, de una sociedad que desea ser democrática.

LA LEY OLIMPIA: ALCANCES Y DESAFÍOS

Las dimensiones de la violencia digital se pueden advertir con datos proporcionados recientemente por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Los resultados de la aplicación de los reactivos que forman parte del Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA) fue aplicado del 1º de julio al 23 de agosto de 2019 con el propósito de producir información estadística para conocer la prevalencia de ciberacoso entre las personas de 12 años y más usuarias de Internet en cualquier dispositivo, revelaron que 17.7 millones de personas de entre 12 a 59 años que utilizaron Internet fueron víctimas de este acto (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos-INEGI, 2020). De esta población, 8.3 millones de hombres han sido acosados respecto a las 9.4 millones de mujeres que lo han vivido. Adicionalmente, se reiteró que las mujeres están más vulnerables a vivir ataques virtuales debido a la difusión sin su autorización de videos o fotografías de contenido sexual. Entre las agresiones de ciberacoso más comunes que enfrentan las mujeres se hallan las insinuaciones o propuestas sexuales (40.3%), contacto mediante identidades falsas (35.3%) y recibir mensajes ofensivos (33.9%). En contraste, entre los hombres los actos de ciberacoso con mayor registro fueron:

15 Por ejemplo, a diferencia de la educación básica, que ha tenido un funcionamiento y organización centralizado, la educación media superior en México no contó con una rectoría federal que coordinara los distintos sistemas educativos estatales o definiera y aplicara un currículo único o incluso un calendario común. Se fue construyendo con reglas de operación distintas para cada opción educativa con las consecuencias naturales de un funcionamiento desarticulado y la ausencia de un organismo que asumiera la responsabilidad de vigilar su operación y de dar seguimiento a la calidad de la educación que se impartía.

recibir mensajes ofensivos (33%), contacto mediante identidades falsas (31.6%) y recibir llamadas ofensivas (24.9%).

Si en México, la población de 12 y más años estimada por la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019) es de 101.5 millones de personas. De ese universo, el 72.9% utilizó Internet en cualquier dispositivo en los últimos tres meses, es muy grave que el 23.9% de la población usuaria de Internet señaló que en los doce meses previos al levantamiento del MOCIBA 2019, experimentó alguna situación de acoso cibernético. Dentro de esta población, las y los adolescentes y jóvenes se encuentran más expuestos. De hecho, el 28.1% de los hombres de 12 a 19 años y el 36.4% de las mujeres de 20 a 29 años, señalaron haber enfrentado algún tipo de ciberacoso. Esta expresión de violencia (también denominada por el INEGI como acoso cibernético) consiste en que una persona es expuesta, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo a acciones negativas con la intención de causar, o tratar de causar, daño o molestias, por parte de una o más personas usando medios electrónicos tales como el teléfono celular e Internet.

Respecto a quienes son las personas que realizan estos actos, se encontró que:

En 53.4% de los casos de ciberacoso no se identificó a las personas acosadoras, en 25.5% se logró detectar solo a personas conocidas, mientras que en 21% se identificó tanto a personas conocidas como a desconocidas. Cuando se logró identificar al menos a un acosador, se identificó a personas con las cuales no existía una relación cercana, es decir, conocidas de poco trato o solo de vista (20.5%); personas cercanas o en quien se pudiera confiar, tales como amigos(as) (16.6%), compañeros(as) de clase o trabajo (10.4%), exnovio(a) o expareja (7.7%) y, finalmente, familiares (4.3%). De las víctimas que lograron identificar el sexo del agresor, 61.8% de los hombres y 54.8% de las mujeres señaló que se trataba de un hombre (GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS - INEGI, 2020, p. 15-18).

En cuanto a las acciones que, con mayor frecuencia, se emprenden para enfrentar el ciberacoso remite a acciones individuales que las víctimas toman. Entre éstas se encuentran, en primer lugar, bloquear a la persona, cuenta o página (69.2% entre las mujeres y 49.1% entre los hombres); y, en segundo lugar, ignorar o no contestar (26.6 por parte de las mujeres víctimas y un 39.4% entre los hombres).

Por otra parte, cabe señalar que no hay ninguna duda de que la violencia digital en México es una extensión de una situación estructural de violencia sistemática en contra de las mujeres. De manera permanente, es decir año tras año, las cifras proporcionadas por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, respecto a los delitos cometidos en contra de las mexicanas, reflejan un aumento. Así, por ejemplo, en el año 2019 estos delitos se incrementaron en un 2.5%, en contraste al año anterior que representó 74 mil 632 víctimas de agresiones físicas, acoso, abuso sexual, violaciones y feminicidios.

De cara a estos datos, se espera que la creación de las reformas legislativas conocidas como “Ley Olimpia” generen un impacto decisivo en la erradicación de la violencia digital. A la luz de la terrible experiencia por parte de Olimpia Coral Melo que vivió cuando un video de contenido sexual fue difundido sin su consentimiento en las redes sociales, el Frente Nacional por la Sororidad integrado por diversos movimientos sociales y organismos civiles impulsaron un conjunto de reformas legislativas en Puebla con el fin de reconocer y sancionar la violencia digital y violencia sexual en internet que como Olimpia, numerosas mujeres vivían cada vez en mayor aumento y con mayor frecuencia a diferencia de los hombres. El resultado fue la reforma del Código Penal de 28 entidades en la cual se tipificaron los delitos digitales contra la intimidad sexual y el ciberacoso. Asimismo, se añadió un apartado relativo a la violencia digital en la emblemática Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. En estas reformas, los bienes que pasan a estar bajo tutela del estado tienen que ver con la intimidad, la privacidad y la dignidad de los individuos.

No queda duda de la necesidad de crear y de reformar los distintos instrumentos jurídicos relacionados con el reconocimiento y sanción de la violencia digital. No obstante, es importa traer acá algunas de las preocupaciones más comunes que han sido vertidas por activistas, académicas e, incluso, algunas funcionarias y autoridades gubernamentales que cuestionan las limitaciones de apostar todo a los recursos jurídicos, como la Ley Olimpia, para erradicar esta violencia. Así, se suele insistir en que la principal solución no puede ser fundamentalmente la punitiva porque se sabe que en México persiste una profunda impunidad que se desprende la ineficiencia de las autoridades y áreas gubernamentales responsables de investigar y sancionar la violencia contra las mujeres. Asimismo, como en todas las formas de violencia de género, existe una tendencia a culpar y responsabilizar a las mujeres que inevitablemente las conduce a una revictimización. A propósito de ello, conviene señalar que algunas prácticas

relacionadas con la sexualidad, como el *sexting*, pueden ser en ciertos momentos y situaciones, la única vía que tienen las personas para emprender y/o conservar una relación íntima. Al menos, esto ha sido documentado entre jóvenes de México, como parte de una investigación en curso realizada por un grupo de colegas adscritos a siete sedes de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, que tiene el propósito de examinar las trayectorias, experiencias y prácticas juveniles en tiempos de pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe.

Condenar el desarrollo científico que sustenta el avance que han tenido sostenidamente las TIC, las redes sociales y las plataformas digitales no es la solución como tampoco puede ser la desaprobación de nuevas prácticas en torno a la interacción o la sexualidad humana, por ejemplo, no es la vía para combatir la violencia digital más eficiente y eficaz. Ni siquiera es la más razonable. En realidad, tal como se suele advertir en la literatura especializada sobre estos temas, lo que se tendría que impulsar los usos, las experiencias, las prácticas que tienen efectos muy positivos en la autonomía, la participación, la ciudadanía digital, la educación, la cultura, y el conocimiento en el mundo entero. Por ejemplo, no cabe ninguna duda de que, si no hubiésemos contado con estos instrumentos tecnológicos, las consecuencias, alcances e impactos negativos de la crisis sanitaria que desde el 2020 hemos enfrentado por el coronavirus, habrían tenido dimensiones catastróficas a nivel tanto individual como social.

A MANERA DE CONCLUSIONES

La violencia digital muestra cabalmente los enormes e impostergables retos que enfrentamos en México. A continuación, se exponen algunas de las conclusiones más importantes que se desprenden del análisis realizado en este texto. Primero es necesario subrayar que, si bien aquí se ha hecho referencia a la ciberviolencia y, de manera especial, la que ha evolucionado como violencia digital en las escuelas de todos los niveles educativos, es claro que este último tipo de violencia se ha extendido en todos los ámbitos de la vida pública y privada y ninguna persona está a salvo de ella. Como fenómeno que no se limita a ningún espacio o ámbito de la vida de las personas, hemos estado atestiguando que la violencia digital no hace ningún tipo de distinción pues, aunque ha sido incorporada de manera estratégica en las acciones organizadas en contra de la violencia hacia las mujeres, se tienen datos que también los hombres u otros individuos con identidades no heteronormativas, la padecen.

Otra conclusión importante es que la tendencia observada años atrás respecto al incremento permanente de disciplinas y áreas de conocimiento diferentes a las ciencias sociales y las humanidades para estudiar la violencia en las escuelas, encuentra en la ciberviolencia un referente que indiscutiblemente la confirma. Desde hace unos años especialistas en ingeniería, computación y sistemas han alcanzado cada vez de forma más urgente, un papel crucial para el análisis de la violencia digital y la ciberviolencia. Así, ahora hay importantes análisis para identificar los procedimientos tecnológicos y computacionales empleados para ejercer la violencia digital y, en consecuencia, para crear sistemas de seguridad en las redes sociales para preservar la integridad y privacidad de las personas.

Una cuestión adicional que vale la pena tomar en cuenta es que el análisis expuesto en estas páginas tiene un marcado énfasis en la legislación, las políticas y los programas emprendidos para prevenir, atender, sancionar, reducir y eliminar las diversas y cada vez más expresiones de violencia en las escuelas. Pero un supuesto central aquí es que la violencia digital es una manifestación que se intersecta con determinadas expresiones de la violencia escolar que desde años recientes se está sometiendo a la indagación científica. Ahora bien, en marzo del 2020 las autoridades gubernamentales del mayor nivel declararon en México, como en la gran mayoría de los países del mundo, un confinamiento social, la cual fue asumida como una de las estrategias más importantes para enfrentar la pandemia por el coronavirus 19. La cancelación de todas las actividades públicas consideradas como no esenciales, ocasionó que las escuelas de todos los niveles educativos funcionaran por vías remotas. Las interacciones cotidianas que solían tener lugar en los espacios escolares, se trasladaron abrupta e improvisadamente a diferentes plataformas a través de las cuales se buscó mantener el funcionamiento escolar. La gran mayoría de nuestras interacciones se trasladaron a las pantallas de dispositivos tecnológicos. Esta excepcional situación que hemos tenido durante más de un año de nuestra vida regida a propósito de la crisis sanitaria ha estado confirmando que las redes sociales sean la más vía menos riesgosa para evitar el contagio y la muerte. Pero también para algunas personas está siendo el camino que los podría estar conduciendo a la inseguridad, la extorsión, las agresiones sexuales, la pornografía o la pedofilia.¹⁶ En este sentido, no sorprende decir que numerosas investigaciones actuales y futuras están analizando

16 Un estudio realizado por la colectiva Luchadoras, intitulado "Justicia en trámite. El limbo de las investigaciones sobre violencia digital en México" se documentó el acompañamiento de enero a noviembre del 2020 de 402 casos de violencia digital, de los cuales 90% de las víctimas han sido mujeres (LUCHADORAS, 2020).

qué tanto el confinamiento por la pandemia de coronavirus ha provocado un nuevo y singular impulso para la propagación de la violencia digital en México y, seguramente, en muchos otros países del mundo.

Finalmente, los desafíos para estudiar e intervenir en la violencia digital que se lleva a cabo en ámbitos escolares como en otros espacios públicos y privados constituye una problemática que se vive en todo el mundo. Por tal motivo, las experiencias en diferentes países que se han conformado para prevenirlas, atenderlas, sancionarlas, reducirlas y eliminarlas reclaman mayores estudios y evaluaciones. Hoy por hoy se sabe que la Ley Olimpia se ha conformado como un referente en los países de nuestra región. No obstante, dado que la ciberviolencia en las escuelas como la violencia digital son fenómenos globales, es necesario elaborar estudios comparados para conocer qué es lo que está ocurriendo en los países latinoamericanos y caribeños con quienes tenemos mayor afinidad históricamente forjada, los cuales también han comenzado a reformar sus leyes y otros instrumentos jurídicos para combatir ambos fenómenos.

REFERENCIAS

ACADEMIA MEXICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias.** México: AMDH, 2011a.

ACADEMIA MEXICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Estado del arte de los mecanismos de atención para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género en la educación media superior existentes de la República Mexicana.** Programa de Coinversión Social INDESOL. México: AMDH, 2011b.

ACADEMIA MEXICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Políticas públicas para abordar el problema de violencia social y de género en la educación media superior.** Programa de Coinversión Social INDESOL. México: AMDH, 2011c.

ACOSTA, A. **La educación superior privada en México.** Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.

BROWN, J. A.; MUNN, P. School violence as a social problem: Charting the rise of the problem and the emerging specialist field. **International Studies in Sociology of Education**, v. 18, n. 3, p. 219-230, 2008.

BUQUET, Ana; COOPER, A. J.; MINGO, A.; MORENO, H. **Intrusas en la Universidad**. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2013.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL **Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2012**. México DF. CONEVAL, 2012.

CUNILL, Nuria. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. **Revista Gestión y Política Pública**. v. 23, n. 1, p. 5-46, 2014.

DE LOS HEROS RONDENIL, Martín; RIVERA, U. Zurita; NIGRINI, G. Valenti. Reformas e Intervenciones de Política Educativa en la Educación Media Superior de México: 2000-2018. En: NÚÑEZ, Pedro; PINKASZ, Daniel (Eds.). **Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe**. Aportes para una mirada regional. San José, Costa: Flacso Costa Rica, 2020. p. 15-38.

FURLÁN, Alfredo; OCHOA, Nidia. Convivencia y violencia en las escuelas mexicanas. Consideraciones actuales. En: FURLÁN, Alfredo; OCHOA, Nidia (Coords.). **Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2020. p. 187-209.

GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. **Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia**. México, 2008.

GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). **Módulo sobre Ciberacoso**. MOCIBA. Principales Resultados, México, INEGI, 21 p, 2020. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2019/>>. Acceso en: 10 mar. 2021.

GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Secretaría de Gobernación, Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. **Estudio de las Representaciones de género y violencia contra las mujeres en los medios digitales y de entretenimiento**. Producto 2: Informe Final. México. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314694/Estudio-representacione_y_violencia_vs_mujeres_en_medios_digitales.pdf>. Acceso en: 09 mar. 2021.

GÓMEZ NASHIKI, Antonio. Brand bullying en escuelas preparatorias de Colima, México. **Praxis, Educación y Pedagogía**, n. 4, p. 18-41, 2019. DOI: https://doi.org/10.25100/praxis_educacion/v0i4.8703

GÓMEZ NASHIKI, Antonio; ZURITA RIVERA, Ursula. El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En: FURLAN, A.; SPITZER; T. C. (Coord. Gral.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 – 2011**. México: COMIE – ANUIES, 2013. p. 183-222.

GRADINGER, P.; STROHMEIER, D.; SPIEL, C. Definition and Measurement of Cyberbullying. **Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace**, v. 4, n. 2, article 1, p. 1-14, 2010.

GREEN, J. G.; FELIX, E. D.; SHARKEY, J. D.; FURLONG, M. J.; KRAS, J. E. (2013). Identifying bully victims: Definitional versus behavioral approaches. **Psychological Assessment**, v. 25, n. 2, p. 651–657, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0031248>

HENRY, Stuart; BRACY, N. L. Integrative Theory in Criminology applied to the complex social problem of school violence. School violence beyond Columbine. A complex problem in need of an interdisciplinary analysis. In: ALLEN, R.; NEWELL, W. H.; SZOSTAK, R. (Eds). **Case Studies in Interdisciplinary Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012. p. 259-282.

LUCHADORAS MÉXICO. **Justicia en trámite**. El limbo de las investigaciones sobre violencia digital en México. México: Colectivo Luchadoras, 2020. Disponible en: <https://luchadoras.mx/wp-content/uploads/2020/11/Luchadoras_JusticiaEnTramite.pdf>. Acceso en: 9 mar. 2021.

LUCIO LÓPEZ, L. A.; PRIETO QUEZADA, M. T.; CARRILO NAVARRO, J. C. Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: Los usos del WhatsApp. **Alteridad**, v. 13, n. 2, p. 204-213, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.04>

MENESINI, E.; NOCENTINI, A. J.; CALMAESTRA, A.; SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A.; H. SCHEITHAUER, H. Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries RID D-4268-2011. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 20, p. 129-142, 2010.

MINGO, Araceli; MORENO, H. Sexismo en la universidad. **Estudios Sociológicos**, v. 35, n. 105, p. 571-597, 2017.

MINGO, Araceli. ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. **Revista de la Educación Superior**, v. 45, n. 178, p. 1-15, 2016.

MINGO, Araceli. El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. **Perfiles Educativos**, v. 42, n. 167, p. 10-30, 2020.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; DEL REY, R.; CASAS, J. A. Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. **Psicología Educativa**, v. 22, p. 71–79, 2016. Disponible en: <<https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2016v22n1a8.pdf>>. Acceso en: 15 mar. 2021.

PRIETO QUEZADA, María Teresa; CARRILLO NAVARRO, José Claudio; LUCIO LÓPEZ, Luis Antonio. Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. **Innovación Educativa**, v. 15, n. 68, p. 33-47, may./ago. 2015.

RAMA, C. La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 50, p. 173-195, 2009.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. Género y políticas de educación superior en México. **La Ventana**, p. 124-159, 1999.

SAUCEDO RAMOS, C. L.; GUZMÁN, C. La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. **Revista Cultura y Representaciones Sociales**, v. 12, n. 24, p. 213-245, 2018.

SISTEMA DE TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (SITEAL). **Educación y género**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO, 2019. 11 p.

SPEARS, P.; SLEE, L.; OWENS, B. Johnson. Behind the Scenes and Screens. **Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology**, v. 217, n. 4, p. 189-196, 2009.

VELÁZQUEZ REYES, L.; REYES JAIMES, G. Voces de la Ciberviolencia. **Voces De La Educación**, v. 5, n. 9, p. 63-75, 2020.

VELÁZQUEZ REYES, L.; REYES JAIMES, G.; ESPINOZA ÁVILA, Laura. La ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa. **Revista Educación**, v. 45, n. 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40529>

VELÁZQUEZ REYES, L. Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En: FURLÁN, Alfredo; SPITZER, Terry Carol (Coords.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. México: ANUIES-COMIE, 2013. p. 261-278. Colección Estados del Conocimiento.

ZURITA RIVERA, Ursula. Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En: FURLAN, A.; SCHWARTZ, Terry Carol Spitzer (Coord. Gral.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. México: COMIE/ANUIES, 2013. p. 457-520.

ZURITA RIVERA, Ursula. **No gritar, no correr, no empujar**. Las miradas, voces y acciones de los estudiantes y los docentes del DF respecto a las normas. México: UNAM, 2016.

ZURITA RIVERA, Ursula. Avances, cambios y desafíos de los programas educativos en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. En: FURLÁN, Alfredo; OCHOA, Nidia Eli (Coord.). **Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas**. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens, 2020. p. 77-103.

A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral

Telma Vinha¹⁷

Cesar Augusto Amaral Nunes¹⁸

Maria Suzana de S. Menin¹⁹

Luciene R. P. Tognetta²⁰

Adriano Moro²¹

RESUMO

Fundamentado na Psicologia da Moralidade, este ensaio objetiva analisar o modelo de militarização da escola pública que vem ocorrendo em vários estados, municípios e proposto pelo Ministério da Educação do Brasil. A partir de uma revisão da literatura na área, são expostas características diversas dessas instituições, analisando-se dois pilares principais: o desempenho e, principalmente, a disciplina e a formação cidadã do estudante. São analisadas perspectivas de docentes, estudantes e famílias que as aprovam e, contrapondo-se a este modelo, são descritas propostas desenvolvidas em escolas que visam à melhoria da qualidade da convivência, mas, ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, dos valores e de competências necessárias à vida, em uma sociedade democrática e cada vez mais complexa.

Palavras-chave: Militarização das escolas. Democracia. Autonomia moral. Disciplina escolar.

17 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realiza pesquisas sobre convivência e clima escolar, conflitos e relações interpessoais na escola, desenvolvimento social, moral e emocional.

18 Doutor em física pela Universidade Técnica de Munique, Alemanha. Realiza pesquisas sobre democracia, complexidade, convivência, gestão, tecnologia e desenvolvimento integral.

19 Professora Titular pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Realiza pesquisas sobre desenvolvimento social, moral e da personalidade, representações sociais e educação moral.

20 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Realiza pesquisas sobre desenvolvimento social, moral, afetivo e da personalidade, convivência escolar e *bullying*.

21 Doutor em Educação pela Unicamp. Realiza pesquisas sobre psicologia moral, avaliação de valores sociomoraes e clima escolar.

EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY AND THE MILITARIZATION OF PUBLIC SCHOOLS: AN ANALYSIS FROM THE MORAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This essay aims to analyze, from the Psychology of Morality, the model of militarization of the public school that has been occurring in several states, municipalities and proposed by the Ministry of Education of Brazil. Based on a review of the literature in the area, different characteristics of these institutions are presented by analyzing two main pillars: performance and, mainly, the student's discipline and education for the citizenship. Perspectives of teachers, students and families that approve them are analyzed and, in opposition to this model, proposals developed in schools that aim to improve the quality of coexistence, but at the same time favor the development of moral autonomy, values and skills necessary for life in a democratic and increasingly complex society are described.

Keywords: Militarized schools. Democracy. Moral autonomy. School discipline.

INTRODUÇÃO

Com o pressuposto de diminuir a violência escolar, formar bons cidadãos e melhorar o desempenho dos alunos, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil propõe a adoção de um Modelo Militarizado de Gestão Escolar, que dispõe sobre a transferência da administração das escolas públicas para a Polícia Militar (PM). Vários estados e municípios têm adotado esse modelo, bastante divulgado pela mídia e que tem aceitação por uma parte da sociedade.

A proposta é inspirada nas Escolas Militares, organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica. Atende principalmente os filhos de militares, mas também civis, por meio de processo seletivo. Tais escolas não figuram na legislação educacional brasileira, sendo regidas por lei específica. Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017 das escolas públicas das séries finais do ensino fundamental foi de 4,1 (média), a dos colégios militares foi de 6,5 (PICARELLI, 2019). Nessas escolas, um aluno custa em média 19 mil reais por ano, enquanto um estudante da escola pública custa por volta de 6 mil; podem cobrar taxas dos seus alunos, têm uma infraestrutura diferenciada, se comparadas às

demais escolas públicas (piscinas, laboratórios, quadras etc.) e pagam aos professores salários superiores a R\$ 10 mil (SANTOS et al., 2019).

É preciso diferenciar tais colégios militares das escolas militarizadas ou cívico-militares, as quais são “escolas civis públicas” vinculadas às secretarias estaduais e municipais de educação e que, por convênio com as secretarias de segurança ou PM²², passam a ser geridas em conjunto com as polícias e a ter em seus quadros monitores cívico-militares (SANTOS et al., 2019). Empregamos o termo “militarização”, ao nos referirmos a um conjunto de concepções e práticas de caráter militar presentes em “contextos e situações que não tinham no militarismo uma referência prévia ou fundamental” (CASTRO, 2016, p. 95), como a escola pública. Essa introdução da cultura militar acarreta toda uma reconfiguração institucional da escola.

Um dos argumentos usados pelos que defendem essa proposta é o da melhoria do rendimento dos alunos. Em Goiás, as cinco melhores escolas públicas são militarizadas. Na Bahia, são seis. Em geral, com exceção das federais, essas escolas mostram melhores resultados que as demais escolas públicas em avaliações externas – Ideb e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo difundidas como exemplos de “sucesso” educacional.

O segundo argumento, que examinaremos com mais profundidade, consiste em apontar que, com o “aumento da violência nas escolas” e da “bagunça”, só uma gestão rígida, com o “resgate da autoridade”, colocaria ordem nessas instituições, disciplinando os alunos. As escolas seriam entregues à administração militar, sob um discurso da necessidade do controle da violência e da indisciplina e formação de bons cidadãos.

O processo de militarização das escolas já estava em curso no país, há alguns anos; contudo, quando o MEC passa a anunciar os Colégios Militares como exemplo de escola de alto nível, cujo modelo deve ser fomentado nas redes públicas de ensino adotando como política pública, esse processo é amplamente promovido e ganha maior dimensão.

Foi no início dos anos 1990 que ocorreram as primeiras militarizações de escolas públicas em Mato Grosso, Rondônia e no Amazonas (QUEIROZ, 2021). Desde 2010, houve grande expansão do modelo de militarização das escolas públicas em estados e municípios. Até 2015, eram 93, sendo que atualmente há pelo menos 203 escolas cívico-militares em 23 unidades da federação. O estado que mais ampliou esse modelo foi Goiás: em 2013, eram oito escolas e, em 2020, havia 61 colégios militarizados, com

22 Há também empresas e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) formadas por policiais da reserva que vendem “pacotes de militarização”, isto é, atuam desenvolvendo projetos voltados à transferência da “tecnologia educacional” dos Colégios da Polícia Militar (CPM) para escolas particulares e municipais.

propostas de ampliação pela atual gestão. Chama a atenção o Paraná, que pretende implantar o modelo cívico-militar em 215 escolas estaduais em 117 municípios, em 2021. Na Bahia, há pelo menos 89 escolas municipais militarizadas e 12, no Distrito Federal.

Não se pode dizer que há um único modelo: são diferentes “processos de militarização” nos distintos locais, mas, em geral, o diretor ou um dos dirigentes da escola é um oficial indicado pelo comandante da PM e policiais militares ou monitores cívico-militares formam a divisão disciplinar, responsável pela disciplina e segurança dos alunos, do prédio e de seu entorno. Os professores e coordenadores integram a equipe pedagógica e são vinculados às Secretarias de Educação. Retomaremos essa organização pedagógico-disciplinar posteriormente.

Os colégios militarizados incluem, em sua grade curricular, disciplinas ministradas por policiais, como continência e sinais de respeito (CSR), musicalização, educação física laboral, ética e cidadania.

Um outro diferencial é o aumento do número de profissionais e dos recursos financeiros da escola. No Distrito Federal, por exemplo, cada escola militarizada tinha a previsão de receber de 20 a 25 militares que estão na reserva ou sob restrição médica e R\$ 200 mil por ano, custeados pela Secretaria de Segurança Pública. Os recursos extras são empregados principalmente no pagamento dos salários dos militares.

A estrutura física dessas escolas é muito melhor do que a maior parte das escolas públicas (GUIMARÃES; LAMOS, 2018; ALVES; TOSCHI, 2019): salas dos funcionários bem equipadas, biblioteca, quadra de esportes, laboratórios, auditórios e salas de aula climatizadas. Para efeito de comparação com os demais colégios públicos, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 41% das escolas estaduais e 31% das municipais possuem laboratórios de ciência e 63% das primeiras e 57% das segundas, banheiros (PICARELLI, 2019). A boa infraestrutura física e um número maior de profissionais permite que os alunos permaneçam na escola, no contraturno, com atividades de reforço e extracurriculares.

Há várias dimensões que podem ser analisadas nesse modelo: a gestão democrática, a coerência com a legislação, a manutenção das desigualdades e discriminações, a qualidade da educação, entre outras. A partir de uma revisão da literatura na área, serão apresentadas características diversas dessas instituições, analisando-se dois pilares principais: o desempenho e, principalmente, a disciplina e a formação cidadã do estudante. Serão analisadas perspectivas de docentes, estudantes e famílias que as aprovam e, contrapondo-se a este modelo, serão também descritas propostas desenvolvidas em

escolas que visam à melhoria da qualidade da convivência, mas, ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, dos valores e de competências necessárias à vida, em uma sociedade democrática e cada vez mais complexa.

A MELHORIA DO DESEMPENHO

As escolas militarizadas aparecem como as que têm melhores resultados em avaliações externas, quando comparadas às demais escolas públicas, com menor índice de abandono e reprovação (BENEVIDES; SOARES, 2017; TIELLET, 2019). Mas é preciso olhar com cautela esses resultados, como veremos a seguir.

Em algumas escolas, há reservas de vagas para filhos dos militares e processo seletivo para ingresso para o restante, em que só os melhores são aprovados. Outras vezes, há um processo misto, com sorteios para novos alunos (filhos de militares e de civis) e processo seletivo, como ocorria em Goiás (CRUZ, 2017). Tais procedimentos têm sido questionados pelo Ministério Público, o qual aponta a ilegalidade da reserva de vagas ou pré-seleção em escolas públicas, levando alguns estados a reverem o processo de ingresso, adotando o sorteio para estudantes da comunidade, como no Distrito Federal, por exemplo. Além disso, as escolas militarizadas não atendem o período noturno, alunos com deficiência, estudantes com distorção idade-série e Ensino de Jovens e Adultos.

Muitas escolas militarizadas adotam estratégias para ampliar os recursos financeiros, por meio de “contribuições voluntárias”, como taxas de matrícula e mensalidades, as quais, mesmo não obrigatórias, são fortemente incentivadas (CASTRO, 2016). Considerando a gratuidade do ensino público, o Ministério Público de vários estados tem alertado que a cobrança de tais taxas é ilegal e abusiva, mas essa prática continua, inclusive com a emissão de boletos mensais.

Ademais, os uniformes usados pelos alunos (duas fardas, uniforme para as aulas de educação física, calçados) são caros e, muitas vezes, pagos pelas famílias, dificultando ainda mais o acesso à escola dos que têm nível socioeconômico baixo. Mesmo nos locais onde as fardas são doadas pela Secretaria da Educação, há a exigência de os uniformes estarem completos e impecáveis, assim como a aparência pessoal, e nem todas as famílias conseguem satisfazer tais requisitos.

Em vista disso, embora muitas unidades estejam em bairros periféricos, os indicadores sociais mostram que quem estuda nessas escolas não são alunos próximos da comunidade, pois o perfil socioeconômico dos estudantes é, em geral, alto ou muito

alto, que difere dos moradores das regiões onde essas escolas se encontram. Segundo Benevides e Soares (2017), em 2014, havia 59 escolas estaduais militares em Goiás, sendo 18 com nível socioeconômico alto, 18 muito alto e apenas uma médio-baixo. Também identificaram que 76% dos alunos na escola civil viviam com familiar beneficiário do Bolsa Família e apenas 19% na militarizada que também conta com mães com maior nível de escolaridade (27% com ensino superior contra 9% da civil).

Deve-se considerar ainda o processo de exclusão dos que não se adaptam, tendo de buscar uma nova unidade escolar. Além das questões ligadas à capacidade financeira das famílias, não permanecem nessas escolas adolescentes que tiveram problemas com a polícia, alunos com baixo desempenho e aqueles com dificuldades de seguir ordens e ajustar-se à disciplina militar. Logo, mesmo que não haja “seleção na entrada”, parte dos alunos é transferida de escola ao longo do ano, algumas vezes para longe de suas residências, numa lógica excludente e que contribui para maior êxito nas avaliações externas. Assim, os percentuais de reprovados e de evadidos são menores que as da escola regular, mas a taxa de transferidos para outras unidades é maior (ZANELATO, 2019).

É preciso, pois, dar outra interpretação aos resultados de desempenho mais favoráveis às escolas militarizadas, porque essas instituições têm condições privilegiadas: possuem melhor estrutura (física, financeira e pessoal), muitas selecionam na entrada e há processos de exclusão no percurso, trabalham apenas alunos que se adequam, têm melhor índice socioeconômico e menor distorção idade-série e o pagamento de taxas é altamente incentivado.

Nessa situação privilegiada, os resultados obtidos não podem ser associados diretamente à gestão militar, mas às condições diferenciadas efetivamente oferecidas, que não representam a realidade das demais escolas públicas do país. É de se esperar que as escolas civis também avancem na melhoria da qualidade, se contarem com autonomia administrativa e bons recursos físicos, financeiros e de pessoal.

A DISCIPLINA E A FORMAÇÃO CIDADÃ OU PARA A AUTONOMIA MORAL

Foi visto que, nesse modelo, os militares ajudam na organização e na disciplina e os civis, na questão pedagógica. Em nota, o MEC informou que a presença de militares na gestão administrativa nas escolas públicas “terá como meta a resolução de pequenos conflitos que serão prontamente gerenciados, a utilização destes como tutores

educacionais para a garantia da proteção individual e coletiva, dentre outras visando a disciplina geral da escola” (TOKARNIA, 2019, p. 1). É reiterado, portanto, que a disciplina dos alunos nas escolas militarizadas é de responsabilidade da polícia.

Há, assim, uma dissociação entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, embora sejam complementares. A aprendizagem da convivência, da resolução dialógica dos conflitos, da participação, da legitimação e da compreensão das regras, da coordenação de perspectivas, da autorregulação, entre outras, não é vista como uma questão pedagógica e função precípua da escola, que deveria ser responsabilidade de todos.

Essa “separação” desconsidera que os valores sociomoraes estão presentes em todos os espaços da escola. Os professores e os funcionários, queiram ou não, são “agentes morais”, transmitindo valores, por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões. Há, pois, uma concepção de que os conflitos não fazem parte do “currículo” e sua administração é algo desviante da função do docente, que deve “terceirizá-los” para serem resolvidos pela equipe disciplinar militar. Com essa dissociação, os demais profissionais são “destituídos” do compromisso de educar para a convivência e para o desenvolvimento da autonomia.

As concepções de “disciplina”, “respeito” e “cidadania” subjacentes a essa proposta possuem sentidos específicos, que devem ser considerados a partir da lógica do militarismo que defende um “modelo totalizante e hierárquico de manutenção da ordem social” (CASTRO, 2016, p. 99). É um universo fortemente marcado por valores, ritos, normas e símbolos militares. Esse tipo de escola passa a adotar os mecanismos disciplinares presentes nos quartéis, oferecendo a civis uma educação alicerçada em procedimentos, normas e valores militares. Assim como na PM, os princípios que passam a reger a relação com os estudantes são a hierarquia rígida e a disciplina inflexível e conseqüente subordinação e obediência.

[...] a hierarquia possui um caráter segmentador e organizador, ou seja, ela estrutura as condutas e as relações sociais dos indivíduos; a disciplina, por sua vez, garante a manutenção da hierarquia, bem como o sentimento de pertencimento a uma totalidade com o conseqüente aviltamento da esfera individual (VICENTINI, 2014, p. 55-56).

Nos processos e rituais também figuram o reforço e o culto aos símbolos nacionais e elementos da identidade militar, porque o cultivo ao “patriotismo” é um dos elementos primordiais para a formação do cidadão. Assim, os estudantes usam uniformes

conforme um rígido padrão, prestam continência para a autoridade militar, hasteiam a bandeira, executam o hino nacional e os comandos da Ordem Unida²³.

Há a obrigatoriedade da deferência e do acatamento na relação dos alunos com os policiais que atuam no colégio, decorrente da cultura hierárquica do militarismo que organiza essas escolas. Essa visão hierárquica não enxerga o outro como semelhante, como igual. Os discentes devem conhecer o regulamento e suas diversas categorizações de transgressão disciplinar. São transgressões “quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões comportamentais impostos aos alunos pela educação militar que é oferecida” no colégio (CRUZ, 2017, p. 79).

São deveres do aluno apresentar um bom desempenho, ter uma boa conduta, ser disciplinado e cumpridor dos regimentos internos. Tais normas são impostas e legislam sobre aspectos diversos; as transgressões são categorizadas em leves, médias, graves e gravíssimas. Essas normas (e infrações) podem ser organizadas em quatro conjuntos: 1) hábitos e costumes; 2) obediência, respeito à hierarquia e comprometimento com as atividades da escola; 3) cerceamento ao direito à opinião, à participação política e à contestação; 4) preservação da boa imagem pública da escola.

As relacionadas a “hábitos e costumes” apontam para uma apresentação pessoal que não pode ir contra os padrões previamente fixados como, por exemplo, a obrigatoriedade de uso da farda, boina e sapatos pretos, e de os cabelos das meninas estarem presos e dos meninos cortados em padrão militar. São exemplos de infrações: vestir-se com o uniforme sujo ou desalinhado; usar óculos esportivos, armações coloridas, boné, tiaras coloridas, *piercing* ou outros adornos; usar esmalte escuro; usar barba, bigode ou cavanhaque; mascar chicletes; empregar gírias e palavrões; sentar-se no chão, estando fardado; andar com as mãos nos bolsos. Observa-se um processo de supressão da individualidade em favor de uma homogeneização. Desconsidera-se que a forma de vestir é uma marca do jovem que o diferencia dos adultos, um traço identitário de muitos adolescentes. A escola não só controla os comportamentos, mas também padroniza as aparências.

Outro conjunto de infrações refere-se à “obediência, ao respeito à hierarquia e ao comprometimento com as atividades e procedimentos da escola”, tais como: não cumprimentar os policiais com continência; ficar na sala de aula, quando a turma deveria estar fora; abandonar as atividades ou executar uma tarefa de forma negligente;

23

Grupo de pessoas, normalmente militares, que marcha de forma ordenada e seguindo um determinado ritmo.

negar-se a colaborar ou participar nos eventos ou atividades oficiais do colégio; ter atitudes inadequadas ou inconvenientes; ausentar-se da escola; falar com o diretor sem permissão do oficial de gestão educacional. Como se vê, muitas das manifestações, antes naturais para os jovens, passam a ser consideradas transgressões.

O terceiro conjunto de normas “fere o direito à opinião, à contestação e à participação política” (VELOSO; OLIVEIRA, 2016): ter em seu poder, ler ou distribuir, no colégio, publicações, estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública; travar discussões com membros da comunidade escolar; promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que possa macular o nome do colégio; dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do comandante do colégio; provocar ou disseminar discórdia entre colegas; desrespeitar em público as convenções sociais.

Constata-se que são quase inexistentes espaços de diálogo, protagonismo e participação dos estudantes. Mesmo os Grêmios, que deveriam representar o corpo discente de forma livre e autônoma e defender interesses dos alunos, têm sua atuação restrita e supervisionada. Segundo o “Manual das escolas cívico-militares” (MECM) (BRASIL, 2020, p. 58), os alunos podem reunir-se com outros a partir de interesses comuns “desde que estejam autorizados pelo Diretor” e “sob a supervisão de um orientador civil ou militar”.

Há ainda forte preocupação em “evitar qualquer dano à boa imagem pública da escola, que deve ser sempre preservada”. Essa preocupação é válida para atos dentro e fora do colégio: denegrir o nome do colégio ou de qualquer de seus membros, com procedimentos desrespeitosos, por meio virtual ou outros; portar-se de modo desrespeitoso ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos, promovidos no colégio ou fora dele; instigar colegas ao cometimento de transgressões disciplinares ou ações delituosas que comprometam o bom nome da instituição; zelar pelo bom nome da instituição, procurando honrá-lo com adequado comportamento social e conduta irrepreensível; ter atitudes ou relações incompatíveis com os padrões do colégio; provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no colégio, em manifestações de natureza política. A maioria das infrações dessa natureza é grave.

Observa-se que várias normas não são claras, possibilitando distintas interpretações, o que significa que dependem de subjetividade da avaliação da autoridade.

As normas, rituais e procedimentos, destituídos de sentido e significado para o jovem, só são cumpridos por existir um efetivo poder repressivo. Em geral, cada

infração, assim como atitude elogiável, possui uma pontuação, positiva ou negativa. Apenas para ilustrar, conforme a orientação contida no MECM, o comportamento dos alunos deve ser classificado por grau numérico correspondente à soma dos pontos. São propostas seis categorias: excepcional, ótimo, bom, regular, insuficiente e mau. Ao ser matriculado na escola, o aluno será classificado no comportamento “bom” e, de acordo com suas atitudes, pode subir ou descer de categoria. Se ingressar no “regular”, “será encaminhado pelo Oficial de Gestão Educacional à Seção Psicopedagógica para avaliação e acompanhamento” (BRASIL, 2020, p. 7). O aluno pode ser transferido compulsoriamente para outra escola, se cometer transgressão gravíssima ou quando ingressar no “mau comportamento”.

Os estudantes falam com naturalidade sobre a exclusão dos alunos, ao serem entrevistados por Zanelato (2019, p. 14): “Aqui uma vez que não se adapta é expulso. Quem não quer seguir regras, quem quer sair fora do padrão, ser do seu jeito e não ser do jeito militar da regra, do que está sendo imposto aqui na escola... vaza”. Na escola pesquisada por Castro (2016), após dois meses do início das aulas, 16 alunos foram transferidos para outras unidades por questões disciplinares.

No cotidiano, os alunos convivem com medo e angústia de cometerem transgressões, serem penalizados ou convidados a se retirar da escola. Além disso, alguns são convencidos a acreditar que ser expulso do colégio é “estar fadado ao fracasso para toda a sua vida” (CRUZ, 2017, p. 103).

Não é exclusividade do modelo militar lidar com a indisciplina estudantil de forma coercitiva e punitiva. Reflete Lucchetti (2018, p. 3):

É comum vermos essa lógica simplista em escolas normais. Entretanto, pude perceber como a questão da indisciplina é algo que pode ser muito sério sob o modelo no colégio militarizado, visto que o estudante representa a instituição dentro e fora da escola. Há uma preocupação real com a imagem da instituição. Sem contar que é uma forma de eliminar problemas sem, de fato, lidar com eles.

Segundo Queiroz (2021), 23% dos alunos mudam de colégio durante o processo de militarização por causa de desempenho irregular ou dificuldades para se enquadrar nas regras. São, portanto, escolas fortemente excludentes, tanto por atuarem com os estudantes-padrão que apresentam bom rendimento, como por permanecerem nela apenas os que se submetem aos rituais e modelo disciplinar e hierárquico.

Coerente com uma lógica meritocrática e de regulação externa, há o emprego de punições, mas também há o uso de recompensas. Os alunos com as pontuações mais altas em notas e comportamentos são os recompensados nos eventos que acontecem na escola, com certificados, medalhas e alamares²⁴, em uma cerimônia com a presença dos familiares. Também serão os “alunos oficiais”, os “alunos sargentos” e assim por diante, exercendo um cargo mais importante ou não, conforme seus méritos.

A meritocracia e a hierarquia aparecem ainda na relação dos alunos mais velhos com os mais novos e na seleção dos “chefes de turma” (alunos que obedecem às normas e possuem notas altas). Tais escolas buscam desenvolver a responsabilidade e liderança dos estudantes, mas isso é feito impondo-se a autoridade de um aluno sobre os outros (BENEVIDES; SOARES, 2017). Estes devem fazer com que as ordens e normas sejam cumpridas e delatar os colegas que não as seguem, numa relação de respeito unilateral, contrária à cooperação, empatia, amizade e apoio.

Destacamos que onde o princípio é a “obediência acrítica” à autoridade, o terreno pode ser fértil para abusos e autoritarismo. Algumas unidades enfrentam denúncias de censuras a conteúdos que seriam trabalhados com os alunos (sobre ditadura, homofobia etc.), de punições desproporcionais, de assédio moral e pedidos de afastamentos de docentes por “não terem o perfil da escola” após terem participado de manifestações ou serem sindicalizados.

Assim como a obediência, a disciplina também é defendida como valor relevante na formação de “bons cidadãos”. E, de fato, o desenvolvimento da autodisciplina, dando-se de modo a favorecer a autonomia, é muito importante; isso acontece quando um indivíduo tem consciência, escolhe e legitima, por si mesmo, regras que considera boas para si e para os demais. Todavia, no contexto militarizado, a disciplina é um princípio necessariamente atrelado à regulação externa, contribuindo para manter altos níveis de heteronomia, ou seja, a obediência se dá por submissão a autoridades, conformidade a convenções sociais, evitamento de punições ou obtenção de prêmios. Na moral heterônoma, os valores não se conservam sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica seu comportamento moral em diferentes contextos. Ao contrário, na autonomia moral, o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno (autorregulação), sendo fundamentado na equidade e nas relações de reciprocidade, concebendo a moral como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos. Desse modo, na pessoa autônoma, há a conservação

dos valores, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais (LA TAILLE, 2006).

Ao serem impostas, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para sua aceitação interior, as normas podem se tornar exteriores ao sujeito, pois não foram construídas pela reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por experimentações efetivas. Acabam por se tornar crenças e dogmas, contrárias ao pensamento racional, posto que pensar e obedecer são dissociados. A compreensão da necessidade da existência das regras e das razões para segui-las, a participação em sua elaboração e a percepção de que são justas são fatores importantes para que sejam legitimadas.

La Taille (2006) esclarece que se, na infância, a postura autoritária é eficaz na instalação da moral heterônoma, esse modelo falha, se pretendemos que haja a superação desta em direção à autonomia, comprometendo a participação cidadã necessária em uma sociedade democrática.

AS PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS, ESTUDANTES E PROFESSORES DAS ESCOLAS MILITARIZADAS

A implantação da gestão militar em escolas civis públicas tem tido grande aceite e apelo social. É preciso escutar atentamente o que alunos, pais e profissionais dessas escolas estão dizendo, quando defendem esse modelo, e refletir sobre os seus significados.

Quando uma escola é militarizada, os docentes contrários à proposta solicitam remoção para outras unidades. Rêses e De Paulo (2019) investigaram a perspectiva de professores que permaneceram e encontraram aprovação a esse modelo, ainda que as aulas sejam monitoradas e que tenham que renunciar à participação, manifestações e decisões coletivas. Esses docentes valorizam o controle sobre os comportamentos de estudantes, a obediência à hierarquia para que haja respeito e a disciplina para a efetividade das aulas. Sentem que a escola é cuidada, que conseguem dar aulas sem interrupções e que a gestão é organizada.

Zanelato (2019), ao entrevistar estudantes de instituições militarizadas, verificou que sentem orgulho de pertencerem a uma escola que passou a ser bem-vista pela comunidade. Isso se deve sobretudo à classificação do público atendido, pois só permanecem os alunos com condições financeiras para manter os uniformes impecáveis e os que alcançam a nota de bom comportamento. Para os estudantes, há menos briga, transgressões e “pegação”²⁵, as regras são cobradas e cumpridas, o ambiente é mais

organizado e há maior exigência dos professores quanto aos estudos. Acreditam ainda que serão privilegiados no futuro em seleções para o mercado de trabalho.

Esses resultados vão ao encontro das perspectivas identificadas nos pais ou responsáveis dos alunos. Sauer e Saraiva (2019) observaram que eles se sentem mais seguros e alegam que essas escolas são mais cuidadas, sem vandalismo e com melhor infraestrutura; não há violência, desordem ou bagunça; não há venda ou consumo de drogas ilícitas dentro ou nos arredores da escola; há controle de condutas desrespeitosas, agressivas e de “comportamentos indesejáveis”, como relações íntimas; os jovens estão mais protegidos, envolvendo-se menos em violência ou com “más companhias” fora da escola. Os pais também consideram que o ensino é de maior qualidade e que a disciplina aprendida será importante para a vida, possibilitando um futuro melhor (GUIMARÃES; LAMOS, 2018).

Por meio da disciplina, esses jovens estariam tornando-se mais responsáveis, desenvolvendo habilidades importantes para garantir o sucesso profissional, como se ainda estivessemos em um sistema fabril, pautado em um trabalho disciplinar. Atualmente, exige-se uma forma de trabalho flexível e imaterial que a disciplina já não é mais capaz de produzir, com foco em metas, necessitando de cérebros flexíveis e articulados e não mais corpos dóceis (SAUER; SARAIVA, 2019). O zelar pelas coisas, a disciplina e a obediência tem pouco lugar na sociedade contemporânea, um mundo líquido, em constante transformação. Busca-se a capacidade de identificar e coordenar perspectivas, aprender continuamente, tomar decisões, dialogar, pensar criticamente, cooperar, ser empático e criativo, conviver com a diversidade e singularidades. Todavia, o desempenho nos exames externos e no vestibular ainda é favorecido por um currículo fortemente disciplinar, sendo visto como “qualidade de ensino”.

Quanto à violência, Alves e Toschi (2019) apresentam dados que mostram que a escola militarizada não diminui a violência na região, mas traz uma percepção de segurança para quem está nela. Assim, as famílias da periferia, acostumadas com a ausência e o desdém do Estado, valorizam muito essa “oportunidade”, porque essa escola vai permitir que seus filhos estudem num ambiente organizado e estejam seguros.

Podemos inferir, a partir desses estudos, que parece haver uma descrença, naqueles que defendem a militarização da escola, de que a democracia como forma de vida e organização social se constrói pela adoção, nos processos educacionais, de suas práticas e de seus valores, como o uso do diálogo, da argumentação e do questionamento

para a construção e legitimação das regras a que as pessoas se submetem (o aspecto formal da democracia – o governo do povo) e o reconhecimento da igualdade e liberdade entre todos os membros da sociedade (o aspecto substancial – o governo para o povo) (BOBBIO, 1988). Ao contrário, mesmo após mais de trinta anos de democratização, não diminuiu a percepção de que o militarismo possa prover uma garantia de eficácia e redução da violência, porém, essa crença tem se fortalecido (GARRIDO; LEAL-FILPO, 2018).

Não se pode, em nome da “eficiência da escola”, permitir o emprego de métodos autoritários, que ferem princípios e vão contra o desenvolvimento sociomoral e afetivo da criança e jovens, como mostram décadas de pesquisas na área. Afirmam Guimarães e Lamos (2018, p. 78):

Uma educação de qualidade não se faz apenas com infraestrutura adequada e com estudantes aprovados em testes e vestibulares. Devemos pensar para além das aprovações nos exames nacionais. Para isso, será preciso uma reflexão sobre o que se pretende com esse tipo de formação, para quê e para quem se pretende formar. A formação, como a entendemos, não se limita aos processos de disciplina, treinamento e condicionamento.

A educação deve ser comprometida com o desenvolvimento do estudante, com vistas à emancipação, contribuindo com a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. Parece que parte da população aceita renunciar a uma escola mais democrática e submeter-se a uma organização militar, em troca de maior segurança, organização e melhor desempenho dos alunos. Trata-se de um falso dilema, não precisamos que sejam opostos.

A ESCOLA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL

Concordamos que os professores não podem ensinar e os alunos não podem aprender em um ambiente permissivo, com altos níveis de incivildades, disrupção, indisciplina. A adoção de um ambiente militarizado coercitivo traz consigo a violência simbólica que é um tipo de violência sem coação física, causando danos morais e psicológicos. Comparado com o tamanho e a verba disponível para a educação como um todo, essa falsa solução imediata para umas poucas escolas gera um grande desserviço

para a sociedade, a longo prazo. Não há solução mágica, mas há caminhos para a construção sólida e sustentável, como argumentamos a seguir.

As metas para a educação brasileira, explicitadas em documentos e marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as quais assumimos como nossas, não estão comprometidas com a formação de indivíduos obedientes, cumpridores acríticos de deveres impostos por seus superiores. Ao contrário, pretende-se o pleno desenvolvimento da pessoa, consciente de seu ambiente social e natural e de seus direitos, que respeita e defende os direitos humanos, tornando-se capaz de exercer sua cidadania. Há, portanto, incongruências entre essas demandas de caráter democrático e a lógica e procedimentos que caracterizam as escolas militarizadas. Menezes e Lima (2017, p. 482) apontam que o objetivo principal de “formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos de seus direitos e obrigações” das escolas militarizadas constitui mais um *slogan* que aparentemente se coaduna com os princípios constitucionais e mesmo com a LDB, mas que efetivamente se contrapõe a eles, ao impor normas, sanções rígidas e valores militares a toda a comunidade escolar, não oportunizando e até impedindo as subjetividades, o diálogo e a participação dos estudantes.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é preciso desenvolver nos alunos as competências necessárias para resolver problemas e conflitos, relacionar-se positivamente consigo e com as demais pessoas, assumir a gestão de sua vida com responsabilidade, tomar decisões, atuar com sentido crítico e ético, empreender ações para transformar o meio. Em síntese, pretende-se a formação de uma pessoa moral, cidadã, em uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir, numa situação; a autonomia moral implica refletir sobre por que seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (MENIN, 1996). Logo, a convivência na escola que visa à formação de personalidades autônomas deve ser democratizadora, onde as atitudes e normas são frequentemente avaliadas, a partir de princípios morais, em que há a promoção de práticas que defendam valores vinculados ao diálogo, participação, cooperação, diversidade, justiça, respeito e solidariedade. Essa convivência não pode se restringir à boa socialização com regulamentos já estabelecidos, mas deve ser compreendida como um processo no qual normas, relações e costumes possam ser criticados (e reconstruídos) e, assim, novas formas de conviver são pensadas e discutidas (PUIG, 2000). Formar sujeitos autônomos não significa apenas transmitir esse ou aquele valor e exigir esse ou

aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Obedecer às normas, por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), porém, não para ser autônomo.

A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito. Isso é bem mais amplo do que fazer com que nossas crianças e jovens convivam bem, apresentem um comportamento disciplinado, obedeçam às regras, recitem hinos, respeitem os adultos e sejam educados. Não será, portanto, qualquer educação capaz de propiciar tal formação (VINHA; NUNES, 2018, p. 4).

Kohlberg (1992), um dos maiores estudiosos da área do desenvolvimento moral, comprova em suas pesquisas que, se a escola não for efetivamente uma “comunidade justa”, ou seja, se não desenvolver um ambiente sociomoral cooperativo, não haverá avanços no desenvolvimento moral dos alunos. Para promover mudanças, a fim de favorecer efetivamente esse ambiente propício ao desenvolvimento da convivência democrática e à construção de competências socioemocionais guiadas pelos valores morais, é preciso organizar um trabalho intencional, construir na escola um lugar de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, orientando os professores e os alunos, para que saibam pensar e agir em situações de conflito de valores²⁶ (VINHA et al., 2017). Logo, deve-se atuar em três vias diferentes, inter-relacionadas (PUIG, 2000). A via interpessoal, que trata da maneira de ser e de fazer dos educadores, especialmente a relação que estabelecem entre eles e com seus estudantes. A curricular, que concerne ao planejar e ao executar atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação ética e convivência com os alunos. A via institucional constitui-se das atividades educativas que partem da organização da escola e da classe e que têm como pressuposto a participação democrática.

Esse trabalho não pode depender apenas de disponibilidades individuais ou projetos específicos: é fundamental organizar uma série de ações intencionais, complementares e coordenadas entre si, que concretizam os valores da escola. Um exemplo é a implantação de espaços institucionais promotores de uma cultura de diálogo e

26 Há uma ampla literatura nacional e internacional, na área, que traz valiosas contribuições de procedimentos nesse sentido, contudo, devido aos limites de um artigo, serão apresentadas algumas propostas, focando principalmente nos estudantes que fazem parte do programa “A convivência ética na escola”, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral (Gepem) da Unicamp e Unesp, integrado e coordenado pelos autores deste artigo. Implantado em escolas públicas, é um programa de formação de professores e gestores e transformações na escola, com ações diferenciadas e complementares, visando à melhoria da qualidade da convivência e do processo de resolução dos conflitos interpessoais, favorecendo a construção de um clima escolar positivo e a promoção da autonomia moral (VINHA et al., 2017).

fortalecimento da participação, como as assembleias, a mediação de conflitos e métodos específicos para lidar com situações de violência.

As assembleias são momentos nos quais os estudantes se reúnem para dialogar sobre o que consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência, elaborar e reelaborar regras, discutir os conflitos e negociar soluções. Já as desavenças ocorridas entre poucos envolvidos reclamam outro espaço que resguarde a privacidade, como os procedimentos de mediação, encontros que acontecem depois de um conflito em que os envolvidos, apoiados por um mediador, expressam e ouvem um ao outro, buscando chegar a um acordo respeitoso e não punitivo.

Nas situações de violência ou de intimidações, é válido utilizar o Método de Preocupação Compartilhada (TOGNETTA; PIKAS, 2021), formado por um conjunto de ações cujo objetivo é reindividualizar os integrantes de um grupo envolvido em *bullying*, por exemplo, resultando em um plano de intervenção e acordos educativos dirigidos à mudança de comportamento com relação à vítima.

Pesquisas (AVILÉS, 2013; TOGNETTA, 2021) têm apontado a relevância das diversas formas de protagonismo infantojuvenil em que os alunos são incentivados a cuidar e cooperar com os pares. Um exemplo são as equipes de ajuda, nas quais grupos de estudantes atuam como conselheiros, apoiam os colegas que são excluídos, que têm dificuldades, sofrem discriminação ou *bullying*, acolhendo-os e ajudando os que mais precisam. É válido também promover os movimentos autônomos, como os coletivos e grêmios, sem supervisão de adultos.

Deve haver espaço no currículo escolar para que as competências sociais e emocionais, assim como a convivência e a moral, sejam trabalhadas com os alunos. É válido oferecer sistematicamente oportunidades em que possam refletir e debater sobre os dilemas de nossa sociedade, os conflitos de valores, os princípios e as normas, formas mais justas e eficazes de resolver conflitos, entre outros. Isso pode ocorrer pela inserção de uma “disciplina” na grade horária, para a realização tanto das assembleias de classe quanto dos procedimentos ativos de educação sociomoral e emocional. Não se trata de transmissão direta de conhecimentos, que é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, mas de expor ao aluno a moral e a convivência como objeto de estudo e reflexão de modo emancipador.

Esta proposta é diferente da inclusão de disciplinas de ética e cidadania ministradas num paradigma militarizado. Tais disciplinas e o retorno da antiga “Educação Moral e Cívica”, adotada durante a ditadura no Brasil, possuem um caráter de

transmissão/doutrinação, visando ao cultivo do patriotismo, ao conhecimento de leis e ao respeito a essas normas. Os valores, costumes e normas de conduta escolhidos pelas autoridades como os melhores são transmitidos como aquilo que é correto, verdadeiro. O conceito de cidadão é mais próximo àquele que deve se adequar às normas sociais e manter essa estrutura sem alterá-la, cabendo à educação moral essa tarefa. Não almeja, pois, formar pessoas que raciocinem sobre problemas dilemáticos, critiquem, discutam e transformem a sociedade.

Em síntese, para a promoção de relações mais justas, respeitadas e solidárias, é preciso contemplar tanto a prática quanto a reflexão. Ao mesmo tempo que deve proporcionar o convívio democrático, ensejando a experiência vivida com os valores morais, a escola precisa ser um lugar onde os valores morais são pensados e refletidos – e não impostos.

Para isso, é necessário investir na valorização e numa formação de alto nível para os profissionais da escola, quer na de base, quer na continuada, a qual deve envolver ainda temas ligados ao clima escolar, às relações interpessoais, aos problemas de convivência, ao desenvolvimento sociomoral e afetivo, aos procedimentos para mediação de conflitos, entre outros. É preciso favorecer a construção de relações respeitadas e pautadas em confiança entre estes profissionais e entre eles e os alunos.

É importante contemplar ações para a promoção do “bem-estar” de todos, investindo na melhoria do clima escolar (ABRAMOVAY; SILVA; FIGUEIREDO, 2018). O clima é o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar decorrentes das experiências vividas nesse contexto. Um clima positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender e está ligado ao bom desempenho, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar de todos. Por outro lado, um clima negativo pode ser um fator de risco da qualidade de vida escolar, com o aparecimento de problemas comportamentais, aumento do estresse e dos conflitos. A melhoria do clima se dá por uma gestão aberta às mudanças, a implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e o apoio de todos, de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino, da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa, do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo e pelo estímulo à participação estudantil e da comunidade na elaboração das regras e nas decisões da instituição (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Para fomentar tais processos institucionais na escola e maior engajamento coletivo, é recomendável constituir uma equipe de convivência formada por representantes

dos estudantes, docentes, funcionários, gestores e famílias. Essa equipe pode cuidar dos processos de diagnóstico nessa área, divulgar as ações e coordenar a elaboração, acompanhamento e revisão do Plano de Convivência. Tal Plano é um documento de construção coletiva que concretiza a organização e o funcionamento da escola quanto à convivência e superação das desigualdades, descreve os objetivos e metas nessa área e as ações para atingi-los, identifica os principais problemas encontrados e as propostas para superá-los (AVILÉS, 2013).

As ações vão sendo implantadas pelo coletivo, paulatinamente, com acompanhamento e replanejamento, conferindo à escola uma qualidade na convivência que beneficia a todos. A escola é um local de convívio com a diversidade e promotora da aprendizagem da vivência no espaço público, portanto, é o local ideal para que as práticas democráticas ocorram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nome do bom desempenho e da disciplina, estados e municípios, com apoio do MEC, propõem a ampliação do modelo militarizado para as escolas públicas, trazendo para a educação uma forma de organização que se vale do uso do poder e da intimidação e rechaça a pluralidade de pensamento e de comportamentos. Mais do que uma lógica militar para lidar com cidadãos não militares, trata-se de modelo impositivo que busca incorporar os civis ao mundo militar.

A militarização tem sido apontada como estratégia de solução face às dificuldades que algumas escolas enfrentam, parecendo produzir um resultado rápido e favorável à qualidade da escola. Todavia, foi visto que essas poucas instituições têm condições bastante diferenciadas das demais escolas públicas. Esse conjunto de fatores cria uma falsa impressão de que a militarização “funciona”, formando de modo equivocado a opinião pública e dos governantes, que, ao invés de investirem na melhoria de todo o sistema público de educação, de maneira uniforme e que beneficie a todos os alunos, optam por um modelo custoso, aprofundando a desigualdade, deslegitimando o trabalho dos profissionais da educação e desvalorizando cada vez mais a escola pública.

Não somos contra a existência de colégios militares, mas a militarização da “escola pública”, que desconsidera a individualidade e a liberdade dos alunos, os quais ficam subordinados a um manual de deveres e a um regime disciplinar arbitrário. As escolas públicas, como já diz o adjetivo “públicas”, devem cumprir o compromisso com o valor de igualdade, ser inclusivas e plurais. Cabe a elas prover as oportunidades de

uma boa educação a todos os alunos, por meio de professores devidamente habilitados, que tenham formação continuada, bons métodos de ensino, boa estrutura curricular, pessoal e física, não usando nenhum processo de pré-seleção para captar alunos com melhores chances de aproveitamento escolar ou de filtro que vai eliminando os que não se adequam, os que têm mais dificuldades de desempenho ou de comportamento ou ainda os que possuem deficiência.

Um exemplo que tem mostrado ótimos resultados no Ideb e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – são as escolas federais. São ilhas de excelência, onde os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, muitos com pós-graduação, contando com um bom plano de carreira. Contudo, o gasto por aluno é cinco vezes mais alto do que as demais escolas públicas estaduais, e o ingresso, em geral, se dá por seleção.

Foi discutido também que, com seus rituais, obediência a uma rígida hierarquia e disciplina inflexível, a militarização traz consigo um modelo de gestão repressor, com formas de controle social que visam a manter a ordem estabelecida e vigente e que tem consequência na construção da identidade dos alunos, promovendo a formação de um tipo de cidadão mais próximo aos referenciais e valores militares.

Concordamos, como os adeptos de escolas militarizadas, que deve haver disciplina nas escolas. Mas nós a conceituamos como autodisciplina que se constrói pelas possibilidades oferecidas aos indivíduos de refletir, discutir, reconstruir e legitimar, de modo coletivo e individual, regras que passem a regular o seu comportamento.

Defendemos propostas construtivas para lidar com os problemas de convivência na escola, tais como violências, indisciplinas, incivildades, entre outros. Porém, uma educação que tem como objetivo a formação cidadã não deve focar apenas nos problemas. É preciso que as competências socioemocionais norteadas pelos valores morais e democráticos também sejam fomentadas. Enfrentar e prevenir as violências é obrigatório, favorecer a autonomia é mais que desejável, é direito do estudante.

Retomamos que autonomia moral significa assunção voluntária, consciente e racional de valores que o próprio indivíduo legitima e passa a considerar como válidos para si e para todos os seres humanos, não importa quem sejam. Para que essa espécie de assunção de valores ocorra, é essencial que os indivíduos vivam em ambientes onde os conflitos não sejam todos considerados negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações, atuando para suprimi-los, mas sejam vistos como oportunidades

de aprendizagem individual e coletiva. Esse processo pode acontecer em um ambiente no qual ocorram relações sociais mais humanizadas, plenas de valores, como cuidado, cooperação, respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo.

Discutir o modelo de convivência escolar implica, portanto, debater o tipo de sociedade que queremos construir. Países que são referência em educação, conforme o Pisa, tais como Cingapura, Hong Kong, Finlândia e Canadá, que estão desenvolvendo seus projetos educacionais pensando na sociedade que querem ser no futuro, caminham na direção inversa da educação militarizada. Na Finlândia, por exemplo, o modelo de escola é baseado em autonomia, confiança e liberdade para professores e alunos.

É necessário amplo debate em nossa sociedade sobre a militarização, todavia, mais do que críticas, é preciso que apresentemos outras propostas mais coerentes com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual adaptadas à realidade das escolas brasileiras e devidamente fundamentadas em pesquisas. Experiências de outros países que já avançaram em políticas públicas nessa área, como Chile, Colômbia, Espanha, entre outros, podem nos inspirar nesse processo. Esses países possuem políticas associadas à prevenção e mitigação da violência escolar e fomento à convivência inclusiva e democrática e a competências cidadãs, contemplando um plano de desenvolvimento profissional docente. Promovem procedimentos como a implantação de Comissões de Convivência na escola, rotas de atenção de conflitos, valorização da participação juvenil, construção de Plano de Convivência, entre outros (SALLÁN; ALEIX BARRERA-COROMINAS, 2014).

Nossos jovens irão interagir numa sociedade cada vez mais complexa, repleta de dilemas éticos, logo, as propostas para lidar com tais desafios na instituição escolar devem sempre refletir o tipo de pessoas que queremos formar. Defendemos uma contínua interação da criança com práticas democratizadoras desde pequena e no decorrer do seu desenvolvimento. Esse é um trabalho sistemático difícil de realizar fora da escola e que deveria constituir uma de suas principais funções. Ela deve ensinar tudo aquilo que nos humaniza: conversar com o outro, lidar com o outro, compreender o outro, coordenar perspectivas, aprender a viver com e para o outro. Como nos recorda La Taille (2001), a educação moral da criança rumo à autonomia, não é uma questão de transmissão de valores por meio de belos discursos, mas é, antes de tudo, uma prática e um exercício permanente de cidadania. Só a escola pode.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P.; FIGUEIREDO, E. **Guia para diretores e professores: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!** Rio de Janeiro: Flacso Brasil, BID, 2018.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019.
- AVILÉS, J. M. A. **Bullying: guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 2, 2017.
- BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Manual das escolas cívico-militares**. Brasília: MEC, Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020.
- CASTRO, N. M. B. **“Pedagógico” e “disciplinar”**: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 2016.
- CRUZ, L. A. C. M. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.
- GARRIDO, G. R.; LEAL-FILPO, K. P. et al. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)**, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018.
- GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. A. C. et al. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan./abr. 2018.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança**, Brasília, dez. 2001.
- LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUCCHETTI, A. Escolas militares: o plano de expansão do governo Bolsonaro. **Portal da Educação Física**, 21 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.educacaofisica.com.br/escolas/educacao-fisica-escolar/escolas-militares-o-plano-de-expansao-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MENEZES, A. S. M.; LIMA, M. E. Formação cidadã nos colégios militares do estado de Goiás. In: ANAIS VI SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 2017, Goiás. **Anais** [...]. Goiás: UEG, 2017. p. 481-490.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PICARELLI, M. Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão? **Revista Educação**, n. 257, 29 abr. 2019.

PUIG, J.M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

QUEIROZ, C. Desempenho em análise. **Pesquisa Fapesp**, n. 301, mar. 2021.

RÊSES, E. S.; DE PAULO, W. G. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 700, dez. 2019.

SALLÁN, J. G.; BARRERA-COROMINAS, A. **La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica**. Santiago de Chile, Chile: EDO; UAB; Visión Consultores e Santillana, 2014.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 580, dez. 2019.

SAUER, M.; SARAIVA, K. Uma escola diferente do mundo lá fora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 766, dez. 2019.

TIELLET, M. H. S. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 806, dez. 2019.

TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Passo a passo da implementação de um Sistema de Apoio Entre Iguais**. Americana: Adonis, 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; PIKAS, A. **Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying e cyberbullying**. Americana: Adonis, 2021.

TOKARNIA, M. MEC tem agora secretarias para alfabetização e escolas militares.

Agência Brasil. Brasília, 6 jan. 2019.

VELOSO, E. R.; OLIVEIRA, N. P. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. In: OLIVEIRA, I. C.; SILVA, V. H. V. F. (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas.** Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 71-84.

VICENTINI, C. **Corpo fardado: adoecimento mental e psíquico na Polícia Militar goiana.** Goiânia: Editora UFG, 2014.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. Inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos não vai tornar alunos mais éticos. **Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional,** out. 2018.

VINHA, T.P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana: Adonis, 2017.

ZANELATO, E. As percepções de estudantes do Ensino Médio acerca da militarização da escola. In: Reunião Nacional da Anped, 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2019. p. 1-8.



FLACSO
BRASIL