

# Violencia escolar, un método y una propuesta conceptual

*School violence: a method and concept proposal*

**José Francisco Alanís Jiménez**

[jose.alanis@uaem.edu.mx](mailto:jose.alanis@uaem.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-3092-3397>

Teléfono: + 52 777 329 7000 ext. 7994

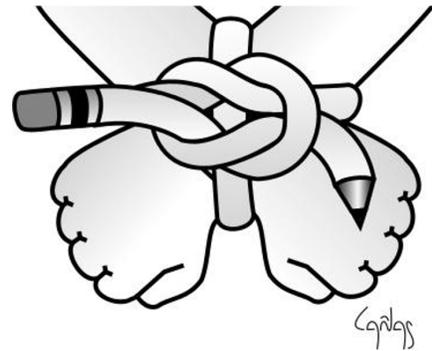
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación

Cuernavaca estado de Morelos

México

Recepción/Received: 27/02/2024  
Arbitraje/Sent to peers: 01/03/2023  
Aprobación/Approved: 15/04/2024  
Publicado/Published: 15/10/2024



## Resumen

El texto profundiza en el análisis de la violencia escolar y su desarrollo conceptual, a través de una metodología para identificar criterios descriptivos, con el fin de permitir delimitarla, identificarla y prevenirla en la práctica. Para ello, parte de antecedentes muestran la variabilidad del concepto. Posteriormente se describe un método con tres pasos recurrentes (criterio; explicación y adaptación al contexto) para el desarrollo de una descripción preliminar de características del concepto de violencia, funcional para investigaciones educativas. Se esboza una síntesis de dichos criterios conceptuales bajo las etiquetas categoriales de *negatividad*, *humanización*, *imposición*, *necesidades*, *instrumentalidad*, *evitabilidad* y *legalidad*. Finalmente se reafirma la importancia de continuar este ejercicio, llevando a la práctica los hallazgos de la investigación.

**Palabras clave:** Violencia, Violencia escolar, Educación para la paz, No violencia.

## Abstract

The text digs into the analysis of school violence and its conceptual development. It leans on a method to identify and explain criteria to describe this phenomenon, in order to deal with it more effectively in everyday practice. To accomplish this, it starts showing the variability of the concept. Subsequently, a method is described with three recurring steps (criterion; explanation and adaptation to context). Then the paper develops a preliminary description of characteristics for a concept of school violence, also functional for research in educational fields. Conceptual criteria are outlined under categorical labels: *Negativity*, *Humanization*, *Imposition*, *Needs*, *Instrumentality*, *Avoidability* and *Legality*. Finally, the importance of continuing this exercise, putting the research findings into practice, is reaffirmed.

**Keywords:** Violence, School violence, Peace education, Nonviolence.

## Introducción

---

**D**e los referentes latinoamericanos en el ámbito educativo, Freire ocupa un lugar ciertamente destacado. Su aportación continúa vigente aún cuando se haya transitado por los oasis de las propuestas alternativas; las cordilleras de las competencias o la estepa de las capacidades. Sorteó sin dificultad incluso las denuncias a la escolarización realizadas por su amigo Illich, quien había ya propuesto un mundo sin escuelas (Illich, 1971). En lugar de eso, cuando más tarde Freire regresó de su exilio y fue funcionario educativo en Brasil, se dirigió a su ejército de docentes escolares para conminarles a ser valientes y salir a las calles cuando fuera necesario, como agentes de cambio social, especialmente como un testimonio invaluable para la formación de sus estudiantes (Freire, 2008).

Más allá de poner las escuelas al centro, el papel de quienes trabajan en ellas se circunscribe a la relación con su estudiantado –pues de otra forma sería imposible educar–. Es sobre esta relación en la que nos interesa profundizar a lo largo de estas líneas; una relación que se remonta por lo menos hasta la Antigua Grecia, la China de Confucio o la India del Buda (todas alrededor del Siglo V a.C.). De acuerdo con Illich “lo que es común a todas las significativas relaciones maestro-pupilo es la consciencia que ambos comparten de que su relación es literalmente invaluable y en formas muy diversas un privilegio para ambos” (1971, pp. 70-71).

Pero aunque este tipo de relación no sea exactamente la que se más se manifiesta en los salones de clase en que cerca de 50 estudiantes se amontonan frente al docente que intenta controlarles, sí se puede asumir que se encuentra en sus cimientos y, eventualmente, vuelve a aparecerse como si fuera un fantasma recurrente que a lo largo de la historia aparece una y otra vez entre los salones de clase, pasillos y patios escolares de todo el mundo.

Habrà que analizar con cuidado si en verdad vale la pena emplazar las relaciones escolares a la virtualidad o suplantarla por gestores virtuales que a la distancia coordinan grupos de usuarios matriculados, pues esta relación ha demostrado ser sumamente valiosa para la especie humana. Esta idea no ha dejado de hacerse presente desde los linderos del transhumanismo: imaginar “robots-docentes” como versiones avanzadas de las que ya hemos visto incursionar en diversos países así como en la Universidad de Marburg, Alemania, por ejemplo (DW documentary, 2019).

Sin embargo, también es cierto que muchas cosas pueden mejorarse al interior de las relaciones interpersonales escolares y, por ello, es necesario voltear a analizar las manifestaciones de violencia. No obstante hay para ello un problema de raíz: la descripción del concepto para su identificación y caracterización al interior de las escuelas no es clara (García-Pino, 2014) y va adquiriendo paulatinamente nuevos matices y actualizaciones. Ante este panorama y esperando contribuir con ello, el presente texto responde al objetivo de profundizar en el análisis en torno al tema de la violencia escolar y su desarrollo conceptual, a través de una metodología para identificar criterios descriptivos conceptuales, con el fin de permitir delimitarla, identificarla y prevenirla en la práctica.

Con ello en mente, procederemos a describir algunas nociones de violencia heredadas de la historia, a manera de antecedente conceptual. Posteriormente se propondrán criterios descriptivos de violencia escolar, con potencial para su eventual aplicación en investigaciones educativas. Se justificará cada una de estas características y se ejemplificará su utilidad en intervenciones escolares basadas en investigación. Con todo ello, habrá elementos para propiciar la discusión dialógica en torno a este tema, principalmente entre los actores de estos escenarios educativos.

## Desarrollo

### Antecedentes

Para adentrarse en los antecedentes del término “violencia”, como referente destaca Domenach (1981), cuya obra es publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). En ella señala que ya se hacía referencia a la violencia en una frase de Anaximandro, en el siglo VI antes de nuestra era; frase que por cierto Heidegger identificaba como la más antigua del pensamiento occidental (p. 33). Más adelante el autor también la distingue de manera más explícita en Heráclito y en Sócrates, pero con una acepción limitada, centrada en sus consecuencias negativas que podría provenir tanto de seres humanos como divinos. Se le observaba en la venganza o los excesos, pero no se le analizaba en sí misma.

De acuerdo con Blair Trujillo (2009) la etimología nos muestra que los latinos la consideraban una manifestación de fuerza (*vis*) en movimiento (*latus*=llevada o transportada). Siguiendo a esta autora, el término tiene una gran diversidad de interpretaciones, lo que ha dificultado su conceptualización, siendo que “los criterios de análisis son muy variados y raramente precisados” (p. 12). Finalmente aboga por tomar en cuenta su historicidad o temporalidad, ya que se puede observar cómo se ha modificando a través del tiempo, así como la conveniencia de revisar y apoyarse más en la manera en que se está utilizando en las investigaciones actuales. En el mismo sentido, Garrido-Albornoz (2021) menciona a diversos autores sosteniendo que la violencia no cuenta con una sola definición, y que conviene aclarar primero qué ha de entenderse por violencia.

Habría que esperar hasta el siglo XIX para que se hiciera de la violencia un objeto de estudio en las ciencias sociales, siendo que en su concepción moderna predomina un matiz peyorativo (Domenach, 1981). Lo anterior es consistente con las investigaciones reseñadas en los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en un volumen dedicado a *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (Furlan Malamud & Spitzer Schwartz, 2013). También ahí se señala el pendiente de ahondar más en el papel de la violencia social, la organización y gestión escolar. Asimismo, se resalta la necesidad de más aportaciones originales profundizando en la dimensión conceptual; y habría que mencionar que en ello coinciden todos los autores mencionados hasta el momento.

### Referentes conceptuales destacados

Algunos organismos internacionales requieren –por la naturaleza de sus atribuciones– especificar a qué se están refiriendo cuando utilizan el término violencia. Retomaremos tres propuestas que han sido utilizadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la ya mencionada UNESCO. La primera señala que la violencia en el trabajo es “cualquier acción, incidente o comportamiento que parte de una conducta razonada en la que una persona es asaltada, amenazada, lastimada, herida en el transcurso de, o como resultado directo de, su trabajo.” (Chappell & Di Martino, 1998/2006, p. 30). Toman para ello a su vez en cuenta la propuesta de la OMS que define en general violencia como:

El uso intencional de fuerza física o poder, como amenaza o de hecho, contra sí mismo, otra persona, o contra un grupo o comunidad, que o bien resulte en, o tenga alta posibilidad de resultar en una herida, muerte, daño psicológico, malformación o privación. (World Health Organization [OMS], 2002, p. 4).

Por su parte, desde la UNESCO se ha señalado como violencia “al «uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente». El robo no es siempre violencia. La violación lo es siempre.” (Domenach, 1981, p. 36). También desde la UNESCO, se han llegado a tomar en cuenta consideraciones de Arendt, en el sentido de que la violencia siempre es instrumental (persigue un fin, una guía o justificación); de Weber, al rescatar que se trata de un uso ilegítimo de la fuerza; y de Ricoeur, al identificarla con el no reconocimiento del otro o la otra (Álvarez & Reyes, 2013). Más recientemente, en la UNESCO se argumenta que la violencia no está inscrita en los genes humanos, siendo que su aparición obedece más bien a causas hitóricas y sociales, por lo que la *violencia primigenia* sería un mito (Patou-Mathis, 2020, pág. 41), lo que en su momento también motivó la publicación del *Manifiesto de Sevilla* (UNESCO, 1989/1992).

Un texto interesante que intenta profundizar en acepciones de violencia es de la autoría de Gertz (2021), quien bajo este seudónimo escribe una síntesis de más de una veintena de autores explorando sus concepciones e intentando identificar en ellos definiciones concretas; termina por descartar a gran parte de ellos. Reitera que es necesario saber de qué se habla cuando se habla de violencia, pues de otro modo tampoco es factible identificarla oportunamente o contrarrestarla con efectividad. Además aporta su propia definición: “la energía empleada para imponer la propia voluntad” (p. 530 de 580).

Un referente para múltiples trabajos en todo el mundo es Galtung, de quien se afirma su relevancia a partir de su propuesta de “estudios para la paz” (Calderón Concha, 2009). Él identifica tres tipos de violencia. Su teoría se ha aplicado en el trabajo de manejo de conflictos que tanto su autor como muchos otros mediadores han llevado a la práctica por todo el mundo. Galtung coincide con el aforismo de Gandhi que sostiene que “Los medios pueden ser comparados con una semilla, el fin con un árbol; y el mismo lazo inviolable que existe entre la semilla y la planta existe entre el fin y los medios.” (Gandhi, 1910/2014, p. 74). Por eso el uso de la violencia lleva al fracaso en la mediación de conflictos. Así, para Galtung la búsqueda de paz requiere de la identificación y el distanciamiento de la violencia; y por ello es importante aclarar que entiende la violencia como “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible. Las amenazas de violencia son también violencia.” (Galtung, 2003, p. 9). A la par, incluye tres grandes tipos o categorías globales de violencia íntimamente vinculados: directa, estructural y cultural. La primera es identificable a simple vista y cobija a la gran mayoría de investigaciones sobre *bullying*; la segunda se encuentra en reglamentos y disposiciones materiales que encausan la vida social; y la tercera está en la esfera simbólica de la realidad (Galtung, 1990/2016), en el plano de los valores e ideas básicas de la cultura.

Esta definición es quizás la más apropiada para el ámbito escolar, sin embargo por sí sola no solventa todos los retos que se presentan en los escenarios educativos bajo investigación. ¿Cómo distinguir lo que es violencia de lo que no lo es? Y sin esta distinción, ¿cómo buscar sus causas, cómo disminuirla o prevenirla? En las aplicaciones al campo surgen numerosas situaciones que demandan una mejor comprensión de este fenómeno; precisiones y ajustes en la perspectiva para mejorar las observaciones y procesos analíticos. Así surge la construcción de conceptos que, de acuerdo con Chinoy (1966), no son ciertos ni falsos, sino más o menos útiles para el ámbito bajo escrutinio del investigador. El texto de Gertz por ejemplo, excluye la violencia atribuida a la naturaleza en aras de poder enfocarse mejor en lo que respecta a los seres humanos. En el mismo sentido, Domenach (1981) argumenta que la violencia es sólo humana, pues su adjudicación a fenómenos naturales (como un mar violento...) se trata de un antropomorfismo, es decir, de una especie de metáfora o analogía en la que al objeto se le otorgan características propiamente humanas, “ya que no hay violencia en el fondo de los volcanes” (p. 35).

Otros autores sobresalientes que abundan sobre el concepto de violencia pueden encontrarse reseñados por Galaviz-Armenta (2021). Con cada uno se recorta o “desviste” al término *violencia* de ciertas acepciones y se le van dejando al descubierto otras tantas, útiles para la observación y análisis. Con estas características resaltadas, el concepto adquiere un significado específico que no necesariamente coincidirá con otros utilizados en ámbitos distintos, como son educación, trabajo, la guerra, la salud o el cuidado del medio ambiente. Sin embargo, la educación está estrechamente relacionada con todas estas otras parcelas de conocimiento y requerirá de un concepto suficientemente amplio para abarcar a todos los comportamientos humanos aprendidos y puestos en juego en el umbral entre la juventud y la edad adulta; así como a los ojos de quienes ejercen la docencia y con ella el poder al interior de las aulas, independientemente de su edad.

### Una metodología para construir una propuesta conceptual

Tomando en cuenta diferentes aristas desde las múltiples formas en que se puede entender el término violencia, procedemos ahora a su esbozo conceptual pensando en investigación educativa llevada a cabo en entornos escolarizados, particularmente al interior de las aulas, considerando la relación docente-estudiantes en los niveles medio superior y superior. Hacemos esta especificación, porque probablemente en los niveles de preescolar, educación primaria o media básica (aproximadamente hasta los 15 años de edad), la convivencia podría

requerir un enfoque más restrictivo y por tanto más confuso o polisémico al momento de querer identificar manifestaciones sutiles de violencia. Por ello se ha decidido iniciar por niveles que ofrecen menor complejidad, a la vez que en ellos se presume aún cierta capacidad de incidencia en la formación de la identidad y la manera de relacionarse con las otras personas (Erikson, 1985), mientras que más adelante –por ejemplo en un posgrado– este potencial podría ser ya mucho menor.

Para la construcción conceptual seguiremos un proceso de tres fases que se repetirá recursivamente hasta llegar a un punto de saturación teórica, es decir, cuando se considere que el proceso ya no está arrojando información nueva de carácter relevante. El proceso inicia con la identificación de un principio o criterio teórico que se quiera tomar en cuenta para ser contemplado en la caracterización conceptual de un término –en este caso, de *violencia*–. El segundo paso consiste en explicar de qué manera ese criterio teórico se podría incorporar como un rasgo específico del concepto y con qué limitaciones. Finalmente, en el tercer paso se procura vislumbrar escenarios en los que este concepto podría ser verificable, de manera directa o indirecta, de acuerdo con contextos específicos de aplicación, como en este caso serían las instalaciones de bachilleratos o universidades donde tiene lugar la relación docente-estudiante.

Cuando los tres pasos sean llevados a cabo, se identifica un nuevo principio teórico y se inicia el proceso nuevamente. Con los resultados de este proceso se puede elaborar una síntesis con los principales atributos o características propias de la propuesta conceptual. Este concepto estará listo para ser utilizado en futuras observaciones y así ser confirmado o enriquecido a partir de casos institucionales.

A continuación se reseñan las características para describir un concepto de *violencia escolar*, siguiendo el método teórico-documental anteriormente expuesto, en vistas de facilitar la identificación y prevención de la violencia en escenarios educativos escolarizados de nivel medio superior y superior.

### **Criterios descriptivos para la violencia escolar**

En este apartado se presentan diversos criterios o características descriptivas que permiten identificar y analizar –así como posteriormente enfrentar y prevenir– indicios o manifestaciones de violencia escolar dentro de un escenario educativo, facilitando su delimitación.

#### *Negatividad*

El sentido negativo atribuible a la violencia es la primera característica a la que se refiere esta propuesta y que puede transitar fácilmente por las tres fases a las que nos hemos referido en el apartado anterior. Como primer criterio o principio teórico se asume la acepción denostable del término, es decir, su connotación peyorativa. No hay “violencia buena” desde esta propuesta conceptual o en todo caso a eso ya no se le llamará violencia. La violencia está mal y cuando se mencione se estará haciendo referencia a algo negativo.

Una vez enunciado este punto de partida, en la segunda fase procederemos a explicar cómo se le incorpora este criterio descriptivo al desarrollo del concepto. En este caso, por ejemplo, atendemos la recomendación de Blair Trujillo (2009) de tomar en cuenta la manera en que el término violencia es utilizado en la mayoría de investigaciones; esto implica desechar su connotación positiva –basada directamente en su etimología– como “fuerza en movimiento”. Asumir el sentido peyorativo ayudará a evitar confusiones, apologías innecesarias y favorecerá una comunicación más directa y eficiente en toda la comunidad escolar. Ello no significa una opción sistemática por la simplificación pues, como se verá más adelante, hay otros criterios teóricos en los que se opta por ir más allá de las manifestaciones evidentes de violencia.

Como tercera fase, se procede a contextualizar este criterio en el escenario educativo de nivel medio superior y superior: asumir el sentido negativo de la palabra violencia permitirá en las escuelas referirse a ella como algo sobre lo que genéricamente hay que actuar; algo que por principio se debe combatir. Se facilitará también el diálogo sobre este tema en toda la comunidad educativa y permitirá abordar su discusión con mayor facilidad, sin considerarla nunca como una opción que pudiera acarrear resultados positivos. Permite además a la institución y sus colaboradores una toma de postura más firme y contundente en su contra, con fines encaminados a vincular fehacientemente la investigación educativa sobre este tema con la vida práctica en torno a las escue-

las, así como el poner atención más focalizada sobre manifestaciones o síntomas de violencia y poder señalarla de manera más directa en campañas y proyectos comunes para buscar erradicarla sin mayores miramientos.

### *Humanización*

Se ha etiquetado o codificado a esta segunda característica como *humanización*. Su proceso de desarrollo conceptual parte del criterio o principio teórico de que se designará como violencia únicamente a la causada por personas (o grupos de personas) como lo señalara Domenach. No se contempla una posible “violencia divina” (como sí lo consideraban los griegos), ni animal o natural (como también la contemplaran Gertz o la misma Blair Trujillo). En todo caso hay violencia *contra* los animales o la naturaleza *por parte de* los seres humanos, pero no viceversa.

Se explica ahora de qué manera este rasgo se acopla al concepto. El hecho de asumir que la violencia se trata de una característica propia del ser humano, no implica que eventualmente no se vaya a poder verificar en otros animales inteligentes, o que probablemente pudiera ser una característica de los dioses u otras entidades espirituales –si es que éstas existen– sino que se trata de algo que va más allá de un comportamiento observable; más allá de lo que Galtung menciona como “violencia directa”. La violencia no está solamente en un hecho, o en algo que ocurre; sino en relación con algo que no siempre es visible pero que está relacionado íntimamente con el ser humano: su libertad. Por ello esta concepción de violencia requiere de un paradigma humanista, pues en él se reconoce la capacidad de la persona para tomar decisiones, elegir entre posibles caminos, evitarla o transformarla (como sugiere Galtung en su propuesta de transformación de conflictos). Del mismo modo, la violencia puede ocultarse en una potencialidad, una amenaza, una intención, un plan o una estructura social que la permite y normaliza... pero que también puede ser modificada por las personas; se puede elegir la no-violencia. Por ello también cobra sentido la posibilidad de que la violencia haya surgido sólo hasta después de que al ser humano le acontecieran ciertas causas históricas o sociales y no como un mito primigenio (Patou-Mathis, 2020). Se puede elaborar más sobre este punto, pero principalmente por motivos de límites en extensión, de momento baste con señalar que lo que interesa de esta característica de la violencia es su dimensión netamente humana, en tanto que conlleva una estrecha relación con un ejercicio de su libertad.

Por otra parte, ya en los terrenos de la tercera fase metodológica, se reconoce que la violencia que ocurre en los espacios escolares es también netamente humana e involucra el uso de la libertad. El diseño de las construcciones, las reglas escolares, la designación de un temario curricular, así como los intercambios de palabras, gestos y movimientos observables son expresamente humanos en tanto que son elegidos. No así el clima, los ruidos del exterior o el hambre en sí misma. En cambio, sí lo es la manera en que los seres humanos optan por resguardarse de estas contingencias, lo que implica una decisión que aunque no siempre es consciente, sí aparece como una elección ante un panorama de distintas posibilidades. Contagiar a un compañero no es violento, pero la elección que llevó a la falta de precauciones escolares para evitarlo, sí podría serlo.

### *Imposición*

La imposición podría parecer un rasgo característico de toda violencia, pero no necesariamente lo es siempre en procesos de cuidado o formación. Por otra parte, justamente con personas en etapas tempranas formativas, la violencia podría adquirir también facetas seductoras, lejanas de la imposición. El principio teórico sería que la violencia no siempre es imposición ni viceversa.

La explicación se puede ilustrar con una sociedad tipo “Un mundo feliz” (Huxley, 1932/2020), donde el uso de una droga llamada *soma* y la “libertad” para tomar algunas decisiones inocuas se utilizaba para mantener formas sutiles pero muy efectivas de control social, frecuentemente de manera masiva. Medios de comunicación, dispositivos de entretenimiento, extensión de capacidades para el endeudamiento y el consumo... En contraposición, muchas veces los procesos educativos en general –y no solo los escolarizados– implican cierto grado de incomodidad; ya la formación ha sido descrita como un proceso de desestabilización disposicional del sujeto (Yurén Camarena, 2005). Esto no sería posible sin recurrir eventualmente a cierto grado de imposiciones estratégicas, eligiendo cuidadosamente las batallas; padres y madres de familia lo saben bien.

La aplicación en contexto pasa muchas veces por la contingencia de trabajar en grupos, lo que también se puede convertir en una valiosa lección de inclusión. Para el trabajo colaborativo y la convivencia en tolerancia se requieren reglas que no siempre pueden ser consensuadas. Horarios de clase, preselección de materias, de profesores, de compañeras y compañeros de generación, adaptación al mobiliario disponible y reglas para su cuidado. El rol docente en circunstancias ideales puede llegar a ser dialógico, pero ante las necesidades contextuales puede requerir de cierto grado de imposición disciplinaria: “las clases populares necesitan –al mismo tiempo que se comprometen en el proceso de formación de una disciplina intelectual– ir creando una disciplina social cívica, política, absolutamente indispensable para una democracia [...]” (Freire, 2008, p. 142). Al mismo docente a veces podría parecer preciso imponerle ciertas condiciones laborales. Queda de momento abierta la interrogante de hasta qué punto esto podría ser efectivamente también violento, pero desde un panorama de libre elección entre distintas ofertas laborales y profesionales, la docencia también puede ser libremente elegida con todas sus contingencias e imposiciones sin que por ello tuviéramos que asumir que necesariamente implica violencia sobre el profesorado. Por otra parte, un proceso educativo en solitario (sin las imposiciones que posibiliten el trabajo conjunto) también podría convertirse en otro tipo de violencia, comparable al aislamiento. El contacto, la relación interpersonal implica incertidumbre (Buber, 1923/1984) y ésta podría requerir ciertas imposiciones en relación con el respeto a la otredad sin que ello signifique una afrenta a la propia identidad. Pero si no puede ser identificada plenamente bajo el signo de la imposición, ¿entonces qué sería lo distintivo en la violencia?

### *Necesidades*

Otro principio teórico se refiere a la afirmación de que la violencia no está en un acontecimiento tanto como en desestimar las necesidades de alguien (o incluso algo, en el caso de la naturaleza). La explicación se apoya en Galtung, para quien las necesidades desempeñan un papel central para la comprensión y posterior transformación de conflictos, al punto de identificar en su teoría al desarrollo como “la progresiva satisfacción de necesidades de la naturaleza humana y no humana” (Galtung, 2003, p. 179). La violencia primero desestima –y después atenta contra– la satisfacción de necesidades de alguien o algo.

Las imposiciones que eventualmente hacemos padres y madres sobre nuestros hijos e hijas pueden ser violentas cuando no estamos contemplando sus necesidades; pero a veces, precisamente debido a la manera en que percibimos e interpretamos esas necesidades, o simplemente al ponderarlas y valorar igualmente las propias o las del entorno, podemos recurrir a la imposición sin incurrir necesariamente en violencia. Esto mismo puede ocurrir en los salones de clase. Al dejar una tarea, corregir un examen, un trabajo final en equipo; al exigir silencio, participar en honores a la bandera o pedir que se levante la mano antes de hablar; al entregar calificaciones, marcar una falta de ortografía o mandar un estudiante a extraordinario; en todo ello puede haber una ponderación de las necesidades de los estudiantes en lo individual, de manera grupal, de la institución escolar e incluso de la comunidad o la sociedad en general. Tomar en cuenta las necesidades de todos, incluyendo las del propio docente, es una forma básica de prevenir la violencia al interior del aula; y por supuesto que pueden llegar a ocurrir errores de observación, ponderación o implementación de medidas formativas, pero la violencia estaría más en la elección de ignorar esas necesidades que en una interpretación bajo constante escrutinio y que, de llegar a equivocarse, igualmente puede corregirse. Esto nos lleva hacia la siguiente característica conceptual de la violencia en el ámbito educativo.

### *Instrumentalidad*

Al igual que en el caso de la imposición, la instrumentalidad o intención previa consciente (señalada por ejemplo en la definición de la OMS) no necesariamente es un elemento constitutivo de la violencia tal como se le puede identificar al interior de los salones de clase y las relaciones al interior de los mismos. Este sería nuestro punto de partida para el desarrollo de esta característica conceptual.

La explicación de este principio se apoya en otras características que ya hemos abordado, que es el desestimar las necesidades de alguien o algo. El pasar por alto las necesidades de alguien más –o incluso de sí– puede no siempre ser intencional. La ignorancia de las circunstancias por las que atraviesan otras personas o la ce-

guera cultural así como la normalización de la violencia estructural en ocasiones pueden perder de vista esas necesidades o las propias, al punto de incurrir en violencia sin estar conscientes de ello. Existe la violencia inconsciente. Y ciertamente a la violencia se le puede observar en numerosas acciones encaminadas a lograr algo específico, como un instrumento para obtener un fin, pero también puede estar presente en por ejemplo en los modismos aprendidos del lenguaje, en ademanes o acciones que pudieran resultar ofensivos para alguna religión o grupo social. Incurrir accidentalmente en ella podría justificar el acto pero no reivindicarlo; no exige de ponerle atención y, en su caso, reparar o compensar el daño. Esta es una de las connotaciones de la violencia cultural y la violencia estructural señaladas por Galtung, pero también de la violencia de la persona contra sí misma o contra el medio ambiente, donde a veces resulta imposible enterarse de todos los efectos y consecuencias de ciertas acciones de consumo, no obstante ello no impide hacerse responsables y procurar, en la medida de las posibilidades y contingencias personales, ir transitando hacia modelos más sustentables.

Ya en el ámbito escolar, donde se ha señalado el aprender a ser y a convivir como dos de los pilares de la educación para este siglo (Delors et al., 1997), es importante reconocer e irse haciendo conscientes de las susceptibilidades ajenas al igual que las propias. En la vida práctica esto no significaría siempre evitar estas afrentas, sino el poder ponderarlas de acuerdo con las circunstancias. El lenguaje incluyente, por ejemplo, tiene sus propias limitaciones en términos de conocimiento de vocablos neutros, o del tiempo del que se dispone para explayarse desdoblado el femenino y masculino en todos los mensajes a la comunidad educativa. Eventualmente podría ocurrir que se opte por comportamientos que pudieran resultar ser en cierta medida ofensivos para personas o grupos sociales al interior de la escuela, sin embargo la gestión de este tipo de incomodidades es propia de la convivencia social y requiere la adaptación también por parte del estudiantado así como de docentes, directivos y personal administrativo. Habrá que asumir que la violencia no necesariamente es instrumental y que a veces puede evitarse si se conocen mejor las necesidades y susceptibilidades de los demás tanto como de sí, lo que nunca se podrá abarcar al 100% pero que siempre se podrá al menos tomar en cuenta e, intencionalmente, instrumentalmente, estratégicamente, ponderar y equilibrar en los esfuerzos por lograr entornos escolares menos violentos a la vez que funcionales y eficientes. Esto lleva directamente hacia la descripción de la siguiente característica.

### *Evitabilidad*

El criterio teórico de partida en este caso enuncia que la violencia es evitable en el marco de las necesidades e intencionalidades de todas las partes involucradas.

La violencia forma parte de una decisión en la cual no se conocen de antemano todos los posibles desenlaces; tampoco es posible conocer a fondo las necesidades de los actores directos e indirectos, e incluso muchas veces, las propias. Como consecuencia, se presenta la obligación de elegir a ciegas entre una variedad de comportamientos y patrones culturales. Y habrá errores. Sin embargo esto no impide ir logrando una paulatina transformación y no incurrir en una especie de “ceguera voluntaria” (Heffernan, 2013). Si se quiere identificar errores, aprender de ellos y emprender acciones estratégicas para erradicar violencias (de distintos tipos); si ya se ha asumido la conveniencia de dar al término violencia un sentido peyorativo, se debe también reconocer que no se puede considerar como violenta a una afectación inevitable.

En este mismo sentido, la acción no-violenta, aquella encaminada a contrarrestar y erradicar alguna forma de violencia, que también es completamente intencional e instrumental, puede fallar o estar eventualmente llena de errores, pero siempre apelará a lo factible. Esto sitúa a la lucha contra la violencia en el ámbito de lo posible.

Al buscar aterrizar esta descripción conceptual en los escenarios que nos conciernen en este texto, habría que redimensionar la afirmación de Bourdieu y Passeron cuando señalaron que “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.” (Bourdieu & Passeron, 1970/1981). Si bien ya contemplamos la posibilidad de que no todos los actos de imposición sean necesariamente violentos, también habría que añadir que la libre elección de llevar a cabo una acción pedagógica no la exige de la posibilidad de efectuar alguna afectación o herir alguna sus-

ceptibilidad; será inevitable que eventualmente estas afectaciones ocurran y, sin embargo, la afectación o costo social de no llevar a cabo ninguna acción pedagógica podría ser aún mayor, por no mencionar la flagrante contradicción con el derecho de libre determinación de los pueblos así como con el derecho a la educación para todos los seres humanos. Así pues, en la escuela la acción no-violenta requiere de una atenta valoración constante –pero factible– para identificar como violencia aquello que efectivamente pueda ser modificable, de manera sostenible considerando las contingencias sociales, institucionales y personales; alguien siempre tendrá que ceder; alguien siempre se verá afectado o afectada en sus intereses o necesidades, y no siempre se podrán satisfacer todas. Lo que sí es plenamente factible es mantenerse vigilantes y procurar mejorar el entorno educativo de manera inclusiva, manteniéndose para fines prácticos en el universo de las posibilidades actuales; así, como una decisión también de carácter epistemológico.

### *Legalidad*

Se aporta este último criterio teórico de manera más sintética a causa de limitaciones de extensión, no obstante, es importante hacer énfasis en que la violencia también puede estar solapada por la legalidad.

Para explicar este principio, hay que mencionar que ya se ha intentado hacer una distinción cualitativa entre *fuerza* y *violencia*, argumentando que la violencia sería “el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza” (Blair Trujillo, 2009, p. 11). De ser así, todo uso legal de la fuerza no sería violento. Sin embargo, la historia nos ha mostrado que muchas veces la violencia se ha ejercido con el visto bueno de la ley, e incluso puede llegar a apelarse a esta última para desestimar las necesidades de los actores involucrados. La aplicación de la ley puede ser particularmente violenta, tanto como podría serlo su no aplicación, puesto que en ambos casos cabría la cosificación o invisibilización de las necesidades de las personas, aquí sí, frecuentemente a través de una imposición, o bien, al constreñirse a identificar la violencia únicamente en “acciones, incidentes o comportamientos” (como señala la OIT), lo que sería también lo propio de la ley.

En el escenario educativo quizás no cabe hablar de leyes en sentido genérico, pero sí de legalidad y reglamentos. Ya se ha mencionado que su utilización es necesaria para la vida escolar y, sin embargo, también habría que contemplar que muchas veces esos mismos reglamentos pueden dar lugar a la ocurrencia de violencia, claramente evitable. Es por ello menester reconocer la importancia de que pueda ejercerse la capacidad de aplicar –pero también sobreeser– los acuerdos reglamentados. Esta responsabilidad concierne al personal adulto, tanto docentes como directivos, y tiene una dimensión ética en la que se requeriría que idealmente todos tuvieran una capacidad para realizar juicios morales posconvencionales (Kohlberg & Hersh, 1977). Como esto tampoco puede ser un criterio discriminatorio o contingente para la selección de docentes y directivos en la práctica, es deseable contemplar su paulatina apropiación a través de dispositivos de formación para docentes y demás agentes responsables en la comunidad educativa (así como para autoridades gubernamentales). Mientras tanto, si se pretende fomentar el desarrollo del pensamiento crítico (Patiño Domínguez, 2015) entre los estudiantes, habría que procurararlo (o al menos tolerarlo) también entre los docentes, así como en sus ya mencionadas acciones o prácticas políticas (Freire, 2008).

## **Conclusiones**

---

La revisión de literatura en temas tan amplios como este de la violencia siempre es una limitación, aunque también una oportunidad. Existe demasiada información al respecto y da la impresión de que cualquier análisis o estado de la cuestión siempre estará incompleta. Sin embargo, la revisión que permitió el tiempo y recursos disponibles, mostró que el tema ha cobrado relevancia con el paso de los años, dejando entrever nuevas significaciones que se reflejan particularmente en las investigaciones sociales y educativas. En el caso de Latinoamérica se observa preocupación por el tema, especialmente con respecto a manifestaciones directas que reflejan sociedades con altos índices de violencia, como es el caso de México. Esto también tendría que reflejarse en un estado de la cuestión más amplio.

Por otra parte, de momento se han señalado de manera no exhaustiva las características o criterios descriptivos del concepto de violencia escolar, buscando su conveniencia para la investigación educativa en entornos escolares, y buscando que en principio éstos sean funcionales, al menos para los niveles educativos medio superior y superior. Se han sintetizado los resultados, pero el análisis también arrojó cuestiones que quedan pendientes, como la manera en que la violencia puede ejercerse desde la persona sobre sí misma, la relación entre medios y fines, la manera en que se reproduce y la manera en que se puede evaluar o extraer desde procesos de intermediación de conflictos, entre otros temas relacionados con su desarrollo conceptual. Por todo ello hay coincidencia con los autores que insisten en la necesidad de profundizar y desarrollar más este concepto, pero se insiste también en hacerlo desde una perspectiva que tenga en mira el posibilitar la transformación de la realidad, viendo también como una prioridad a los grupos más desfavorecidos; rescatando esa visión humanista en la que se cree en la capacidad para mejorar el futuro de la especie y con la esperanza que caracteriza como ingrediente imprescindible al trabajo de quienes colaboran en un proyecto educativo. ©

---

**José Francisco Alanís Jiménez** es Profesor Investigador de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ubicada en Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa. C.P. 62209, Cuernavaca, Morelos, México. Dirección de habitación: Tlacopan 174, Col. Ocotepéc. C.P. 62220, Cuernavaca, Morelos. Es Doctor en Educación con Maestría en Desarrollo Humano y Lic. en Ciencias de la Comunicación. Miembro del SNII Nivel 1 (2022-2026) y actualmente se desempeña como secretario de Investigación del ICE-UAEM.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Eduardo & Reyes, Luis (Eds.). (2013). *La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)*. Santiago de Chile, Chile: Piso Diez. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227227>
- Blair Trujillo, Elsa. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33. Recuperado de <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1093/1069>
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1970/1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2a ed.). Barcelona, España: Laia.
- Buber, Martin. (1923/1984). *Yo y tú*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Calderón Concha, Percy. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*(2), 60-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>
- Chappell, Duncan & Di Martino, Vittorio. (1998/2006). *Violence at Work* (3a ed.). Ginebra, Suiza: International Labour Organization. Recuperado de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_publ\\_9221108406\\_en.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/---publ/documents/publication/wcms_publ_9221108406_en.pdf)
- Chinoy, Ely. (1966). *Introducción a la Sociología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delors, Jacques; Al Mufti, In'am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw, et al. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, presidida por Jacques Delors*. México, México: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

- Domenach, Jean-Marie. (1981). La violencia. En Jean Marie Domenach, Henri Laborit, Alain Joxe, Johan Galtung, Dieter Senghaas, Otto Klineberg, et al. *La violencia y sus causas* (pp. 32-45). París, Francia: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086_spa)
- DW documentary [Canal de Youtube]. (25 de febrero de 2019). *Meet Germany's first robot lecturer | DW Documentary*. Recuperado de Youtube: [https://youtu.be/Amfrm2V\\_KO0](https://youtu.be/Amfrm2V_KO0)
- Erikson, Erik Homburger. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, Paulo Reglus Neves. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Furlan Malamud, Alfredo José & Spitzer Schwartz, Terry Carol (Coords). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Galaviz-Armenta, Tania. (2021). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. *Ánfora*, 28(50), 161-182. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.656>
- Galtung, Johan. (1990/2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE\\_183.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf)
- Galtung, Johan. (1989/2003, diciembre). Violencia cultural. En *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz No. 14*. Guernica, España: Gernika Gogoratuz. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Gandhi, Mohandas Karamchand. (1910/2014). Hind Swaraj. En *Clásicos de la resistencia civil; 1*. Cuernavaca, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado de [https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/clasicos-de-la-resistencia-civil/files/hind\\_swaraj.pdf](https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/clasicos-de-la-resistencia-civil/files/hind_swaraj.pdf)
- García-Pino, Carolina. (2014). Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención. *Educere*, 18(60), 313-320. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/download/12138/21921923249>
- Garrido-Albornoz, Nelson José. (2021). Aproximaciones para programas de prevención de la violencia en adolescentes escolares. *Educere*, 25(81), 603-616. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/download/16689/21921927829>
- Gertz. (2021). *Violencia. El único enemigo. Bases éticas para el futuro de la humanidad* [e-pub, Kindle edition]. GRANV.
- Heffernan, Margaret. (2013, marzo). Los peligros de la “ceguera voluntaria”. Conferencia TED. Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/margaret\\_heffernan\\_the\\_dangers\\_of\\_willful\\_blindness](https://www.ted.com/talks/margaret_heffernan_the_dangers_of_willful_blindness)
- Huxley, Aldous Leonard. (1932/2020). *Brave New World*. Nueva Delhi, India: Prabhat Prakashan.
- Illich, Ivan. (1971). *Deschooling Society*. Recuperado de <https://docplayer.net/8777361-Deschooling-society-contents-ivan-illich-introduction-1-why-we-must-disestablish-school-2-phenomenology-of-school-3-ritualization-of-progress.html>
- Kohlberg, Lawrence & Hersh, Richard. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59, Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1475172>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1989/1992). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia*. Barcelona, España: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa)
- Patou-Mathis, Marylène. (2020). Los orígenes de la violencia. *El Correo de la UNESCO*, (1), 38-41. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372625\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372625_spa.locale=es)
- Patiño Domínguez, Hilda Ana María. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad. México, México: Universidad Iberoamericana.

- World Helth Organization [OMS]. (2002). World report on violence and health. Summary . Ginebra, Suiza: World Health Organization. Recuperado de <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9241545615>
- Yurén Camarena, María Teresa. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En María Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana & Cony Brunhilde Saenger Pedrero, *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona, España: Pomares.