

ELEMENTOS FORMATIVOS PARA GESTIONAR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Gabriel R. Reyes Jaimes

Doctor en Educación. Docente Investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

orcid.org/0000-0001-5307-6461

Resumen

Resultado de varias investigaciones realizadas sobre distintas formas y modalidades de la violencia escolar (Reyes, G. 2023; Reyes G. y Velázquez, L. 2022; Velázquez, L., Reyes, G. y Espinoza, L. 2021; Velázquez Reyes, L. y Reyes Jaimes, G. 2020), el presente escrito propone entender y conceptualizar el tema de la convivencia en la escuela a partir de una óptica diferente. Desde el ámbito disciplinar, se ha entendido como un constructo de reglamentos y normas que nada tienen que ver con lo formativo y se limita a la protocolización ante las situaciones de violencia; pero, ahora ha de entenderse desde una visión social que considere aspectos que permitan la convivencia escolar y que impacte en las políticas públicas y los marcos normativos. La escuela ha de enfocarse en una pedagogía de la convivencia que atienda la violencia escolar al tiempo que se logre el aprendizaje mediante tres condiciones esenciales: el cuidado, el reconocimiento y el respeto.

Palabras clave: Convivencia escolar, Violencia escolar, Cuidado, Reconocimiento, Respeto.

Abstract

As a result of several investigations carried out on different forms and modalities of school violence (Reyes, G. 2023; Reyes G. and Velázquez, L. 2022; Velázquez, L., Reyes, G. and Espinoza, L. 2021; Velázquez Reyes, L. and Reyes Jaimes, G. 2020), this paper proposes to understand and conceptualize the issue of coexistence at school from a different perspective. From the disciplinary field, it has been understood as a construct of regulations and norms that have nothing to do with training and is limited to protocol in situations of violence; but now it must be understood from a social vision that considers aspects that allow school coexistence and that impact public policies and regulatory frameworks. The school must focus on a pedagogy of coexistence that addresses school violence while achieving learning through three essential conditions: care, recognition and respect.

Keywords: School coexistence, School violence, Care, Recognition, Respect.

Cada cultura define qué es para ella el conflicto, por qué se genera y cómo se gestiona el mismo. A decir de Ross (1995) cada pueblo al construir su identidad, imprime su manera de convivir, creando el carácter interpretativo y las predisposiciones psicoculturales propias, lo cual da como resultado un filtro desde el cual se define lo que para ellos es deseable en términos de convivencia y también lo que se debe considerar violento “mediante definiciones culturales de identidad de grupo (nosotros frente a ellos) y mediante reacciones culturalmente aceptadas a las agresiones sufridas” (Ross, 1995, p. 31). En este sentido podemos aseverar que la construcción de la convivencia está mediada por el aprendizaje, y en dicho aprendizaje también se definen los límites de lo que se considera violencia.

Para enmarcar lo que queremos decir cuando hablamos de **Elementos formativos para gestionar la violencia en la escuela**, se necesita un contexto específico. Absurdo sería negar que la actualidad tiene condiciones de violencia que enmarcan muchas de las situaciones escolares.

En nuestros días, las concepciones y prácticas sobre la violencia escolar son tratadas en el que podríamos definir como paradigma pragmático/disciplinario. Las iniciativas y propuestas que parten de este paradigma tienden a la respuesta común y tradicional; atender de manera práctica y funcional los episodios que irrumpen en la convivencia, más aún cuando estos resultan violentos. Aunado a esto, lo disciplinar alude a la convivencia como construcción de reglamentos y/o normas.

Por un lado, este paradigma remite a una visión estática de la realidad, buscar solamente la protocolización ante la aparición de hechos de violencia en las escuelas, lo cual no hace más que instrumentalizar la respuesta pragmática más común; ésta última siempre es situacional y en su abuso ha mecanizado las intervenciones de los involucrados en formas de actuar determinadas por el rol que desempeñan.

Esto repercute haciendo de la convivencia escolar un concepto solución para los actos violentos o disruptivos y no un ámbito de problematización que requiere seguir pensándose y mucho menos un ideal de formación para los alumnos. Así, la convivencia escolar se concibe más de forma reactiva que preventiva y mucho menos formativa. Es decir, se trabaja después de que haya sucedido un conflicto o alguna situación violenta y no desde un plano que genere nuevas formas de ser y estar en el mundo.

La imposición de límites, formas disciplinares y normas, no se sale de esta condición, por el contrario, al centrarse solamente en aspectos para la regulación social, sugieren una estabilización de las acciones y con ello, impiden mirar el devenir propio de las interacciones que están al centro de la convivencia, cayendo incluso en lo que Barreiro y otros (2011) denominan *normas perversas* cuya sola presencia puede fomentar la violencia escolar.

Un segundo factor para considerar es la conceptualización de la violencia desde este enfoque. Al atenerse a la inmediatas de las circunstancias, se ha impuesto una definición restringida para entender la violencia, desde esta definición, la única violencia considerada como tal es la que impacta en el plano físico, ya que puede ser medible y observable y no requiere de interpretaciones subjetivas.

Aquí habrá que reconocer la necesidad de discutir una definición más abierta y posibilitadora, pues como apunta Martínez, la violencia no es una sustancia o un hecho aislado, totalmente terminado y asible en sí mismo, sino que se trata de relaciones sociales o, mejor dicho, del tinte que asumen ciertas relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la violencia puede ser vista como un adjetivo que califica determinadas formas de relación (2016, p. 15).

Estas problemáticas planteadas podrían tener como hilo conductor lo denunciado por Fierro y Carbajal (2019), sobre la falta de un enfoque claro que oriente los diversos aspectos de la convivencia escolar y que impacte en la conformación de políticas públicas y los marcos normativos para que estas se realicen. Esta penuria teórica conlleva prácticas donde el hacer es más importante que el conocer y transformar.

Pero es justo y necesario matizar esta afirmación. El hacer no es malo por sí mismo, por ejemplo, si nos ponemos en el lugar de las víctimas, para ellas lo primero son las consecuencias y no así las causas, por lo tanto, demandan la oportuna intervención de figuras como docentes y directivos para paliar sus efectos.

El problema viene después, cuando pasado el incidente las intervenciones se diluyen, al no estar inmersas en un panorama integral que mire el desarrollo de los sujetos en su más amplio espectro. Es aquí donde la penuria teórica es notoria, los esquemas de actuación se estandarizan sin una reflexión sobre las dimensiones del sujeto que necesitan ser potenciadas para gestionar de mejor manera el conflicto.

Al dejar de pensar la convivencia escolar como una problemática existente más allá de los incidentes visibles, se corre el riesgo de normalizar ciertas acciones que no caen en la definición restringida de la violencia, es decir, el plano físico. Acciones que tienden a ser validadas como pertenecientes a una etapa o circunstancia específica

en la vida de los estudiantes y llegan a pertenecer a lo normal en un marco de convivencia. Leemos por ejemplo en Dubet (1998, citado en Guzmán, 2012) que la formación de una violencia normalizada reposa sobre un acuerdo profundo acerca de las normas y las transgresiones, así, “desde el punto de vista de este autor, todas estas prácticas deberían ser consideradas como un tipo de desviación tolerada, es decir, concebirlas como parte de la vida escolar” (Guzmán, 2012, p. 121).

Con todo esto, podemos afirmar que el principal efecto del paradigma pragmático/disciplinario, es en la topología de dos umbrales; por un lado, el umbral de compasión se diluye, su área de influencia cada vez es más corta y se limita a eventos más cercanos o familiares, individualizando la compasión. Por otro lado, el umbral de indolencia (González, 2018) se acrecienta abarcando aspectos que antes no eran tolerados, convirtiendo en cotidiano lo que antes era extraordinario. Así, la violencia es especialmente dañina cuando se niega y aparece como lo normal en las interacciones.

Protocolizar entonces no sólo atiende de manera pragmática el acoso escolar, sino que también normaliza ciertas formas de concentrarse en la problemática y con ello, genera una capa protectora en las autoridades educativas ante los reclamos de una comunidad que insiste en solicitar ayuda para este tipo de situaciones.

Hasta aquí lo dicho tiene un dejo de pesimismo innegable, pero recordemos la tesis expuesta en las primeras líneas de este escrito; la necesidad identificar elementos formativos para la gestión de este contexto de violencia escolar. Para ello, se asumen las palabras de Mèlich (2014) cuando expone que no existe nada más paralizante que una buena conciencia. Apelemos a la mala conciencia que nos exige seguir en la construcción de algo distinto, seamos en este sentido pesimistas activos.

El primer elemento propuesto es la ampliación de los límites de lo pensable. Para romper con el paradigma actual requerimos nuevas maneras de mirar el problema, incluidos los resultados de la investigación educativa, entendiendo esta última como la capacidad de transformación sobre nuestra realidad. Ya Hugo Zemelman (1992) señalaba que cuando pensamos que la realidad se construye, estamos considerando un espacio social por conquistarse.

Así, la violencia escolar y su atención, como ámbito de realidad, requiere de nuestra intervención más allá de la inmediatez de las circunstancias; construir en este contexto es reconocer la penuria teórica en la que estamos inmersos con la finalidad de solventarla, pero al mismo tiempo, pasar de la suma de actividades remediales a intenciones formativas específicas y situadas, que tengan como meta la potenciación de los sujetos involucrados en ellas.

Para un nuevo paradigma partamos del hecho de que la convivencia escolar no se da por decreto ni está en la naturaleza humana. Por lo menos no en una primera definición de naturaleza como ámbito de lo biológico. Todos los marcos legales y normativos reconocen este hecho, pues en muchos sentidos las leyes, normas y reglamentos generan convivencia al establecer escenarios de actuación comunes para todos.

Pero preguntémonos ¿basta con tener un marco legal, por muy completo que se considere, para solventar los problemas de acoso escolar? Para dar respuesta pongamos al centro de la discusión el ámbito de posibilidad más alentador: la idea de una convivencia pacífica, sana y armónica en nuestras escuelas. Y más aún, concibamos la convivencia como la manera más equilibrada de entre las múltiples posibilidades que la socialización permite, en la cual los intereses, sin ser abandonados, se resuelven en constante interacción mediante procesos de reconocimiento, cuidado, respeto, consenso, empatía, comunicación entre otros.

La esencia de esta ampliación se encontraría en la posibilidad de ubicar nuevos sentidos que más allá del decir, muestren pues de lo que se trata es de establecer *experiencias vitales* (Mèlich, 2010) más allá de la intelectualización de los fenómenos de violencia. Ampliar los límites de lo pensado nos permite imaginar estos procesos como parte de uno más amplio que involucra la construcción de un sujeto ético.

Un segundo elemento lo encontramos al pensar en la posibilidad de una pedagogía de la convivencia que ayude a contar con elementos para gestionar la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones al tiempo que genera elementos formativos para un desarrollo social más justo y equilibrado.

Esta pedagogía no se remite entonces a la identificación de las mejores formas para fomentar el aprendizaje de la convivencia, sino a las condiciones necesarias para que se logre este aprendizaje. Entre estas últimas encontramos tres de manera inicial: el cuidado, el reconocimiento y el respeto.

A decir de Leonardo Boff,

Cuidar es más que un *acto*, es una *actitud*. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro (Boff, 1999, p. 23).

En dicha actitud convergen varias dimensiones de lo humano que inciden directamente en la construcción de esta pedagogía de la convivencia escolar; la dimensión ética, la dimensión social y la dimensión pragmática.

La dimensión ética del cuidado

Partimos de entender que la ética surge a partir del rostro de alguien, rostro que “rompe lo neutral cuyo centro es el ser-en-el-mundo-” (Dussel, 2016, p. 119). Aquí, un matiz importante es que el cuidado mira al otro de manera concreta, no en tanto sus generalidades. Así, el vínculo entre ética y cuidado aparece como relación primera: el cuidado “en cuanto totalidad estructural originaria, la cura es existencialmente *a priori de toda* «posición» y «conducta» fáctica del «ser ahí», es decir, se halla siempre ya *en ella*” (Heidegger, 2021, p. 214), así, desde siempre, en todo comportamiento y situación aparece como condición primera en relación con los otros.

A decir de Dussel:

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, desde una «vida buena» cultural e histórica (su modo de concebir la

felicidad, con una cierta referencia a los valores y una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello con pretensión de rectitud también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad (1998, p.140).

El cuidado desde esta dimensión ética se opone una mirada biologicista o mecanicista en la cual la semiología que acompaña al término siempre es en relación con un sentido medicalista y a una perspectiva patogénica. El cuidado está presente y lo recreamos en cada una de nuestras acciones, en nuestras formas de abordar, comprender y actuar en la realidad. Implica un trabajo, que va más allá de una preocupación y genera un conjunto de ocupaciones (Foucault, 2009) para con nosotros mismos y con los otros.

El cuidado es una de las formas de la acción humana y más aún en la relación pedagógica, no es ocioso recordar que la palabra *pedagogo*, en su uso original para el pueblo griego, designaba al adulto cuya función era la de acompañar al niño, que lo guiaba hasta la casa del *didaskalos* (el que le enseñaba las letras). Era una función hacia el otro, desde la necesidad del otro, un niño que necesitaba a los adultos para ser protegido de los *peligros* de la calle o de la vida.

El pedagogo actual, heredero de esta tradición tiene al cuidado como fuente principal en su relación con el otro, la hace al mirarlo como sujeto y no convertirlo en objeto de la educación.

Cuidar supone un vínculo, y todo vínculo supone una relación entre dos o más personas, en las que se intercambian afectos. En ese intercambio implica el reconocimiento de las posibilidades y límites del otro, las diferencias entre uno y otro (Dornell, 2011, p. 71).

El pedagogo trabaja entonces con todos y con cada uno, desde la distinción no como exclusión sino como vínculo situado, individual e irrepetible.

Cuidar en este sentido es también “crear las condiciones para transformar la realidad” (Conde, 2011, p. 82), pero una transformación

en la cual se enfatice la “importancia imperativa del vínculo afectivo, de comprender que las relaciones humanas son todas relaciones de dependencia, siempre frágiles y discontinuas. Estas relaciones son fundamentales para la adquisición de las competencias éticas y para convertirnos en seres humanos autónomos” (Fombuena, 2006, p.105). Cuidar entonces significa “adaptar a la realidad para disminuir el sufrimiento que produce lo social” (Conde, 2011, p. 82), adaptación educativa, construida con, desde y para los otros, puesto que “no puede existir una enseñanza del cuidado humano sin la discusión de los aspectos éticos en juego” (Conde, 2011, p. 84).

La dimensión social del cuidado

El cuidado a decir de Foucault “constituye, no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social” (2009, p. 57). Resulta obvio, pero en el cuidado existe una relación de dependencia mutua y a la vez de responsabilidad compartida.

El cuidado parte de una mirada hacia uno mismo, en lo individual. El cuidado de sí como punto de partida que no debe entenderse como un egocentrismo narcisista, al contrario, ya Nietzsche apuntaba que “nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos” (2017, p. 593), por lo tanto, cuidar de sí es conocerse, “formarse, superarse a sí mismo, para dominar en sí a los apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza” (Foucault, 1984, p. 261).

Esta es la responsabilidad primera, actuar sobre uno mismo, conocerse y transformarse como principio material, bajo la cual “no hay que anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de sí es éticamente primero, en la medida que la relación consigo mismo es ontológicamente primera” (Foucault, 1984, p. 264). Empero, esta relación ontológica primera no es un cierre hacia los otros, sino la base indispensable para la socialización puesto que implica “el conocimiento de cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. Cuidar de sí es equiparse de estas verdades: es ahí donde la ética está ligada al juego de la verdad” (Foucault, 1984, p. 262).

Pero hablamos de una dependencia mutua y una responsabilidad compartida, así, no basta con la mirada hacia uno mismo, sino que esta mirada es siempre en relación con los otros; “el otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo” (Foucault, 1994, p. 57). Aquí, el mismo Foucault nos deja enunciados tres ejercicios en relación con los otros, mismos que refuerzan el entramado social e intensifican los vínculos entre los sujetos: 1) El ejercicio del ejemplo, 2) El ejercicio de la capacitación y 3) El ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto: lo que denomina enseñanza socrática.

Tres ejercicios que remiten a la figura del maestro; es este “el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe de tener de sí en tanto que sujeto” (Foucault, 1994, p. 49). Ser ejemplo, capacitarse y ponerse al descubierto remite, a una condición en la cual no basta con entenderse:

simplemente como individuo imperfecto, ignorante y que necesita ser corregido, formado e instruido, sino como individuo que sufre de ciertos males y que debe hacerlos cuidar ya sea por sí mismo, ya sea por alguien que tenga competencia para ello (Foucault, 2009, p. 57),

Es un sujeto actúa sobre sí mismo y al hacerlo, muestra un camino a los otros, una manera de situarse ante el mundo desde la cual se asume responsable de la imagen que proyecta a los demás.

Así, el sujeto se ve reflejado en aquellos que cuidan de si y es también reflejo para otros del cuidado y de la transformación que implica. El maestro entonces es entendido no como el que lo sabe todo del cuidado sino el que se ocupa de si y del “cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía” (Foucault, 1994, p. 49), por tanto “el maestro propiamente no habla, *muestra*, y... su forma expresiva es *inspiradora, evocadora, sugerente...*” (Mèlich, 2010, p. 277).

La dimensión pragmática del cuidado

Lejos de ser la simple intelectualización de un proceso de atención sobre el sujeto, el cuidado es ante todo una acción, una manera de objetivarse en prácticas concretas que inciden en lo que uno es y en lo que puede llegar a ser.

El término *epimeleia* (cuidado) no designa simplemente una preocupación, sino todo un conjunto de ocupaciones; es de *epimeleia* de lo que se habla para designar las actividades del amo de casa, las tareas del príncipe que vela por sus súbditos, los cuidados que deben dedicarse a un enfermo o a un herido... la *epimeleia* implica un trabajo (Foucault, 2009, p. 55)

El cuidado es traducir la existencia en un ejercicio permanente en el que las dimensiones anteriores (ética y social) se muestran en tanto la capacidad de un sujeto que sabedor de su finitud, actúa sobre sí mismo y con el acompañamiento de los otros, para transformar su manera de ser y estar en el mundo.

El cuidado está basado en lo relacional (Batthyány, 2011) por lo cual involucra acciones, emociones, recursos y energías, dirigidas hacia alguien o incluso algo, dependiendo el ámbito en el que está inserto. Tres son los principales ámbitos en este sentido, en los cuales el cuidado tiene implicaciones: el cuerpo, el entorno y la casa.

El cuerpo como principio material de la subjetividad (dimensión ética) sitúa al cuidado como una acción para sí, una mirada como una “problematización constante y detallada el entorno; valorización diferencial de ese medio por relación con el cuerpo, y fragilización del cuerpo por relación con lo que lo rodea” (Foucault, 2009, p. 116). Es un constante cuestionamiento sobre el valor de la vida y de la salud, el descuido es un *no hacer*, un abandonarse a los designios del destino. El cuidado se opone a los determinismos, actúa sobre las circunstancias y opone resistencia desde lo humanamente posible, el cuerpo entonces es principio y fin, se cuida porque es la vida misma y al ser la vida misma es el fin del propio cuidado. El primer trabajo entonces es

sobre el cuerpo, sobre este principio material ético que nos sitúa en un tiempo y un espacio.

El segundo ámbito es el entorno. Como sujetos somos seres eminentemente ecológicos, en este contexto, ecología es “relación, interacción y diálogo de todas las cosas existentes (vivientes o no) entre sí y con todo lo que existe” (Boff, 2000, p. 19), aquí se incluye tanto lo social como el mundo de la naturaleza, la cual desempeña un papel importante para el cuidado: “todo lo que existe, coexiste. Todo lo que coexiste, preexiste” (Boff, 2000, p. 19). En esta segunda acción pragmática, la relación entre el sujeto y el entorno debe partir del rompimiento de un paradigma en el cual la naturaleza es un bien por explotar.

El último ámbito es la casa, que como se apuntó en la dimensión social, es la posibilidad de generar comunidad a través del cuidado. Más aún, “el cuidado puede entenderse de forma amplia de tal manera que recoja todo lo que hacemos para mantener, reproducir y reparar nuestro mundo de tal manera que podamos vivir en el de la mejor manera posible” (Cortés, 2011, p. 9). En este ámbito entonces se conjuga lo individual con lo social y el entorno, la casa somos todos y ese todos incluye al mundo en tanto materialidad y en tanto simbolismo.

En estos tres ámbitos existe un común denominador: el trabajo. El cuidado es un trabajo sobre el cuerpo, sobre el entorno y sobre la casa, un ocuparse *de*. Un trabajo que implica atención, responsabilidad, competencia y receptividad (Cortés, 2011). A decir de Boff, el ser humano convierte el trabajo en un “«modo de ser» consciente y asume la condición de proyecto y estrategia con sus tácticas de modelado de sí mismo y de la naturaleza” (Boff, 2002, p. 75).

El cuidado le confiere al trabajo una “tonalidad diferente... dejamos de ver como objetos la naturaleza y todo lo que existe en ella. La relación no es sujeto-objeto, sino de sujeto-sujeto” (Boff, 2011). El cuidado entonces implica el reconocimiento como experiencia de relación entre los sujetos, un reconocimiento que, aparte de ser mutuo y recíproco, posibilita reforzar los vínculos afectivos y dimensionar los ámbitos ya planteado.

Vamos a la segunda condición para una pedagogía de la convivencia; el reconocimiento. Se entiende por reconocimiento la “lucha

intersubjetiva entre los individuos para hacer valer las reivindicaciones de su identidad” (Honneth, 2010, p. 20), lucha que no por necesidad remite a la violencia sino al conflicto en los términos de una dinámica vital.

Tres son las tesis que dan fundamento a la propuesta de Honneth y que aquí son retomadas como pilares para la concepción de esta pedagogía: 1) la idea de que la construcción del *Self* presupone un reconocimiento intersubjetivo, 2) la tesis de que en las sociedades modernas existen distintas formas de reconocimiento que se distinguen según el grado de autonomía que posibilitan al sujeto y 3) la idea de que existe una lógica de un proceso de formación (*Bildung*) que corresponde a la secuencia de esas tres formas de reconocimiento y que se realiza a través de la lucha moral (Leyva y Mesquita, 2016, p. 315).

Cada una de esta tesis nos muestra una cara del reconocimiento, primero como la construcción de una identidad a partir de las interacciones, bajo el reconocimiento se expone que toda subjetividad está en estrecha relación con los otros, la construcción del sí mismo es una construcción comunitaria que se desarrolla de manera progresiva en cada una de las esferas del reconocimiento.

En segundo lugar, la posibilidad de encontrar esferas del reconocimiento que permitan ampliar el espectro de estas relaciones, remite a una condición de apertura de la categoría, permite identificar tipos o manifestaciones del reconocimiento y con ello, siguiendo a Honneth, grados de autonomía que van desde lo individual con una mirada en necesidades concretas, mismas que son solventadas por la familia como primer círculo, hasta un sujeto de especificidad individual reconocido por el estado, pasando por la noción de persona autónoma formal, identificada en la sociedad civil.

Y, por último, como un proceso formativo que abona a la construcción de un sujeto capaz de convivir y gestionar la violencia circundante. Si identificamos que las tres formas del reconocimiento están en una relación de complejidad creciente, en la que el fin último es la formación de ciudadanos libres y comprometidos, el concepto de formación (*Bildung*) cobra un especial valor para entender la relación entre las esferas y la lucha por el reconocimiento.

Para hacer valer su reivindicación identitaria, el sujeto se afianza y se construye en ejercicios comunitarios. Aquí, la construcción de su identidad rebasa los aspectos biológicos que le son propios, instalándolo en esquemas generados a partir de las interacciones sociales. La familia como primera interacción, la escuela y la comunidad, le plantean al sujeto el reto de construir una imagen de sí mismo y de los otros. Aquí aparecen tres formas del reconocimiento indispensables para esta reivindicación identitaria: el amor, el derecho y la solidaridad, los cuales corresponden a su vez con tres esferas de la personalidad individual.

Tomando como base la propuesta de Honneth se puede afirmar que el amor es la base de cualquier interacción social, un amor que impulsa la naturaleza afectiva del individuo como un ser necesitado y que por lo tanto requiere de los otros, del vínculo afectivo para construir su propia autoestima. Esta forma del reconocimiento es necesaria para el desarrollo de los sujetos éticos y de la convivencia como vía de desarrollo. Una vía que no está de más insistir, remite a la conjunción de intenciones afectivas y a la generación de vínculos que refuerzan tanto la construcción del yo mismo, como la distinción de otro que se presenta como sujeto de afecto.

En este sentido el amor representa “el primer escalón de la formación en que el individuo puede experimentarse como subjetividad viva” (Honneth, 1997, p. 54). Escalón lleno de acciones específicas que imposibilitan entenderlo como un objeto de posesión sino como una relación ética para con el otro. Antes de ser una palabra o un sentimiento, el amor es una forma de ser en el mundo.

La segunda esfera propuesta por Honneth nos obliga a repensar el papel de las normas para la atención de la violencia escolar. Como ya se apuntó, el paradigma actual establece una serie de protocolos que incluyen la implementación de acciones normativas. Empero la pedagogía de la convivencia rescata la esencia de la normatividad; una atención cognitiva/ética que surge de la propia interpretación de las normas de convivencia y su interiorización en constante reconstrucción con la exterioridad que el otro representa.

Por último, tenemos a la solidaridad entendida como “una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas

de vida desarrolladas individualmente” (Honneth, 2010, p. 28). Aquí las cualidades y facultades específicas de cada sujeto son valoradas mediante la *exhortación recíproca* (Honneth, 1997), en donde encuentra el sujeto las vías para el desarrollo pues,

En la medida en que esta forma de reconocimiento debe presuponer la experiencia vital de cargas y responsabilidades compartidas, incluye siempre, más allá del momento cognitivo de un conocimiento ético, también el elemento afectivo de la empatía solidaria. La actitud positiva que un individuo puede adoptar hacia sí mismo cuando es objeto de este tipo de reconocimiento es la de la autoestima (Honneth, 2010, p. 30).

En el marco de esta posible pedagogía de la convivencia la participación es una condición necesaria desde esta esfera del reconocimiento, permite organizarse en una sociedad y tener posibilidades de autorrealización de manera íntegra, con el apoyo de los otros en sus relaciones prácticas. Una participación en la cual se articula el cuidado en todas sus dimensiones, pues establece formas de actuar y de estar con los otros, a partir del respeto por la vida, por otro, y por las formas diversas de la realidad.

La tercera condición es el respeto. La palabra por sí misma implica un momento de atención y cuidado con el otro, *re-respectare* es volver a mirar dice Han y en esa nueva mirada se establecen una conexión con el otro, se enseña “al ojo a mirar con calma” nos dice el autor (Han, 2012, p. 33).

Así, esta tercera condición lucha contra dos fenómenos muy arraigados en las instituciones escolares: la prisa y la actividad sin sentido. La primera obliga que la atención se ensimisme en el acontecimiento, no recupera la condición histórica de los hechos violetos. El “síndrome de la impaciencia” como lo denomina Bauman (2005), hace que la educación se vea como un producto antes que un proceso, por lo cual “el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana” (Bauman, 2005, p. 24), así, el producto debe aparecer lo más pronto posible, sin mediaciones innecesarias, debe ser adquirido completa e inmediatamente.

La actividad sin sentido por su parte, remite a un hacer por hacer, hiperactivismo que poco atiende las causas que están detrás de las acciones de cada uno de los implicados en los fenómenos violentos, actividad frenética que no modifica el planteamiento a través del cual se percibe el mundo y su relación con él. O peor aún, la tendencia de que nada cambie disfrazada por medio de fingir actividad.

En otras palabras; una pedagogía que involucre condiciones formativas para la construcción de elementos que permitan transformar nuestras propias disposiciones psicoculturales y las representaciones que hacemos de ellas, con la finalidad de acceder a una nueva forma de relación en la cual la violencia escolar sea menos tolerada y normalizada.

Se busca que la convivencia, sea en este sentido un horizonte de posibilidad; “el contorno todavía no construido, pero que está allí, rodeándonos con sus misterios y, por lo mismo, que nos enfrenta al desafío creativo de pensar las esperanzas que anticipen la posibilidad de lo nuevo.” (Zemelman, 1992, p. 166).

Por último, si como expone Fisas, “la cultura de la violencia es «cultura» en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones” (1998, p. 351) resulta necesario incidir entonces en la construcción de nuevos mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones que no retroalimenten esta cultura de violencia, sino que promuevan y generen equilibrios en las relaciones de convivencia y puedan gestionar la violencia.

Fuentes de información

Barreiro, Alicia, Beramendi, Maite, y Zubieta, Elena. (2011). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social. *Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 137-154. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162011000100005&lng=es&tlng=es.

- Batthyány, K. (2011). “Los cuidados desde una perspectiva de género y derechos”. En CARRASCO, Alma. *et al.* (Coord.) (2011). *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias*. Montevideo. UR.FCS-DS: CSE: MSP.
- Bauman, S. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Boff, L (2000). *La dignidad de la tierra*. Madrid. Editorial Trotta
- (1999). *Saber cuidar*. Madrid. Editorial Trotta.
 - (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Conde, G. (2011). “El cuidado humano en riesgo de extinción. Reflexiones en torno a la Psicología y el cuidado humano”. En CARRASCO, Alma. *et al.* (Coord.) (2011). *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias*. Montevideo. UR.FCS-DS: CSE: MSP.
- Cortés, S. (2011). El cuidado como objetivo político-social, una nueva mirada desde la ética del cuidado. En: *III Congreso Anual de la REPS (Red Española de Política Social) Los actores de las políticas sociales en un contexto de transformación*. Memoria electrónica. Navarra.
- Dornell, T. (2011). “La complejidad en los Cuidados: una cuestión de responsabilidad social compartida”. En CARRASCO, Alma. *et al.* (Coord.) (2011). *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias*. Montevideo. UR.FCS-DS: CSE: MSP.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. México. Trotta.
- (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. México: Trotta.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. En *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/Ediciones UNESCO.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. 3. El cuidado de sí*. México: Siglo XXI.
- González, M. (2018). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Washington: Amazon. Segunda Edición.

- Guzmán, C. (2012). Las lógicas de la violencia escolar: un aporte para la discusión. En *Rayuela*. Año 3, No. 6, mayo–noviembre. pp. 119-126. <https://xdoc.mx/documents/las-logicas-de-la-violencia-escolar-un-aporte-para-5f4eafc9d1917>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2021). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el Reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. España: Grijalbo.
- (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Leyva, G. y Mesquita, M. (2016). Teoría crítica: el indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En De la Garza, E. y Leyva, G. (2016). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UAM.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. En *Política y Cultura*, otoño 2016, núm. 46, pp. 7-31.
- Mèlich, J. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (1992). *Así habló Zaratustra*. España: Planeta-Agostini.
- (2017) *Obra selecta*. México: Mirlo Editorial.
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría 1. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Versión preparada por Emma León. Barcelona: Anthropos/México/El Colegio de México.