



Marzo 2018 - ISSN: 1989-4155

TÍTULO: VIOLENCIA ESCOLAR COMO CONDICIONANTE DE VULNERABILIDAD.

TITLE: SCHOOL VIOLENCE AS CONDITION OF VULNERABILITY

Autoras: MsC. Caridad Anay Cala Montoya,

Profesora asistente de sociología de la Universidad de Oriente, Email: carla87@uo.edu.cu¹ y

Dr. María Eugenia Espronceda Amor,

Profesora titular de sociología de la Universidad de Oriente, Email: esproncedaamor@gmail.com²

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Caridad Anay Cala Montoya y María Eugenia Espronceda Amor (2018): "Violencia escolar como condicionante de vulnerabilidad", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (marzo 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/violencia-escolar-cuba.html>

Resumen: La violencia escolar es un fenómeno complejo que lacera los sentidos construidos de las relaciones en el marco escolar. Sus expresiones en escuelas de comunidades periféricas del municipio Santiago de Cuba refieren la emergencia del bullying, violencia simbólica, violencia verbal y física como parte de las asimetrías en las relaciones de poder profesor-estudiante. Sin embargo, la pobreza interpretativa en los sistemas teórico metodológicos implementados, junto a los logros de la política educativa hace que sean insuficientemente advertidos. En tal sentido, el empleo de la triangulación de datos como estrategia metodológica permitió, visibilizar las expresiones de violencia descritas en función de la vulnerabilidad y riesgo social que sufren los actores al interior de estos contextos.

Palabras Claves: Violencia, violencia escolar, vulnerabilidad social y vulnerabilidad educativa.

Abstract: School violence is a complex phenomenon that links the constructed senses of relationships in the school setting. Their expressions in schools of peripheral communities of the Santiago de Cuba municipality refer to the emergence of bullying, symbolic violence, verbal and physical violence as part of the asymmetries in teacher-student power relations. However, interpretive poverty in the theoretical methodological systems implemented, together with the achievements of educational policy, means that they are insufficiently warned. In this sense, the use of data triangulation as a methodological strategy allowed to make visible the expressions

¹ Licenciada en sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente de Santiago, Cuba y Máster en Ciencias Sociales por la misma entidad. Profesora del departamento de Sociología de la Universidad de Oriente y especialista en temas de violencia de género y violencia escolar.

² Licenciada en Filosofía, Máster en Técnicas de Avanzada para el Trabajo Integral Comunitario y Doctora en Ciencias Sociológicas todos por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, Cuba. Profesora del departamento de Sociología de la Universidad de Oriente y especialista en tema de sociología de la familia.

of violence described in function of the vulnerability and social risk suffered by the actors within these contexts.

Keywords: violence, school violence, social vulnerability and educational vulnerability.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar, en las últimas décadas, ha constituido punto de reflexión sistémica de las Ciencias Sociales convirtiéndose en eje vertebrador de disímiles investigaciones. No obstante, las dicotomías encontradas desde el discurso científico expresan la matriz polisémica de su complejidad con independencia de los sistemas teóricos y metodológicos implementados, en relación con el momento histórico estudiado y de las realidades contextuales abordadas (Di Napoli, 2012:127).

Estudios de la antigüedad hasta el siglo XVIII advierten cómo los castigos corporales y diversas formas de agresión en el contexto educativo constituían prácticas de enseñanza (Alighiero, 1987:141-151). Los ataques a los docentes y entre los estudiantes también caracterizaron la vida escolar, sin embargo; no se insertaban dentro del cuestionamiento social y los maestros contaban con gran reconocimiento y estatus.

Los cambios y transformaciones sociopolíticos, económicos y culturales de finales de la década del 80 e inicios del 90, propiciaron el reconociendo internacional de este flagelo; volcándose así las Ciencias Pedagógicas y Sociales a su explicación, prevención y erradicación. Su visualización deriva de la reproducción en el espacio escolar de los procesos de exclusión social, la irrupción de la violencia contenida en los hogares hacia el sector público, la inseguridad ante la ola de despido fruto de la crisis económica y la política neoliberal, los impactos de la globalización en la juventud, la vulneración de los derechos de la infancia, las dificultades al acceso educativo y de la pobreza. Además, el impacto mediático cuestionando el papel de los centros escolares como áreas seguras y de inclusión, al igual que a la masificación de la educación. (Viscardi, 1996; Informe mundial sobre la violencia y la salud, 2002; UNESCO, 2003; Díaz, 2005; Kaplan, C; Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod: 2006; Furlán y Saucedo, 2008; Del Rio, 2010; Pigatto, 2010; López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011; Colombo, 2011; Di Npaoli, 2012; Cortez, 2012; Saez, Kaplan y Brener, 2012; Furlán, 2012; López, 2014; Echeverri, 2014; García y otros, 2015)

Dicha realidades hacen de la violencia un problema propio de la modernidad en el que su análisis desde la perspectiva sociológica debe darse a partir del marco de los contextos de fragmentación, descivilización y desigualdad, (Saez, 2012:17) en la medida que producen consecuencias personales; cobrando su sentido más hondo en la violencia simbólica o en el debilitamiento de los patrones de autoridad. La sinergia de estas ha potenciado la complejidad de las relaciones entre la escuela y el mundo social (Dos Santos 1995 en Viscardi, 1996:2). Diagrama marcado por el desencuentro entre la institución educativa y las particularidades culturales y simbólicas que erigen del entramado social en que los individuos se encuentran inmersos y a partir del cual construyen un nuevo orden social, en relación con la violencia.

A raíz de lo anterior, se habla de una novedad y ruptura en derredor a las dinámicas que estructuran las relaciones y representaciones sociales de la infancia, la escuela y la sociedad. En los infantes se esboza un distanciamiento entre sus características etarias y su inocencia, al igual que en las formas de interacción entre ellos y frente a los adultos; pues cada vez son más pequeños los que incurrir en hechos violentos. La escuela, por su parte, deja de ser un lugar de paz y selectivo, al abrigar en su interior las fuentes de la segregación. Su incapacidad de potenciar como parte de sus estrategias de socialización, el acceso a la movilidad social y carecer de eficacia en los procesos de transmisión de comportamientos autocondicionados en el individuo, a la vez que legitiman prácticas socioeducativas que propician conductas violentas en los infantes como respuesta a la violencia institucional; constituye uno de los nodos contrapuestos que el sistema educativo ha de enfrentar y bases esenciales de su deterioro social. La mirada hacia la sociedad reconoce una ausencia de democracia, pues simboliza un universo de confrontaciones y segmentación permeado por el conflicto armado. (Charlot, 2002, Abramovay 2003, 2005; Kaplan y García, 2006; Valdivieso 2009;)

Otro grupo de autores, señala el cambio en las concepciones que de la violencia se tiene y cómo su construcción esboza una carga simbólica y subjetiva desde la red de relaciones de poder en que se establecen, reproduciendo (aunado con lo anterior) imágenes, graffías, creencias y taxonomías de la violencia que no lleva implícito la agresión física. El incremento de actores objeto de violencia y una sensibilidad mayor por los problemas de la educación, también se revelan como parte de la transformación en las representaciones y percepciones de la misma, en el sector escolar. (Colombo 2011; Di Napoli, 2012; Saez, Kaplan y Brener, 2012).

No obstante, aún es un reto de las Ciencias Sociales consensuar tal diversidad en su base operacional. En consecuencia, las disquisiciones teóricas se mueven hacia una polaridad en los juicios valorativos en torno a los sustratos y caracteres que justifican el enfoque cognoscitivo y epistemológico de la definición de violencia escolar asumida. Dicha dicotomía expresa una dualidad en su tipología conceptual desde las particularidades que delimitan el propio concepto y desde su marco relacional.

En tal sentido entender la violencia en las escuelas implica tener en cuenta la variedad de interpretaciones que le otorgan sentido en los escenarios escolares, además; de las contradicciones epistemológicas asociadas al propio concepto de violencia (independientemente de donde ocurra) asumido por la OMS para caracterizarla. En tal sentido, "la violencia se asume como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos y trastornos del desarrollo"(2002:5). Nodos centrales de los indicadores de violencia escolar a nivel internacional y centro de los principales antagonismos respecto al tema.

Bajo estos preceptos, la violencia en el escenario escolar tiende a enmarcarse al bullying y el acoso, siendo cada vez más alarmantes las cifras a referenciar en la medida que otras expresiones se pierden de la mirada internacional (Echeverri, et al., 2014). La escuela se vuelve, junto al espacio familiar y comunitario, centro vulnerable y de riesgo social donde el bienestar y normal desarrollo del infante se ve afectado de diversas formas y con diferentes intensidades.

El contexto educativo cubano, al margen del reconocimiento mundial por sus éxitos en este campo, no queda fuera de los términos descritos aunque no alcanza las mismas magnitudes. Se reconoce por la UNESCO (2011) una perspectiva alentadora para la nación pues solo el 4,4 % de la población infantil que cursa el sexto grado, fue víctima de maltratos físicos por parte de sus compañeros (SeMlac, 2016). Sin embargo, la ausencia de otras formas de violencia (verbal, simbólica, psicológica, etc.) en el estudio, refleja carencias interpretativas en la noción de violencia escolar asumida y de sus particularidades desde los diferentes niveles escolares. Expresión de ello son los adolescentes que cursan la Secundaria Básica en el municipio de Santiago de Cuba, dado el alza de su participación en indisciplinas sociales y transgresiones de la ley con el empleo de la violencia. Al respecto, la familia y la escuela se vuelven medulares en la construcción y reproducción de esta; reconociéndose por el universo infanto-juvenil que los: "gritos, ofensas, golpes, el robo y las amenazas"(estudiantes de las 3 escuelas) constituyen expresiones cotidianas de este fenómeno.

Llagado este punto cabría preguntarse: ¿cuáles son las principales contradicciones epistemológicas que emergen en la concepción de violencia escolar asumida en la sociedad cubana? ¿qué retos socioeducativos desde la multidireccionalidad de situaciones violentas suscitada en el ambiente escolar, ha de hacer frente la política educativa actual?, ¿en qué medida los antagonismos en la relaciones de poder dentro del espacio escolar, constituyen expresión de vulnerabilidad social? Dar paso a la polémica por medio de estas interrogantes establecerá el hilo conductor del presente estudio.

1.2 .ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación corresponde al tipo descriptivo, con el fin de visibilizar las expresiones de violencia escolar en función de la vulnerabilidad y riesgo social que sufren los actores al interior de las instituciones escolares del municipio santiaguero. Los resultados se sustentan en la

triangulación de datos, mediante la implantación de métodos y técnicas de la metodología cuantitativa y cualitativa para la recogida de información empírica (Denzin , 1990:27).

Para conocer y determinar las formas en que se expresa la violencia en el marco de la dinámica escolar, se trabajó en 3 escuelas del nivel secundario pertenecientes a la comunidad de “Los Olmos”, “Flores” y “Mariana Grajales” respectivamente. Contextos periféricos del municipio y catalogados como sitios de mayor incidencia de conductas violentas en adolescentes y jóvenes. Los instrumentos y técnicas de recogida de información empírica fueron: la observación científica efectuada fue entre septiembre de 2015 –junio 2016, de tipo ajena, participante, abierta y estructurada.

El cuestionario hacia los estudiantes con una muestra de 120 estudiantes de 7mo a 9no grado, distribuida en los 3 centros, bajo un muestreo probabilístico, donde todos tenían la posibilidad de ser escogidos. La entrevista a informantes claves con un muestreo intencional, tuvo los siguientes criterios de selección: que tuviesen entre 5 y 20 años de trabajo en la institución y que desempeñaran un rol protagónico en el cuidado del adolescente dentro de la entidad. En el caso de la técnica grupal ¿qué haces bien? ¿qué haces mal? el muestreo referido también fue intencional con los respectivos criterios de selección: que fueran estudiantes de bajo rendimiento académico, reconocidos como objeto de burlas y humillaciones reiteradas en el centro e identificados como problemáticos o con problemas.

2. INICIANDO EL DEBATE: VIOLENCIA ESCOLAR Y VULNERABILIDAD SOCIAL

Al igual que el espacio familiar y comunitario, la institución escolar es un lugar físico y simbólico en el que desde la primera infancia y a través de toda la experiencia de socialización escolar, se van construyendo ideas, imágenes y sentimientos acerca de los otros y de uno mismo. Interactuar juntos tantas horas diarias hace que se aprenda e interiorice modos de sociabilidad, de interacción mutua y de construcción de la autoestima (Kaplan, 2016:130).

Ello supone entenderla como un espacio de reproducción de la realidad social y de construcción propia, con limitaciones y autoorganizaciones originarias. En tal sentido, una de las principales contradicciones epistemológicas que implica hablar de la violencia escolar es que no estamos en presencia de un concepto acabado sino multidimensionalmente definido, que varía en su significado y es difícil de recoger en toda su amplitud, pues depende de los códigos morales de las representaciones sociales de la educación, el estado de reflexiones jurídicas y de los signos que la caracterizan en construcciones siempre provisionarias (Debarbieux, 1999); sin embargo, es reiterativo entre los especialistas que la violencia escolar deviene de los influjos de la violencia social sobre el contexto escolar (Dubet, 1998; Tanti, 2007; Proveyer, 2008; Colombo, 2011; Rodney y García, 2014). “Espacio donde cobra vida y se origina, mas no como correlato mecánico” (Kaplan, 2009:2) y absoluto, sino como estructura social que reproduce los patrones normativos de la sociedad pero que cuenta con límites y capacidad de autoorganización para escoger de este lo que considere o no pertinente. Resultado de esa propiedad adquirida como sistema independiente que en sí mismo es.

Las relaciones de poder es otro mediador que caracterizan los procesos de socialización de esta forma de violencia (Bourdieu, 1995; Foucault, 2002). Aunque si bien no es una cosa dada que esta para hacer aprendida inmediatamente alcanza estatus de naturalización (Kaplan, et al., 2006:1).

Muchas son las formas de análisis de la violencia escolar o en la escuela y a su vez variados las tipologías que de ellas se derivan. Lo anterior nos señala la complejidad sostenida del fenómeno en su propia concreción operacional. Desde la perspectiva *espacio temporal* sus dimensiones parten del escenario de procedencia de la violencia, para ser interpretada. Mientras que, para su medición factual, sus indicadores se concretan al campo escolar. Visión más cerrada pese agrupar la direccionalidad de estas relaciones.

Respecto al primer grupo, prevalece un consenso entre los especialistas, resultado de los aportes del sociólogo Bernard Charlot. Su enfoque paradigmático expone tres formas de orientar los estudios del tema: la violencia “en”, “hacia” y “de” la escuela. La primera, violencia

en la escuela se relaciona con aquellos “actos que se producen sin estar vinculados a la naturaleza del sistema escolar”; esto significa que son actos que no tienen relación directa con la dinámica generada por la escuela. La segunda: violencia hacia la escuela, se define como todos aquellos actos que afectan a la institución. Mientras que la violencia de la escuela, son las generadas por la institución, considerada como violencia simbólica propiamente dicha. Aunque reconoce que la interconexión de estas dan vida a las violencias en el escenario escolar, siendo imposible su separación. (2002:344-345)

La perspectiva sociocultural de Colombo (2011) subraya en igual similitud, tres niveles: la violencia interpersonal, institucional y estructural. La interpersonal busca la direccionalidad en que la violencia se orienta, o sea: docente-alumno, alumno-alumno, padre-docente, etc. La violencia institucional pone énfasis en los mecanismos propios de la escuela que generan violencia. La estructural, en cambio, se centra en los factores sociales y culturales que en una sociedad producen más hechos de violencia.

Desde el enfoque de la escuela, la violencia escolar se mide por la interconexión del: subsistema de adultos responsables de la actividad, subsistema profesorado/alumnado y el subsistema de los iguales. (Ortega y Mora Merchán, 2000; Ortega y Del Rey, 2003, 2004:10). Eric Debarbieux, en cambio lo esquematiza mediante la noción de indicadores imperfectos en el abordaje de lo real (violencia escolar): “indicadores de victimización y de delitos: extorsión, robos, golpes, racismo, insultos; indicadores del clima escolar: relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros y relaciones entre los adultos; e indicadores de inseguridad: violencia y agresividad percibidas” (1999:18). También podemos colocar aquellos que muestran el análisis en pos de una perspectiva estructural de la violencia, referida a los niveles, micro y macro. En la cual destaca lo individual, grupal, organizacional, comunitario, social y cultural. (Stuart 2009)

Indistintamente de las divergencias asociativas en el plano dimensional, la violencia presente en las instituciones escolares, supone una mirada operacional que permita reflejar la diversas de percepciones y representaciones en que esta se percibe. Una explicación más clara de ello se incorpora a partir de los siguientes indicadores operacionales de dichas dimensiones, agrupadas a continuación.

El primer acercamiento representa la mayoría de las investigaciones donde la violencia en el escenario escolar se coloca bajo 3 modalidades: física, económica y moral o simbólica. La primera asociado a los actos que atentan contra una persona incluyendo la agresión sexual; la segunda agrupa los actos que atentan contra la propiedad (de destrucción y vandalismo) y la última incluye la violencia verbal y da cuenta de la agresión hecha a través de palabras o gestos (Defensor del Pueblo y Unicef, 2007; Alvarez 2011) y atendiendo al medio utilizado se habla del cyberbullying, (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008; Álvarez, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez, González, 2011)

Otros alegan que las expresiones de lo que se concibe como violencias escolares solamente deben referirse a la “trasgresión brutal” en el orden de la escuela y las reglas de la sociedad (Dupàquier, 1999). Los españoles Juan López Martínez e Isabel Fernández García utilizan el término de “convivencia” concerniente al clima que se debe lograr en la escuela e identifican las siguientes: conflictos derivados de la falta de respeto y educación presentes en la mayoría de las instituciones educacionales. Los indicadores se dirigen hacia el comportamiento descortés con los profesores o miembros de la comunidad académica, falta de disciplina, el quiebre de reglas básicas, el alboroto en la sala de clases y en la escuela, los hurtos, etc. Tipo de comportamiento recurrente en las relaciones interpersonales conocido como “descortesías o incivilidad” (Debarbieux, 2001). Un segundo grupo, es el comportamiento quebrantador. Conducta molesta de ciertos alumnos que no alcanzan un adecuado desempeño académico carecen de hábitos de estudio, interrumpen las clases y están listos para llevar a cabo conflictos mayores. La mayoría de los conflictos enmarcados en este comportamiento son: agresiones esporádicas, daño leve de la infraestructura de la escuela, ausentismo, actitud poco cuidadosa, actitud de molestar a compañeros y profesores, etc. El último conjunto, refiere al conducta Antisocial, acá se ubican las que incluye serios problemas difíciles de solucionar como: la agresión sistemática y acoso, el robo y vandalismo en la escuela y las agresiones a miembros

de la comunidad llevados a cabo por alumnos violentos con problemas psicológicos o serias alteraciones de comportamiento.

Encontraste el investigador y académico español, Juan Manuel Moreno Olmedilla (1998) establece 5 niveles o categorías distintas de la conducta: Disrupción en las aulas: situaciones donde un grupo pequeño de alumnos impide, con su comportamiento, el desarrollo normal de la clase, obligando al docente a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado): conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, desde la resistencia o el "boicot" pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Éstas son agresiones que "anuncian" problemas aún más graves en caso de no atenderse con determinación y medidas ejemplares. Maltrato entre compañeros (bullying): proceso de intimidación y victimización entre pares a través de insultos, rumores, aislamiento social, apodos, etc. Si bien no incluyen *siempre* la violencia física, sí la hay verbal y, especialmente, emocional, puesto que este maltrato intimidatorio puede persistir a lo largo de meses o años, teniendo tremendas consecuencias para la víctima. Vandalismo y daños materiales y Violencia física. El vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia dirigida, en el primer caso, a las cosas; y en el segundo, hacia las personas. (Ajeno y Bas 2005: 22)

La socióloga brasileña Miriam Abramovay (2002) expone indicadores más concretos basados en los puntos de vista de aquellos que viven la violencia de manera más inmediata. Acá habla de la violencia en contra de la persona, verbal o física: amenazas, peleas, violencia sexual y coerción; la violencia en contra de la propiedad personal: robo, hurto y asalto y finalmente la violencia en contra de la propiedad, específicamente vandalismo y daño en contra de la infraestructura escolar. Nociones que agrupan de forma más sintética las anteriormente explicadas.

Bajo estos preceptos la complejidad y heterogeneidad del problema quedan expuestas siendo imposible hablar de la violencia como un constructo en singular, sino de una pluralidad en el contexto escolar. No obstante, su interrelación es escasamente visualizada entre los especialistas del tema, quienes se circunscriben a los tipos de violencia dentro una de las clasificaciones referidas. En tal sentido, urge incorporar un enfoque multidireccional que logre realmente conectar y expresar las relaciones violentas derivadas de la interconexión de los subsistemas en que se analizan la violencia escolar, más allá de la tipología de ésta de la que estemos hablando.

En consecuencia, las variables explicativas se polarizan en factores exógenos- definiciones de naturaleza socioeconómica, política y cultural- (Serrano e Iborra, 2005:52) o endógenos- violencia institucional, dominación simbólica que la escuela ejerce como tal, el sistema de sanciones, así como los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares, al igual que en las relaciones estigmatizantes que se establecen entre los estudiantes en la construcción de sus identidades individuales (Kaplan y García, 2006:22); cuales formas tendenciales en los investigaciones realizados. Aunque recalamos la presencia de un sesgo social en las expresiones visualizadas a nivel internacional (OMS, UNESCO y UNICEF), donde el bullying y el acoso escolar aparecen como principales manifestaciones del fenómeno; en tanto disfrazan las relaciones de poder bajo el prisma de la desigualdad económica, política, étnica y de género.

Las dicotomías e impactos resultantes de esta realidad en las trayectorias escolares, al igual que las limitaciones de las vertientes teóricas en su solución, unido a las demandas sociales asociadas; introducen la noción de vulnerabilidad social, a mediados de la década del 90, al ámbito escolar. Vulnerabilidad asumida como: Situación o proceso multidimensional y multicausal, donde confluyen simultáneamente la exposición a riesgos, la incapacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares o comunidades, quienes pueden ser heridos, lesionados o dañados ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos. De allí que la vulnerabilidad se emparenta con otras nociones que se expresan ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna

para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar y como degradación de las condiciones que permiten una vida plena y saludable (Busso, 2005:16).

En tanto, el mercado de relaciones por las que atraviesa el adolescente dentro y fuera del contexto escolar, no solo lo sitúan respecto a la institución como sujeto vulnerable de sufrir determinado tipo de violencia; proveniente de las representaciones sociales derivadas de su procedencia social o étnica, sino que la misma se estructura en consecuencia con los patrones normativos, socioculturales y comunitario (familia, grupo de pares, zona de residencia, escenarios de socialización, entre otros) reproducido por los infantes. Transitando de ser sujetos vulnerables a objetos de vulnerabilidad.

Los estudios del tema ubican los ambientes de pobreza extrema y violencia social (Navarro, 2011; Unicef, 2012; Grau y Sancho, 2015) como principales indicadores de vulnerabilidad social aunque en el contexto escolar sus expresiones merecen una mirada más crítica. Si bien se perciben los factores de riesgo social que sufren los adolescentes al interior de las escuelas, las mediciones internacionales se mueven bajo números fríos. Sus preceptos se estructuran en la concepción de Vulnerabilidad Educativa asumida como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno (Pereyra, 2010; Ponce de León, et al., 2014). Medible a través del Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) por medio de la determinación proporcional de alumnos que no realizan su trayectoria educativa en el tiempo teórico estipulado resultado de: la deserción escolar, sobreedad o repitencia; fijándose así, los niveles de eficiencia del sistema educativo (Con, et al., 2009:2).

Dicha realidad muestra las exiguas disquisiciones en el abordaje teórico-práctico de la vulnerabilidad educativa y su correspondiente IVE, pues aun cuando los indicadores referidos adquieren significado como común denominador en las políticas de intervención; no son garante de efectividad en su erradicación desde los diversos contextos y factores que dan lugar a las tasas de deserción, repitencia, sobreedad, bullying o acoso. La descontextualización de la relación espacio-tiempo es un reto al que las diversas estructuras gubernamentales se deben enfrentar al hablar de vulnerabilidad escolar. Mientras que las investigaciones proveedoras de nuevos imaginarios en su construcción social adolecen de una notoria representación en los escenarios de poder requeridos. Desde el referente de vulnerabilidad educativa, la violencia escolar, se mueve en pos de recalcar los factores de riesgo que afectan el acceso y derecho a la educación, el proceso de escolarización (Bataglia, 2009; Espinoza, et al., 2012; Grau y Sancho, 2015) y/o las repercusiones del clima o la cultura escolar en los mismos (Tijmes, 2011; Ortega, et al., 2012; Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Polemizando el discurso defendido y sin negar los aportes dados desde otras vertientes y los logros alcanzados en este sector surge la interrogante: ¿en qué medida los sentidos construidos desde las culturas escolares afectan las trayectorias de los estudiantes, sin que el bullying o los indicadores antes mencionados, sean el centro de atención? Si partimos del referente de que todos los sujetos son vulnerables y se encuentran en riesgo social de sufrir algún daño o perjuicio, la noción de Vulnerabilidad Educativa referida deja por fuera otras realidades sociales desarrolladas dentro de la escuela que laceran, a corto o largo plazo, el mercado de relaciones construidas dentro de la entidad y como mediador en los procesos de socialización de otros sistemas foráneos. ¿Acaso no experimentan vulnerabilidad aquellos espacios donde la violencia escolar es silenciada por otras demandas de mayor incidencia social o por direcciones políticas que no desean escuchar? ¿No experimentan vulnerabilidad los actores víctimas de riesgo social dentro del contexto escolar aun cuando esta cumpla con los niveles aceptados en el IVE? ¿Es el desconocimiento o carencia de herramientas de intervención expresión de vulnerabilidad? Estas y muchas otras inquietudes nos llevarían a reevaluar y cuestionar todo el diapasón en torno al cual pululan los enfoques de violencia escolar en su condición de vulnerabilidad o viceversa. No obstante, la presentamos como elementos del tejido social al que las Ciencias Sociales deben invitar a pensar.

3. EL ESPEJO CIEGO DE LA REALIDAD EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Introducidas las nociones más generales y las dicotomías asociadas hacemos alusión a sus referencias empíricas desde el contexto santiaguero. Primeramente dejemos claro que los logros alcanzados en el campo de la educación en Cuba, la ubican como principal prioridad desde 1959. La excelencia del sistema educativo cubano sirve de espejo de mira internacional, resultado de la elevada calidad de su cuerpo docente y de la inversión del 13% del presupuesto nacional para la gestión de recursos materiales y humanos que permitan potenciar saberes y competencias en los niños, adolescentes y jóvenes; centro de su proyecto social. El alto nivel de escolarización alcanzado por el país en todos los sectores educacionales (100%) y en especial en el secundario (MINED 2015:20) y las tasas de retención escolar y repitencian, dan cuenta de ello (ONEI, 2014:60).

En tal sentido, iniciar el debate sobre los estudios de violencia escolar en el país requiere aclarar que este resulta de los cambios socioeconómicos, políticos y culturales por las que atraviesa la sociedad actual (emergencia acrecentada de la desigualdad social, reestructuración de su política económica, incremento del trabajo por cuenta propia, altas tasas de migraciones y de envejecimiento poblacional, transformación en su base cultural matizado por el impacto de la era tecnológica, un deterioro social de la infancia y la adolescencia, etc.). Realidad que no implica negar la existencia de la violencia como fenómeno macrosocial, desde épocas remotas, con expresiones y matices diversos.

Los escasos e inexistentes estudios sobre el tema, marcados por una fuerte tendencia pedagógica durante la primera mitad del siglo XX se movían bajo variables asociadas al proceso docente y a la relación familia-escuela para lograr un mejor comportamiento del estudiante (Rivero, 2012:7). La discriminación por género fue otro de los conflictos que mediaban las relaciones escolares (Castro, 2002:4) pese a no operacionalizarse dentro de los indicadores de violencia utilizados en el país. El maestro y la institución escolar constituían una figura de respeto y poder público.

Con la llegada del triunfo revolucionario y las transformaciones socioeducativas nuevos enfoques reestructuran su política para hacer frente a las demandas de este corte en la Isla (incorporación masiva de los estudiantes a las escuelas e institucionalización de la educación). Sin embargo, no es hasta finales del siglo XX y principios del XXI que investigaciones pedagógicas sobre la violencia escolar comienzan a emerger e incluso con el empleo del término, (Rodríguez, 1996; Rodney, 2001, 2005). Gran peso tuvo la inserción, en la agenda de acción de la política educativa el compromiso del país de hacer frente a la ola de violencia que afectaba el mundo y en especial a los infantes (Informe de Cuba para la Convención de los Derechos de niño, 2009:2). Aun así la visualización del problema era pobre.

El arbitrario reduccionismo pedagógico predominante en los significados construcción desde el apartado científico propició que la noción de violencia escolar se limitara a las relaciones de poder (donde queda contenida la violencia verbal, psicología, el bullying, acoso, violencia sexual, entre otros) como parte de las interacciones que se suscitan entre los actores que en la institución escolar intervienen: estudiantes, profesores, directivos y auxiliares (Rodney, 2005:36, Rodney y García, 2015:147). En esta medida una doble vertiente en los resultados empíricos abrazan las matrices interpretativas del fenómeno. Por un lado el poder se direcciona desde la relación profesor-estudiante, como parte del proceso docente (tendencia pedagogía) y por otro; a las interacciones entre los estudiantes; materializando se por medio del bullying o el maltrato entre iguales (tendencia psicológica y médica).

Estudios aislados desde otras ciencias sobre el choteo y la burla mostraban algunas pinceladas de la naturalización de la violencia verbal como simbolismos de nuestra idiosincrasia cultural (Mañach, 2011). El reconocimiento sociocultural de estas formas de relaciones históricas desvanecía la mirada crítica de la magnitud de este flagelo e impacto sus prácticas fuera el contexto de la jocosidad y aceptación grupal en que se construían.

En la actualidad, discusiones teóricas ubican al bullying no solo como expresión más visible de las relaciones de poder, sino resultante y consecuencia de diversas variables: preparación profesional (Rigueira, 2008), disfunciones familiares, relación familia-escuela, violencia social (Rodríguez y Núñez, 2015), entre otras. En el marco de las relaciones de género se ubican a partir de: la orientación sexual y los procesos discriminatorios en jóvenes con comportamiento

no heteronormativos: Bullying homofóbico (Rodney, 2015; Rodney, García, Rodríguez y del Valle, 2015), el género y trastornos sexuales en la infancia y la adolescencia (González, 2010) y a la violencia con las identidades sexuales no hegemónicas, la diversidad sexual y la homofobia (Alfonso, 2012; Darcout, 2014; Garcés, 2015). Aunado a los procesos de victimización en relación a la identidad de género o por la orientación sexual durante la niñez, la adolescencia o la juventud. Estos últimos desde la perspectiva del derecho (Perea; 2007³) y la psicología (Arés en Rodney 2014:).

Aun así, es una tarea pendiente desde las Ciencias Sociales reposicionar una noción de violencia escolar que visualice la diversidad de situaciones violentas que se dan al interior del escenario escolar producidas y reproducidas multidireccionalmente entre los alumnos, maestros y directivos, en tanto actores escolares cuyas resultante los sitúan en condiciones de riesgo social; más allá del dato promocional del sistema educativo y de las relaciones de poder como base al enfrentamiento. Ello dará apertura a nuevos enfoques teóricos–metodológicos que den respuesta a la variedad de interrogantes que hoy emergen desde el plano escolar y a las disyunciones existentes entre lo promovido por la política educacional y su concreción factual.

Algunas inferencias empíricas en la provincia santiaguera nos advierten como la violencia verbal(83,7%), física (76,4%) y psicológica (24,6%), en menor media, golpea algunas instituciones. Expresiones representadas, en su mayoría, a través del bullying desdibujadas en: gritos (86,7%), ofensas (87,7%), burlas (53,7%) y golpes (58,5%) desarrollados en pasillos, aulas y los baños en más del 50% de los casos, de forma diaria y sin horario definido (cuestionario a estudiantes de las 3 escuelas).

Si bien a primera vista se catalogan como juegos asociados al grupo etario analizado (13-15 años); su sistematicidad y regularidad espacio(privado o público)-temporal la convierte en una práctica internalizada y construida en pos del grupo donde las tipificaciones y recetas se emplean para estigmatizar y establecer las diferencias o supremacía en torno al otro en su legitimación. El riesgo social de sufrir agravios se refleja en términos como: *burro, bruto, mongo, pendejo, negra, marimacha, varonera, flaca, gordo, fea, etc.* Junto a *miradas lacerantes y gestos ofensivos* (técnica grupal, estudiantes de las 3 escuelas).Las mismas pasan de ser actor graciosos a convertirse en humillaciones, no por su contenido sino por la relación intersubjetiva en que se despliegan. Su diferencia está en el límite de lo que se concibe como violento y lo que no se vincula al grado de confianza previo de los protagonistas o de la intencionalidad con que se perciba. Las que sobrepasan estos límites se consideran como formas de violencia verbal (*en correspondencia con los significados atribuidos*), que pueden desencadenar agresiones físicas (Kaplan, 2016:126).

Hablar de este aspecto remite un cuestionamiento inevitable en torno al papel del maestro, pues desde su formación y como parte de los lineamientos de la política educativa del país debe estar capacitado para prevenir dichas conductas y desconstruir las formas en que se hacen, piensan y sienten las situaciones violentas en la escuela. Pese a ello, encontramos que las reproduce y aplica bajo un status diverso. El discurso pedagógico muestras fisuras en los mecanismos incorporados por nuestro sistema educacional requerido para hacer frente a la heterogeneidad de capitales culturales que nuestros adolescentes incorporan a la institución. Locuciones como: “¡Mira que tú eres burro!”, “¡ves porque yo te tengo que decir anormal!”, “¡ustedes son insoportables!”(Observación participante, escuela 2y3). Aunado al sentimiento de rechazo o marginación experimentado por los estudiantes resultado de mensajes excluyentes de los docentes hacia los menos aventajados en más del 52,7% (cuestionario a estudiantes de la 3 escuela).

Los resultados de la técnica grupal ¿Qué hace bien?¿Qué hace mal? patentizan un trato diferencial por los docentes a los estudiantes aventajados respecto a los de menor desempeño; que sufren burlas y ofensas en presencia de sus compañeros y siempre bajo comparaciones

³Desde otras ciencias como el derechos y se reconocen testimonios de psiquiatras infantiles y psicólogos/as como Cristóbal Martínez, entonces Jefe del Grupo Nacional de Psiquiatría Infanto-Juvenil y Coordinador de la Sección de Violencia Intrafamiliar de la Asociación Psiquiátrica de América Latina, así como Patricia Arés Presidenta de la Sociedad Cubana de Psicología y Coordinadora del Grupo de Estudios sobre la familia de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

con el resto. Las estigmatizaciones según el género no quedan fuera de los sustratos de la violencia hacia los estudiantes. Los silencios largos, prohibiciones y burlas hacia las féminas como: “¡Las niñas no deben actuar como marimachas jugando con los varones!”(entrevista a informantes claves, escuela 1) Mientras que los chicos se privilegian con empujones y gritos. Transitando todos por el papel de víctimas y agresores son evidencia de ello.

Una de las profesoras alega que: “...la sobrecarga de la casa la traemos al trabajo y no es fácil a veces.... Es verdad que pierdo la calma; pero oye estos muchachos de hoy es verdad que no son fáciles, son insoportables, las hembras quieren hacer ya lo mismo que los varones.... ¡no puede ser!” (entrevista a informantes claves, escuela 3). Violencia verbal y psicológica que dan cuenta de los retos desde la preparación profesional, junto a su interrelación con las prácticas educativas y socioculturales incorporadas (antes y durante su formación) en torno al arte de educar. A su vez, emerge una pobreza cognoscitiva para detectarla desde el propio actuar del educador y de su superación sistémica para enfrentarla; al igual que para al trabajo con los adolescentes.

La convergencia entre la mirada internacional y nacional resaltan indicadores como: la multiplicidad de funciones que la sociedad le ha encomendado a la escuela en términos de políticas económicas, sociales y culturales o (Criado, 2010:248) el profesionalismo y la vocación (Tenti, 2007:349). A raíz de ello, apremia pensar en una reconstrucción social de la figura del docente operando en la multiplicidad de interacciones sostenida con el infante y entre ellos como parte de la cultura escolar construida y de los patrones del entorno reproducidos.

La cuestión nodal es que los estudiantes catalogaban a sus profesores como *cariñosos, preocupados y responsables* (cuestionario, técnica grupal ¿qué haces bien? ¿qué haces mal?, 3 escuelas). Realidad que indica la naturalización e instauración de dichos patrones como mecanismo de socialización pedagógica por algunos docentes. En tanto, el discurso pedagógico construido desde los procesos de interacción social que demarcan la estructura escolar y los saberes docentes alertan de un clima cargado de transformaciones socioculturales y educativas desde el papel del profesor, quien reproduce un habitus incorporado como “sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, efectos de la institución de lo social en los cuerpos estructurados por el campos” (Bourdieu y Wacquant, 1995:91); como garantía del orden y la autoridad en los estudiantes.

La fuerza y el poder se igualan erróneamente en los preceptos de “autoridad pedagógica” (Bourdieu, 1995) socialmente conferida, soslayado al lograr que los estudiantes “aprendan y transiten por el ciclo escolar” acorde con los indicadores de retención establecidos. No obstante, inciden fuertemente en la construcción de la autoestima socioeducativa del colegial toda vez que reconoce un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías que producen y reproduce el docente. En este sentido, el proceso de naturalización es verificable cuando las propiedades de un fenómeno son separadas de la red de relaciones de las que participa y se les reconoce falsamente como perteneciente al fenómeno en sí mismo. Ello equivale a decir que la violencia (*tanto dentro como fuera del espacio escolar*) es una propiedad relacional. Es decir, sus notas constitutivas solo pueden caracterizarse dentro del sistema de relaciones que le otorgan sentido (Kaplan, et al., 2006:3). Como consecuencia, las situaciones violentas originadas en la escuela se interiorizan y reproducen en el marco de las relaciones y circunstancias en que los actores escolares ven creada las condiciones para ello. Siendo catalogados los estudiantes de estas comunidades como diferentes y etiquetados siempre como perpetradores de las indisciplinas y acciones violentas dentro de la escuela. En esencia, pasan a ser objetos vulnerables por los sectores de procedencia social y por parte de las construcciones y representaciones de los imaginarios sociales del cuerpo docente que da vida a la entidad.

El riesgo social de asumir la violencia como un patrón de socialización se incrementa cuando los habitus incorporados por el contexto familiar y comunitario confluyen o se contraponen con los derivados de la escuela dando lugar a confrontaciones que alteran la pirámide en las relaciones de poder. Hablamos de estudiantes que agreden y ejercen violencia no solo con sus coetáneos, sino que se extrapolan hacia los docentes o auxiliares. Escenario reproducido en los distintos contextos educativos, bajo percepciones diferenciadas pero reconocidas por los

propios perpetradores, en más del 20% de los casos (cuestionario a estudiantes, observación participante, escuelas 2 y3).

La presencia de este ciclo de violencia indica que el habitus proveniente de la historia en que es creado (clima familiar o comunitario) produce prácticas individuales y colectivas. O sea, reproduce la historia de acuerdo a los esquemas que ella misma se ha engendrado (clima escolar) (Bourdieu, 1991:97). Por ello, el estudiante grita, agrede y ofende al profesor en aras de legitimar una posición social que le ha sido previamente conferida y que desde el centro escolar está condicionada. Expresiones como: “¡dale pa´ ya tú!”, “¡no me da la gana!”, “¡quien tú eres!”, intentos de agresión o miradas lacerantes y peyorativas hacia los docentes (observación participante, entrevista a informantes claves, en las 3 escuelas) propician un ambiente escolar insostenible, devenido en prácticas reconstruidas a partir del contexto en que son producidas.

Hacemos referencia a la asimetría en las relaciones de poder. En tanto es anómica la estructura socialmente representada y erigida en los imaginarios sociales respecto a la posición y el status que debe mediar las interacciones entre profesores y estudiantes. Mutación con un epicentro sociocultural incorporado por los estudiantes desde los ideales populares de violencia, dígase: entorno familia, grupo de amigos, comunidad, escenarios de socialización, los recursos económicos, entre otros y de los construidos por el propio espacio escolar como consecuencia de esta.

Muchos especialistas hablan de debilitamiento o crisis en los sistemas de autoridad escolar (Colombo, 2011:93), otros lo asocian a pérdida de valores o falta de control familiar y de las autoridades comunitarias. Lo cierto es que, la escuela ya no es un sistema selectivo por fuera sino en su interior. Ella los acoge en su seno pero los estratifica y *reestructura* (Di Napoli, 2012:221, *cursiva añadida*), a través de las interacciones sociales mediante las cuales comparten con los otros, construyen (Berger y Luckman, 1991:39) y reproducen sus experiencias cotidianas hacia el arte de violentar, en función de la realidad escolar en la que intervienen y de los influjos sociales que le son inherentes.

Una correspondencia o no con los discursos anteriores quizás sea un elemento crucial a la hora de incursionar en la reversión de esta realidad, sin embargo; lo notorio recae en las contradicciones que el universo descrito supone respecto a los lineamientos del sistema educativo cubano. Aunque lógicamente queden por fuera otras relaciones como las derivadas de la irrupción de la familia en el contexto escolar, una mayor profundización en el aparato generacional del docente y los mecanismos en que se sostiene el trabajo pedagógico, etc. No obstante, las aproximaciones referidas permiten comenzar a hilvanar los vacíos ciegos entre los indicadores y objetivos legislados para el sistema educacional y sus preceptos materializados desde la realidad escolar ante la cual la mirada crítica no se debe soslayar.

En tal sentido, la construcción de la violencia desde el ámbito escolar, en espacios santiagueros, pasa por interrelaciones sustentadas en la violencia verbal y física sobre todo entre los estudiantes. Su extrapolación hacia las relaciones entre profesor- estudiante, da entrada a la violencia simbólica con una gran carga psicológica como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje y cierra con una devolución de la internalización de estos habitus hacia el profesor por parte del alumnado, en tanto ente organizador y mediador de la dinámica escolar. La percepción del riesgo y vulnerabilidad hacia esta realidad desaparece al instaurarse y naturalizarse como un practica sistémica, incrementándose así el riesgo de sufrir o desencadenarse daños superiores.

CONSIDERACIONES FINALES

Partiendo de la singularidad del estudio, la necesidad de pensar la violencia escolar asociada a los sentidos construidos dentro del mercado de relaciones simbólicas que en ella se suscitan abre las puertas a los procesos de vulnerabilidad sentida y no siempre percibida de ésta y de las interacciones macrosociales estigmatizadas. Ello implica representarlas más allá del bullying, el acoso o de los indicadores de abandono, repitencia o sobreedad; prestando atención a la violencia psicológica, simbólica, verbal u otras microviolencias fuera de la relación de paridad escolar.

Desde el entorno cubano requiere reposicionar en el imaginario científico una noción de violencia escolar que tome en cuenta los influjos de la realidad social, extrapolada tanto a los estudiantes como al cuerpo de trabajadores que convergen en el contexto educativo. Desconstruir el diapasón conceptual de las representaciones sociales respecto a la escuela, el infante y la sociedad cubana; implicando un cuestionamiento de los indicadores de funcionalidad y calidad establecida, son elementos indispensables del cambio. Valía indispensable para el fortalecimiento de su política social en función de este sector y grupo poblacional.

En cuanto a las relaciones de poder, no deben enmarcarse en un enfrentamiento de las partes (profesor-estudiante o entre estos) sentando su base en las expresiones de bullying sino en función de las condicionantes socioculturales y contextuales en que se orientan las relaciones entre los actores escolares. Mientras que, el análisis de la vulnerabilidad en el micromundo escolar, debe reconocer las inferencias previamente referidas y al consecuente proceso de naturalización en que se expresan y perciben. Riesgo social que desde el propio sistema escolar se tienden a estipular y que se impone transformar, mediante la revisión de los nuevos escenarios instaurados en el orden educativo y evocando e involucrando a todos los especialistas y directivos en la salvaguardia de nuestro aparato escolar.

En sentido general comprender la violencia escolar en el marco de la vulnerabilidad que representa para los actores, implica la interconexión entre los subsistemas (cultural, político, simbólico y normativo) en que se han construido y construyen las relaciones en torno a la violencia y la dinámica escolar. Interconexiones que expresan una dimensión micro, mezo y macro social en función de la dependencia funcional en que se organizan y reestructuran (estabiliza),- mediante los nodos de unión y desunión-los mecanismos retroactivos en que se reconstruyen nuevas formas y expresiones de la violencia. Realidad materializada por un determinante espacio- temporal que debe incorporar el cambio social en que se asientan dichas expresiones emergentes al margen de su dimensión causal.

Bibliografía.

Abramovay, M., García, M.; Pinheiro I., Lima F.; Martinelli C. (2002):Juventud, violencia y vulnerabilidad Social en América Latina: desafíos para políticas públicas. Unesco/DIB. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf> Consulta: 13/5/2015

Abramovay, M.(Septiembre 2015), Conversación con Miriam Abramovay: Violencia en las escuelas. Hacia la inclusión de los jóvenes en la construcción colectiva de estrategias de prevención. En El Sital. Disponible en www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_miriam_abramovay.pdf Consultado en: 13/6/ 2016 a 22:15

Aguillar, S. y Borroso J. (2015): "La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa". En *revista Medios y Educación*, N. 47, junio 2015 [phttp://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05](http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05) (consulta: 13 de septiembre 2015)

Ajenjo, F. y Bas J. (2005): Diagnóstico de violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana. Universidad Católica Pontifica de Chile. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-12-02_Diagn%C3%83%C2%B3stico-de-violencia-escolar.pdf Consultado: 11 /9/2013 a 10:00

Álvarez, D., Núñez P., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., González, P.(2011): Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. En *revista Anales de Psicología*, vol. 27, N. 1, enero, 2011, p. 221-231

Bataglia, M. A. (2009), "Vulnerabilidad educativa, política e institucional en comunidades afectadas por las inundaciones de llanuras: Aspectos fundamentales para la gestión y la gobernabilidad". En *revista Geográfica Digital*, Vol. VI, N. 10, julio-diciembre 2009, p. 1-20,

Bergen P. y Luckmann, T. (1991): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Disponibles en: www.abebooks.com/book.../social-construction-of-reality/ Consulta: 3/5/ 2011 a 11:50

Bourdieu, P. [1980] (1991): "El sentido práctico". Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1995): "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza".. Editorial Distribuciones Fontanar, S.A, México

Bourdieu, P. y Wacquant, L. [1992] (1995): "Respuestas. Por una antropología reflexiva" Siglo veintiuno editores XXI, México D.F.: Grijalbo.

Busso, G. (2001): Vulnerabilidad Social: nociones e implicancias de políticas para América Latina y el Caribe a comienzos del Siglo XXI. En Seminario Internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. CEPAL/CELADE, Santiago de Chile. Disponible en: <https://books.google.es/books?isbn=9213220669> Consulta: 1/4/ 2012 a 19:12

Busso, G. (2005): Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población. En VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA). Tandil, Provincia de Buenos Aires, p 1-27 Disponible en: www.redaepa.org.ar/jornadas/viii/AEPA/B10/Busso,%20Gustavo.pdf Consulta: 7/4/ 2014 a 21:40

Castro, M. (2002): "El Programa Nacional de Educación Sexual en la Estrategia Cubana de Desarrollo Humano". En *revista Sexología y Sociedad*, Vol. VIII, N. 20, diciembre 2002, p. 4-9.

Charlot, B. (2002): "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, Sociologias". En *revista Porto Alegre*, Vol. IV, N. 8, julio-dezembro 2002, p. 432-443.

Colombo, G. B. (2011): "Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar". En *revista Argentina de Sociología*, Vol. 8-9, N.15-16, p. 81-104.

Con, M.; Catalá, S. y Lentini, L.(2009): Informes temáticos de la dirección de investigación y estadística del ministerio de educación del GCBA. Índice de vulnerabilidad Educativa. En: Ediciones Escuelas. Disponible en: www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf Consulta : 13/5/2010 a 12:00

Criado, E. (2010): "La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica" Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Debarbieux, E. (1999): "La violence en milieu scolaire". En: Piña M.; Furlan, A. y Sañudo, L.(coords.): *Acciones, actores y prácticas educativas*, colección: la investigación educativa en México, 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, Vol. II

Debarbieux, E. (2001). "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)." En *revista Educação e Pesquisa*, Vol.27, N.1,p 163-193.

Del Río, M. E. (2010), Educación Inclusiva, Un desafío a nuestra práctica cotidiana: La violencia en la escuela Eleonora Quiroga Curia. En: Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2010. septiembre 2010, Buenos Aires, República Argentina. Disponible en: www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIV.. Consulta: 12/5/2013 a 24:10

Denzin, N. (1970): "Sociological Methods: a Source Book". En: Aldine Publishing Company: Chicago.

Díaz, A. M. (2005): "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". En *Revista Iberoamericana De Educación*, N. 37, enero-abril 2005, Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.htm> Consulta: 16/9/2010 a 23:15

Di Napoli, P. (2012), "La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las tipificaciones que los jóvenes de educación secundaria producen acerca del "alumno violento". En Di Napoli, P.(Ed.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p.217-232.

Dubet, F. (1998): "Las fisuras de la violencia en la escuela". En *revista Francesa de Pedagogía*, Vol. 123, abril, mayo y junio 1998, p. 35-45.

Echeverri, A.; Gutiérrez, R. y Santiago, Morales (2014): "Hacia una construcción del concepto violencias escolares". En *revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 5, N.1, enero-junio, 2014 p. 122-138.

Espinoza, O.; Loyola, J; Castillo, D. y González E. (2012): "Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile". En *revista Iberoamericana de Educación*, Vol. IV, N.60, p.1-16.

Estado Mundial de la Infancia (2012): "Niñas y Niños en un mundo urbano". En: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: www.unicef.org/sowc2012 Consulta: 1/3/2013 a 16:30

Foucault, M. (2002): "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". Siglo XXI Editores Buenos Aires, Argentina.

García, M. (1999): "Estrategia Educativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar paulatinamente manifestaciones de violencia escolar". En *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"*. Material Inédito. La Habana, Cuba.

Grau, R. y Sancho C. (2015): "Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de Save the Children-Valencia". En *revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 63, N.1, p.137-150.

Ibarra, F. (2001): "Metodología de la investigación social". Editorial Felix Varela, La Habana, Cuba.

Informe de Cuba al Comité de los Derechos del Niño. Enero 2009. Disponible en: <http://https://www.cidh.oas.org/annualrep/2008sp/cap4.Cuba.sp.htm> Consulta: 24/3/ 2010 a 19:45

Informe sobre desarrollo humano (2014): *Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. En: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en: www.undp.org/content/dam/undp/library/.../2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf Consulta: 2/1/ 2015 a 9:31

Kaplan, C.; Castorina, J.; Fainsod, P. ;Mutchinick, A.; Kantarovich, G.; Orce, V.; Brener, G.y Sebastián García (2006): "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela". Editorial NIÑO y DAVILA, Buenos Aires:.

Kaplan, C.y García, S. (2006): "Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos". En: Kaplan, C. (coord) (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Editorial NIÑO y DAVILA, Buenos Aires, p. 18-23

Kaplan, C. (2009): "Violencia bajo sospecha". NIÑO y DAVILA Editores, Madrid, España.

Kaplan, C. (2016): "Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión". En *revista Pensamiento Psicológico*, Vol. 14, N.1,p. 119-130.

Mañach, J. (2010-2011): Una lectura de la sátira en Cuba. Indagación del Choteo. En revista CALIBAN, Revista Cubana de Pensamiento e Historia. Octubre 2010-marzo 2011, p 100-118. Disponible en: <http://labalsadelamusa.over-blog.com/2014/10/una-lectura-de-la-satira-en-cuba-indagacion-del-choteo-de-jorge-manach.html> Consulta: 23/5/2015 a 12:30

Ministerio de Educación de Chile (2014): "Otros Indicadores de Calidad Educativa". 1ra Ed, marzo 2012, República de Chile. Disponible en: www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-33859_recurso_93.pdf Consulta: 2/1/ 2015 a 21:19

Ministerio de Educación Superior (2015): Revisión Nacional 2015 de la Educación para todos: Cuba. La Habana, Cuba. Disponible en: www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/.../11/Informe_Cuba.pdf Consulta: 23/1/ 2016 a 20:34

Moreno, J. M. (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares. UNA visión desde Europa. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie18a09.htm> Consulta: 23/5/2015 a 12:30

Navarro, A. (2011): Educación, pobreza y desigualdad en el bachillerato mexicano. En: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Documento de Trabajo, N. 115, p1-30.

ONEI (2013): Informe de la Dirección de Estadísticas del Ministerio de Educación y Resumen estadístico. Curso escolar 2011-2012 e inicio del curso escolar 2013. La Habana, Cuba, p60.

ONEI (2014): Informe de la Dirección de Estadísticas del Ministerio de Educación y Resumen estadístico. Curso escolar 2013-2014, La Habana, Cuba, p60.

Organización Mundial de la Salud (2002): Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Washington, D.C. Disponible en www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world.../es/summary_es.pdf Consulta: 2/1/ 2012 a 23:18

Ortega, R. y Mora J. (2000): Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R., Calmaestra J. y Mora J (2008): Cyberbullying. En International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Vol. 8, N. 2, p183-192

Ortega, R.; Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012): Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia". En Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, Madrid. Disponible en: <https://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf> Consulta: 13/11/ 2013 a 17:50

Pereyra, Sandra (2010): Una buena escuela es posible. Disponible en: unabuenaescuelaesposible.blogspot.com/2012/11/que-es-la-vulnerabilidad Consulta: 1/3/ 2013 a 21:37

Pigatto, N. (2010): "La docencia y la violencia estudiantil en el contexto actual." En revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol.18 N.67, April -June 2010, p 303-324

Ponce de León, M. y Legarrald, M. (2014): "De los "desertores" a los alumnos con escolaridad en riesgo. Investigaciones y políticas en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires (2009 – 2013)". En: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica, diciembre 2014. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4559/ev.4559.pdf Consulta: 15/5/ 2015 a 25:13

Proveyer, C. (2008): Clotilde Proveyer : La violencia se aprende. Revista mensual de actualidad y Pensamiento Latinoamericano". En revista Online: América Latina en Movimiento. Disponible en: <http://www.alainet.org/es/active/27954> Consulta: 1/3/ 2010 a 16:21

Proveyer, Clotilde (2010): "Panel multidisciplinario: La violencia como fenómeno cultural", Departamento de Sociología de la Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.

Regueira, K. (2008) "Estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del profesor general integral de secundaria básica". Tesis inédita en opción al título de doctor en Ciencias Pedagógica, Universidad de Ciencias Pedagógica "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.

Rivero, Y. (2012): "Participación educativa en las escuelas primarias de la Cuba actual". Tesis en opción al título de doctora en Ciencias Sociales, Departamento de Sociología de la Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.

Rodney, Y.(2001): "Programa para la prevención de la violencia desde la no violencia". Tesina inédita, presentada en el Diplomado de Pedagogía y Sexualidad. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

Rodney, Y. (2005): "Programa de preparación de profesores y profesoras de la Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar". Tesis inédita en opción al título de Máster en Educación, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

Rodney, Y. y García M. (2014): "Estudio histórico de la violencia escolar". En *revista VARONA*, N.59, p.41-49.

Rodney, Y.; Rodríguez M. y Del Valle, B.(2015): "Informe del Taller estudio preliminar sobre el bullying o acoso escolar homofóbico en algunas escuelas de la capital". En: UNESCO, UCP, La Habana, Cuba.

Rodríguez, M. (1996): "Manifestaciones sexistas en el escenario del aula". En: Instituto Superior "Enrique José Varona", Tesis inédita, Ciudad de La Habana, Cuba.

Rodríguez, M. y Núñez, Y.(2015): "La violencia entre estudiantes preuniversitarios. Un problema social y de salud". En *revista Gaceta Médica Espirituana*, Vol.17, N.3, p.1-10.

Román, M. (2003): "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? En *revista Persona y Sociedad*, Vol.17, N.1, p. 113-128.

Saez., V. (2012): Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre la violencia en espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento en los medios gráficos de La Plata. Tesis en opción al título de máster en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. En: Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Argentina. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/2654/265440664010.pdf Consulta: 13/11/ 2013 a 17:50

Serrano, Á. e Iborra I.(2005):"Violencia entre compañeros en la escuela". Editorial Goaprint. España.

Stuart, H. (2009), School Violence Beyond Columbine. A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis. *American Behavioral Scientist*. Vol. 52 N. 9, May, p 1246-1265

Tanti, E. (2007), "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente." En *revista de Educación Social Campiñas*, Vol. 28, N.99,p. 335-353.

Tijmes, C. (2011): "Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile". En *revista Psykhe(Santiago)*,Vol. 21, N..2, p.105-117.

Varela, J. (2011): "Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar". En *revista Psykhe*, Vol20, N.2, p. 65-78.

Viscardi. N (1996): "Violencia en el espacio escolar" en revista Serie: Convivencias XX.
Disponible en: <http://fp.chasque.net/~relacion/9809/convivencias.htm> Consulta: 2/1/ 2015 a 9:31