

Construcción social de la violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas

Caridad Anay Cala Montoya¹ 

RESUMEN

Cuba, gracias al carácter socialista del modelo socioeducativo, no alcanza las dimensiones internacionales de violencia escolar, pero ella lacera significativamente las relaciones escolares. Al respecto, el estudio versa en la comprensión de su construcción y emergencia desde una perspectiva relacional, mediante la introducción del concepto de relaciones recíprocas autoorganizadas. En el orden fenomenológico se corrobora su pertinencia a partir de la triangulación metodológica, en escenarios educativos del municipio santiaguero. Del análisis de los resultados constatamos que su construcción se configura a partir de una multidireccionalidad de interacciones entre sus actores y la convergencia contingente de disímiles relaciones (lingüísticas, económicas, escolares, etc.) articuladas por vehículos comunicativos (el poder, el conocimiento, el lenguaje, etc.) desde los cuales la violencia dimana en el acto de golpear, humillar, etc., al otro u otros durante los intercambios escolares.

PALABRAS CLAVE

violencia escolar; relaciones recíprocas autoorganizadas; actores escolares; vehículos comunicativos.

¹Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

SOCIAL CONSTRUCTION OF SCHOOL VIOLENCE AS SELF-ORGANIZED RECIPROCAL RELATIONSHIPS

ABSTRACT

Cuba, thanks to its socialist nature of the socio-educational model, does not reach the international dimensions of school violence, but it significantly weakens school relations. In this regard, the study focuses on understanding its construction and emergence from a relational perspective, by introducing the concept of self-organized reciprocal relationships. In the phenomenological order, its relevance is corroborated by the methodological triangulation, in educational settings of the Santiago municipality. From the analysis of results, its construction was found to be configured from a multidirectionality of interactions between its actors and the contingent convergence of dissimilar relationships (linguistic, economic, school, etc.) articulated by communicative vehicles (power, knowledge, language, etc.) from which violence stems from the act of hitting, humiliating others during school interactions.

KEYWORDS

school violence; self-organized reciprocal relationships; school actors; communicative vehicles.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO RELAÇÕES RECÍPROCAS AUTO-ORGANIZADAS

RESUMO

Cuba, graças ao regime socialista do modelo socioeducativo, não atinge as dimensões internacionais da violência escolar, mas enfraquece significativamente as relações escolares. Nesse sentido, o estudo concentra-se no entendimento da sua construção e emergência a partir de uma perspectiva relacional, introduzindo o conceito de relações recíprocas auto-organizadas. Na ordem fenomenológica, sua relevância é corroborada pela triangulação metodológica nos contextos educacionais do município de Santiago. A partir da análise dos resultados, constatou-se que a sua construção se configura a partir de uma multidirecionalidade de interações entre seus atores e da convergência contingente de relações diferentes (linguística, econômica, escolar etc.) articuladas por veículos comunicativos (poder, conhecimento etc.) a partir da qual a violência decorre do ato de bater, humilhar outros durante interações escolares.

PALAVRAS-CHAVE

violência escolar; relações recíprocas auto-organizadas; atores escolares; veículos de comunicação.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es una problemática tan antigua como el propio origen de los sistemas educativos; no obstante, su estudio no irrumpe hasta la década del 1970–1980 del pasado siglo. En la actualidad, los rostros de este flagelo, lejos de decrecer, tienden a acrecentarse y a una reconfiguración de sus matices expresados en los abusos sexuales, discriminaciones y acoso de que son objeto estudiantes, profesores y directivos en los centros (Unesco, 2017, 2019); aunque la preponderancia internacional hacia el acoso entre los escolares (*bullying*) ha favorecido la irrupción de interpretaciones reduccionistas sobre ella. Justamente, este enfoque sesgado ha contribuido al surgimiento de representaciones e imaginarios conservadores sobre la violencia escolar, ya que, en la comprensión de su construcción, se tiende a soslayar a los demás actores educativos (individuales y colectivos) que le dan vida.

En correspondencia con lo expuesto, al margen de las investigaciones dirigidas a una mirada integral de su análisis (Charlot, 2002; Kaplan, 2006, 2009; Colombo, 2011; Romero, 2013; Colman, 2015; Abramovay, 2015; Di Napoli, 2016; Álvarez y Ceballos, 2017; Saez, 2017; Neut, 2017; Toledo *et al.*, 2018), aún persisten registros que, en una medida u otra, explicitan la violencia escolar desde sus manifestaciones y una matriz transversal del poder. Tal reduccionismo teórico-metodológico menoscaba de su comprensión otros epicentros relaciones y multicausales de construcción, como: el cultural, el familiar o institucional, por nombrar solo algunos.

En Cuba, los registros investigativos sobre el tema (a partir del siglo XXI), en similitud al escenario internacional, asumen las interacciones entre los actores en las escuelas, las relaciones de poder y las condiciones socioculturales y educativas de cada contexto, como esencias interpretativas de su comprensión. En este sentido, la tendencia a concebirla a base de la reproducción de códigos violentos oriundos de realidades externas a la institución escolar propicia se despoje, en muchas ocasiones, a los propios actores individuales y colectivos del proceso de construcción y recaiga sobre la familia y la comunidad la responsabilidad de su aparición (Regueira, 2008; Rodney, 2010a, 2010b; Aguilar, Montes y Ordóñez, 2011; Rodney y García, 2014; Hernández, 2018; Arlet, 2019; Edith, 2016, y otros).

Respecto a sus manifestaciones, la labor del sistema revolucionario cubano en el cuidado y protección del menor ha tributado impedir alcancen las dimensiones internacionales, pero, aun así, daña de forma significativa las relaciones escolares. Entre sus principales expresiones destacan las burlas, las ofensas, las humillaciones, las discriminaciones, la agresión física, el acoso entre estudiantes y de profesores a estudiantes; sin embargo, todavía se encuentra el país en un cierto velo hacia su reconocimiento, pese a evidenciarse, en los últimos tiempos, un posicionamiento reiterado de este tema en los medios de difusión y el cine.

En el contexto santiaguero, por su parte, las investigaciones sobre la violencia escolar y sus formas de construcción no distan mucho de la visión nacional, aunque sus orígenes se relacionan con situaciones de indisciplina social y conducta antisocial manifiesta en adolescentes (de 11–15 años) de comunidades vulnerables (Altamira, Chicharrones, Flores, Los Olmos y otras). La violencia social resultante afecta los es-

cenarios escolares (secundaria básica) de estas, según reflejan Leyva (2015), Rosabal (2015), resultados del proyecto Estudios Sobre la Juventud Santiaguera (2016–2020) y del Centro de Estudios Cubanos y Caribeños Dr. José Antonio Portuondo. En ellos, como en los registros a nivel de país, se continúan reproduciendo la casualidad lineal en sus explicaciones, desde influjos relacionales resultantes del contexto familiar, comunitario y escolar donde pulula la violencia. Su aspecto novedoso es la irrupción de formas ritualizadas de daño hacia los docentes, inexistentes en los registros empíricos a nivel de país (Hernández, 2018; Cala *et al.*, 2018¹), pero que dan cuenta de la integración multidireccional en que dicho flagelo debe analizarse.

De manera general, en las investigaciones realizadas se observa una tendencia a reducir la violencia escolar a sus manifestaciones y a sus elementos constituyentes de forma separada, sin destacar la necesaria relación entre sus aspectos objetivos y subjetivos. Asimismo, es superfluo el énfasis brindado a las relaciones entre los diferentes actores (individuales y colectivos) en su proceso de construcción, enfatizando sus explicaciones desde la incidencia del poder, y distantes de su integración con la diversidad de relaciones convergentes en este. Por tal motivo, la investigación apuesta por explicar la matriz relacional y compleja en que se estructura la violencia escolar en escenarios educativos (secundaria básica) del municipio de Santiago de Cuba, a partir de la comprensión de su construcción desde esas relaciones recíprocas autoorganizadas que convergen en las interacciones de sus diversos actores.

Como estrategia metodológica se emplea la triangulación (Denzin, 1970) de métodos. Las técnicas usadas en función de esta fueron: la observación participante, el grupo focal, la entrevista semiestructurada y el cuestionario a estudiantes, profesores y familiares. Antes de pasar a su explicación se advierte que el estudio toma como unidades de análisis las secundarias básicas de las comunidades de: Los Olmos, Altamira y Micro 9. Ello responde a las características de vulnerabilidad social que presentan, según criterios de la Dirección Municipal de Educación en el municipio Santiago de Cuba. En total fueron 4 los escenarios seleccionados.

La observación participante tuvo en cuenta los espacios de socialización de los actores dentro del centro y sus alrededores. Mientras, la técnica del grupo focal develó los vehículos comunicativos que intervienen en el surgimiento de la violencia escolar y sus códigos simbólicos objetivados en función de las experiencias del alumno objeto-sujeto de violencia.

La entrevista semiestructurada se aplicó para comprender las formas de construcción de la violencia a través de las experiencias y percepciones de los docentes en tanto objetos-sujetos de violencia, conocer los significados atribuidos a las estrategias preventivas para contrarrestar dicha problemática, a nivel de los actores colectivos, y en las actividades promovidas por la Dirección Municipal de Educación para su tratamiento. En total se entrevistaron un promedio de 25 personas entre las 4 escuelas.

1 Estos estudios logran dar cuenta de cómo el proceso de construcción de la violencia escolar no se circunscribe a un matriz bilateral entre estudiantes y de profesores a estudiantes, sino bilateral y multidireccional. O sea, a partir de la interrelación de los diversos actores individuales presentes en el escenario escolar, dígame: estudiantes, profesores, auxiliares, familiares, directivos, etcétera.

El cuestionario a estudiantes y profesores respondió a un muestreo estratificado por los grados escolares: 7mo., 8vo. y 9no. Mientras, en los docentes se asoció a su población por escuelas. Ambos cálculos tuvieron un margen de error muestral de 10% y un nivel de confianza de 95,57%. La probabilidad de que todos pudieran ser escogidos por constituir elementos de la muestra se garantizó a través del muestreo aleatorio simple (al azar). En total se encuestaron 633 estudiantes y 151 docentes. La selección muestral de los familiares se efectuó bajo el “muestro intencional-opinático y teórico” (Ruiz, 1999, p. 95), y se encuestaron 156 miembros de la familia distribuidos en las 4 escuelas.

VIOLENCIA ESCOLAR: UNA MIRADA NECESARIA A SU CONSTRUCCIÓN COMO RELACIONES RECÍPROCAS AUTOORGANIZADAS

La complejidad manifiesta en el estudio de la violencia escolar hace que cada vez sean más diversas sus formas de abordaje, definición y conceptualización. Indistintamente, sus acercamientos teórico-metodológicos permiten, en una medida u otra, entenderla a partir de:

- estructuras externas e internas al escenario escolar (Forero, 2015; Larrama, 2015; Viscardi, 2008, Viscardi, 2015 *apud* Colman, 2015; Saez, 2017, y otros);
- estructuras simbólicas subjetivadas desde y por el actor escolar (Romero, 2013; Redacción LA, 2014; Kaplan, 2016; Di Napoli, 2012a, 2012b; Álvarez y Ceballos, 2017, y otros);
- a tono con la pluralidad de manifestaciones que resultan del entramado de relaciones escolares (Colman, 2015; Abramovay, 2015; Kaplan, 2006, 2009, 2016 y otros).

Todo ello, en estrecho vínculo con las condicionantes económicas, políticas, sociales y culturales que envuelven los contextos educativos.

En el marco de las estructuras externas e internas, se alude a la extrapolación hacia las relaciones escolares de la violencia manifiesta en las calles, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político, social, estatal (normativo) y mediático (Saez, 2015a, 2015b, 2017; Tobón, 2014; Carrasco *et al.*, 2014; Forero, 2015; Manig *et al.*, 2017b). Desde allí, es posible reconocer códigos violentos a partir de los cuales irrumpe la violencia en las escuelas, en función de los sistemas relacionales estructurantes de la propia sociedad o mediante procesos de resistencia. Igualmente, se advierte sobre la violencia resultante de la organización escolar y su “ethos selectivo” (Peri, 2011, p. 10-11) subyacente (Debarbieux, 1996, 2008; Abramovay,

2 Los criterios de selección fueron: convivir con los estudiantes catalogados de problemáticos/violentos o inteligentes/no violentos, según selección de los docentes, que bajo este miembro de la familia tuviera la responsabilidad de velar por su cuidado y que estuviese integrado a las escuelas de padres.

2015; Giorgi, Kaplún y Morás, 2012; Larrama, 2015; Kaplan, 2016). No obstante, la preponderancia de una concepción reproductiva (fuera de la escuela)/productiva (en la escuela), desde donde se pudiera entender la emergencia y construcción de la violencia escolar, tiende a disgregar y yuxtaponer la capacidad de agencia de los actores de las dimensiones estructuralistas del escenario sociocultural externo al centro o propios de este.

En el caso de las investigaciones enmarcadas en las estructuras simbólicas subjetivadas desde y por el sujeto escolar, cambia el epicentro del enfoque (Debarbieux, 1999; Dubet, 2007; Guerra, 2011; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; Romero, 2013; Carbajal, 2013; Zurita, 2015; Redacción LA, 2014; Kaplan, 2016, Kaplan y Di Napoli, 2017; Di Napoli, 2012a, 2012b, 2016; Maring *et al.*, 2017a), y la irrupción de la violencia junto a su construcción se puede conformar en correlación con vehículos comunicativos, en tanto nexos conectores, que orientan el accionar de los sujetos durante los intercambios. Entre estos vehículos sobresalen: el lenguaje, las representaciones sociales, los significados, los símbolos significantes y la experiencia escolar. Así, la externalización objetivada de la violencia a través de agresiones físicas, ofensas o humillaciones supone la convergencia de representaciones y concepciones de acción inherentes y externas al sujeto, a las estructuras sociales y a los procesos de intercambios donde ella germina (Debarbieux, 1999; Dubet, 2007; Guerra, 2011; Romero, 2013; Amaya, 2016; Baez, 2017). Sin embargo, la visión integral de esta perspectiva tiende a diluirse al preponderar, en sus análisis, la subjetividad de los actores sobre el resto de las estructuras simbólicas y sociales que convergen en el proceso de interacción y construcción.

Los registros dirigidos hacia una mirada relacional, o sea, desde el entramado de relaciones escolares, si bien logran integrar simultáneamente influjos relacionales inherentes al sistema escolar, a los actores y a la sociedad en general su articulación, en el orden metodológico, es precaria (Pereira y Vilalba, 2012; Colman, 2015; Abramovay, 2005, 2015; Kaplan, 2006, 2009, 2016; Neut, 2017). En otras palabras, esas investigaciones, en sus dimensiones operacionales, son proclives a reducir la perspectiva relacional a la direccionalidad de los intercambios de los alumnos y docentes en las escuelas, y a tenor de uno u otro de los influjos aludidos. Asimismo, es escaso o inexistente el análisis de los vehículos comunicativos a través de los cuales puede irrumpir la violencia; vitales para una mejor comprensión de sus formas heterogéneas de construcción³. En síntesis, los vacíos emergentes en esta perspectiva relacional tienden a privilegiar la existencia de presupuestos teóricos integrales para el estudio de la violencia escolar que discurren distanciados de su matriz fenomenológica y compleja de origen.

A pesar de lo expuesto, la valía teórica de este enfoque se asienta en asumir el proceso de construcción de la violencia a partir de “los sistemas relacionales que le otorgan sentido” (Kaplan, 2009, p. 21). Para ello, parte de categorías dimensio-

3 Otros modos de integración, en cambio, se circunscriben a los causales previamente enunciados, pero, por lo general, desconocen su matriz relacional y enfatizan, de igual manera, en sus manifestaciones.

nales diferentes, pero que se interconectan asociadas con la naturaleza del acto de violencia ejecutada y de los contextos de influencia de donde la misma dimana. O sea, la violencia en la escuela, hacia la escuela y de la escuela (Charlot, 2002; Kaplan, 2006, 2009; Romero, 2013; Colman, 2015; Abramovay, 2015; Di Napoli, 2016; Álvarez y Ceballos, 2017; Saez, 2017).

Al referirse a estos, Charlot (2002, p. 332-345) explica que

la violencia en la escuela se relaciona con aquellos actos producidos sin estar vinculados a la naturaleza del sistema escolar. La segunda, hacia la escuela, con acciones que afectan a la institución. Mientras, la de la escuela es generada por la propia estructura escolar.

En general, y sin desmeritar sus contribuciones, en dichas vertientes teórico-metodológicas prevalece una reducción de la violencia escolar a sus propiedades constituyentes, sin verla del todo como una construcción social compleja. Asimismo, sobresale un enfoque de causalidad lineal que circunscribe la problemática en cuestión a unas u otras condicionantes estructurales o simbólico-subjetivas, sin una adecuada articulación sistémica de sus relaciones. Además, prima la tendencia de enmarcarla al maltrato intencional (físico y verbal) entre iguales llegando a desconocer, en la gran mayoría de sus registros, la participación, en su construcción, de docentes, directivos, familiares, grupos comunitarios u otros actores.

En este sentido, a partir del reconocimiento de los aspectos positivos de las vertientes teóricas enunciadas, y en aras de evitar las fisuras existentes en la comprensión de esta problemática, introducimos el concepto de construcción social de la violencia escolar que rige la presente investigación. La misma se define como: realidad cualitativamente nueva resultante de las relaciones recíprocas entre actores, individuales y/o colectivos en el marco escolar, que emerge en formas de daño físico, verbal, psicológico o económico de uno contra el otro o contra ambos a la vez, autoorganizado por medio de los contextos de intercambio y los vehículos comunicativos que orientan el accionar de los sujetos en ellos; a la vez que configuran el sistema construido de la violencia escolar como realidad sui-generis. Es decir, se apunta a esas relaciones recíprocas autoorganizadas desde donde dimana la violencia en los centros escolares; toda vez que institucionaliza las prácticas lacerantes en sus relaciones, en el sistema educativo y en la sociedad en general.

La incorporación de los actores individuales y colectivos trata de limar las fisuras metodológicas respecto a su participación en el proceso de construcción. Para su definición, se asume la concepción de actor social dada por los sociólogos Omar Guzmán y Tamara Caballero (2018)⁴, quienes advierten que

4 Esta selección no niega los aportes directos e indirectos de otros especialistas en su comprensión, como: H. Blumer (1969), G. Mead (1972), A. Giddens (1995), F. Scharpf (1997), M. Olson (1992), A. Touraine (2003). La misma parte de: el carácter de estructura social identificado en los actores; la capacidad de este para construir, desde su marco relacional, una realidad cualitativamente nueva, y la distinción entre instituciones y acción colectiva que advierten.

un actor social (individual y/o colectivo) es una unidad o sistema plenamente autoorganizado en forma de conciencia, hábitos, “si mismo”, etc., resultantes de sus interpretaciones en relación con los demás sistemas, personas y estructuras durante su práctica, y de la interiorización de todo lo que está fuera de él y entra en la órbita de sus motivaciones, orientaciones, objetivos-metas, decisiones y comunicaciones. (Guzmán y Caballero, 2018, p. 5)

El mismo, se hace social y se constituye como tal, en tanto se relaciona con otros para crear, en el marco de sus interacciones, una construcción cualitativamente nueva (Guzmán y Caballero, 2018).

El actor singular como un todo íntegro está determinado por su capacidad creativa, de agencia y transformación, en función de sus motivaciones, metas y orientaciones personales; guías de su accionar, pero que resultan de la construcción colectiva de su individualidad. Éste, a su vez, “asume sus decisiones desde una unidad indisoluble de acción, posibilitándole ser parte de un actor colectivo sin perder su capacidad activa y creativa” (Guzmán y Caballero, 2016, p. 5). Al interior de los centros escolares estudiados, los actores individuales a los que se alude son los estudiantes, profesores (docentes o no), directivos y familiares.

Los actores colectivos, igualmente, se orientan en vínculo con la capacidad de agencia de los individuales, pero sin reducirse a la actuación unilateral de los individuos que lo constituyen en general; pues, “no siempre las decisiones actorales y los intereses personales y colectivos, marchan en la misma dirección” (Olson, 1992, p. 11-12). Estos en sí están determinados por “el grado de integración compartido y se conforman desde los objetivos, motivaciones y metas comunes guías del accionar colectivo de los actores individuales, dentro de las instituciones donde se ubiquen” (Guzmán y Caballero, 2016, p. 5-6). Para este estudio, ellos remitirán a los grupos de padres (dentro de la escuela de padres), el colectivo pedagógico y de grado, el equipo de atención a secundaria básica y el encargado del trabajo preventivo a nivel de la Dirección Municipal de Educación.

La categoría de “vehículos” (Sorokin, 1966) comunicativos introducida se referirá a aquellos nexos conectores asociados con las realidades — lingüísticas, sociales, físicas, biológicas o de cualquier naturaleza — que median en la comunicación o interacción entre dos o más actores sociales. Estos posibilitan la irrupción de esa realidad social cualitativamente nueva, donde sus propiedades no se reducen a las de los actores sociales constituyentes ni a las derivadas de las realidades lingüísticas, físicas, biológicas, químicas o sociales de donde dimanan (Donati, 2011; Guzmán y Caballero, 2016, 2018). Algunos de estos nexos, en las investigaciones, se expresan por medio del lenguaje, las sanciones, el poder, las normativas escolares y la experiencia, entre otras.

Grosso modo, la perspectiva teórica-conceptual que se aporta permite reconocer la violencia escolar construida desde el conocimiento instaurado en los actores (individuales y colectivos) que se relacionan durante un contexto determinado y a partir “del conocimiento construido que se configura asimismo como relación social” (Donati, 1993, p. 34). En esa medida, se establece socialmente como una realidad *sui generis* con características específicas, pero cual sistema abierto, se retroalimenta siempre de su escenario de emergencia y lo robustece o debilita.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO RELACIONES RECÍPROCAS AUTOORGANIZADAS: MIRADAS DESDE LOS ACTORES ESCOLARES SANTIAGUEROS

Si bien con la llegada del siglo XXI a Cuba los estudios de la violencia escolar comienzan a tener más notoriedad, estos, en sí mismo, no constituyen una novedad respecto a épocas precedentes. Tal es así que, en un pequeño recorrido crítico por las relaciones escolares durante la república neocolonial, después del triunfo revolucionario y hasta la propia década de los 1990 del siglo pasado pudiésemos advertir formas de maltrato y ofensas dentro del recinto escolar, pero invisibles ante el desconocimiento social sobre este flagelo, y la naturalización y legitimación informal de su existencia, en cada contexto (Castro, 2014; Cordoví, 2009; Vélez y Rodrigo, 1817). O sea, en paralelo al desarrollo exponencial de la educación en Cuba, la violencia escolar ha estado latente reestructurándose desde la reconfiguración del sistema escolar, sus actores y las relaciones convergentes que lo han determinado (Cala, 2019). No obstante, cabe destacar que el país se encuentra en un franco proceso hacia su visibilidad, en especial durante el siglo XXI, gracias a los aportes dados por las ciencias médicas, pedagógica y sociales, en diferentes provincias y bajo matices interpretativos heterogéneos (Rodney *et al.*, 2015; Rodríguez y Ramos, 2018; Benítez, 2019, y otras⁵). También, resalta el posicionamiento reiterado de esta problemática en los medios de difusión y el cine; sin embargo, aún persiste su ausencia en los estatutos e indicadores de la política social educativa, y es precaria su incorporación dentro de las agencias de debate nacional.

Un aspecto trascendental en el surgimiento de dichas investigaciones y en el reconocimiento de esta problemática en la sociedad cubana se vincula, directa e indirectamente, a las transformaciones en el orden económico, político, social, cultural y tecnológico por la que atraviesa el país. Entre ellas destacan el reordenamiento político y económico de su estructura estatal (Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016–2021, 2017), la reemergencia de desigualdades sociales (Espina, 2014; Zabala *et al.*, 2018), el incremento del trabajo por cuenta propia (Naranjo, Figueroa y Cañizares, 2015; Labacena y Tamayo, 2018), en contraste con un deterioro social de la infancia y la adolescencia (Figueroa, Navarro y Romero, 2018), así como una fuerte crisis socioeconómica, desde finales de 2019, resultado del recrudecimiento del bloqueo económico hacia el territorio por los Estados Unidos, la pandemia del Covid-19, entre otras. De ahí, el carácter peculiar de la violencia escolar y su construcción en la sociedad cubana.

En el estudio de escenarios escolares santiagueros, los resultados integrados de las técnicas empleadas posibilitan aludir a cómo la violencia irrumpe cual proceso colectivo en la medida que la conducta del sujeto maltratado orienta

5 Otras investigaciones, además de las expuestas, se ubican en La Habana, Las Tunas, Villa Clara, Santiago de Cuba y Guantánamo. Entre ellas: Aguilar, Montes y Ordóñez (2011); Santiesteban (2013); Balcindes (2014); Rodney *et al.* (2015); Garcés (2015); Díaz, Santiesteban y Matos (2016); Rosabal (2015); Leyva (2015); Edith (2016); Manreza, Barriol y González (2017); Más (2018); Hernández, (2018).

— aún sin saberse objeto de violencia —, desde la aceptación o rechazo del atropello (verbal, físico o psicológico) hacia este profeso, la de su perpetrador. Como consecuencia, su respuesta violenta en los mismos términos del agravio o no; es decir, cual forma jovial de intercambio o desde otros recursos comunicativos lacerantes, en muestra de su descontento, dan cuenta de su ciclo de construcción; a la vez que sirven de referentes para el resto de los sujetos allí presentes. Lógicamente, la comprensión de su complejidad como violencia escolar requiere lecturas más profundas que se interconectan con los significados y símbolos adjudicados por los actores a la violencia, así como de los patrones de socialización hacia esta internalizados, a tenor del espacio público o privado, en que cada intercambio se produzca.

La interconexión relacional de dichos elementos, en correspondencia con la matriz compleja en que la violencia escolar se estructura, se constata en los resultados obtenidos por medio de las reconstrucciones de la dinámica escolar que realizan estudiantes, docentes y otros actores escolares en la entrevista en profundidad y en el grupo focal. Véase, a título de ilustración, lo que plantean dos estudiantes. El primer criterio corresponde al de una alumna de séptimo grado entrevistada y el segundo a un varón de noveno:

En la escuela, nosotras nos ofendemos jugando con malas palabras, pero después nos reconciliamos como amiguitas que somos. Si somos del mismo grupo y te digo una mala palabra, no pasa nada.

Si viene otra persona que no es mi amigo o de mi grupo y me dice algo pa ofenderme, aunque sea jugando ¡ahhhhh! [...], eso é un chantaje, eso é un pie, una falta de respeto y le meto un piñazo, pa que no se haga el gracioso.

En el diálogo con los docentes, estas construcciones y percepciones, en tanto prácticas discursivas internalizadas, también, adquieren un peso importante. A modo de evidenciar lo anterior, se muestran las palabras de una profesora con más de 25 años de experiencia:

Es verdad que hay profesores, sobre todo jóvenes, que no respetan a los estudiantes y se ponen de tú a tú con ellos, o los maltratan para hacerse valer, pero yo tengo buena relación con ellos; aunque no le voy a negar que estos muchachos están cada vez más fuertes, pero algunos, sobre todo a los indisciplinados, que conozco a sus padres porque fueron mis alumnos, les digo: So cabezón, so esto, que lo que te voy es matar ¡Todo jugando! A veces, ellos me dicen: profe ¿por qué usted me da? Yo le digo: oye porque me da la gana, porque me sale del centro del corazón, y tráeme a tu mamá ..., y me traen a la mamá. Cuando la madre me ve y pregunta por el problema, dicen: ¡Ah!, ¿es contigo? ... ah, está bien, no te preocupes. Yo sé que no se debe hacer, pero son muchos años de trabajo.

Como se enunció, lo descrito, da cuenta de la estructuración de la violencia escolar desde una multidireccionalidad de interacciones de sus actores individuales, colectivos, y de influjos relacionales externos e internos al centro, al igual que

de otras relaciones oriundas del proceso de intercambio. En el caso de los actores individuales, a tenor del rol de cada uno de sus sujetos escolares, la aceptación de la violencia se conecta con ese ser social que los conforma a partir del contexto donde se ubican y el derivado de sus trayectorias escolares anteriores y presentes. Pero, a su vez, en dicho proceso de asimilación o rechazo de los discursos peyorativos, al interior del grupo o en el diálogo con el colegial, participan indirectamente otros actores que contribuyen, desde la permisividad de esas prácticas, a la instauración de la violencia. Para ser más específicos, se alude al colectivo pedagógico, el equipo de prevención escolar, los grupos de padres, etc., los que, acoplados por el lenguaje lacerante incorporado en el sujeto, dan vida, junto al resto, a la violencia escolar. Sistema construido capaz de autoorganizar los significados de valor adjudicados al acto de violencia durante las interacciones, en integración con la situación interactiva, el rol y estatus escolar de los actores, el lugar de intercambio, etc., y delimitar, a partir de la institucionalización del lenguaje como vehículo comunicativo, la configuración y emergencia de la violencia desde un patrón intencional o no de acción.

En las escuelas estudiadas, los datos obtenidos posibilitan afirmar que, la ocurrencia de esta violencia en las relaciones escolares se auxilia de registros prerreflexivos inherentes a la idiosincrasia santiaguera, subyacente en el discurso imponente, agresivo y dominante que dimana de los matices socioculturales de dicha región. Como corolario, a diferencia del resto del país, en la tierra caliente — una etiqueta resultante de las altas temperaturas y fiestas populares del territorio — la irrupción de la violencia en el centro tiende a condicionarse, además, a ese legado histórico que ha permeado la cultura del santiaguero. A título de ilustración, el director de la Dirección Municipal de Educación entrevistado afirma, por ejemplo, que dicho actuar deviene de “la estirpe de rebelde característica de la zona oriental, asociado con el legado histórico que aun subyace de las luchas revolucionarias, donde el pueblo santiaguero estuvo inmerso”. Tal aspecto, implícito en la socialización del santiaguero, provee de mayor valía al acto de tildar, etiquetar, ofender y humillar, jocosamente o no, a los demás.

Las prácticas enunciadas, en igual medida, se interconectan con relaciones sociofamiliares que afectan a más del 89% de los colegiales, docentes y familiares; donde el uso frecuente de gritos, malas palabras, ofensas y peleas despuntan como recursos educativos que, en su integración construida de la violencia, reemergen durante las interacciones escolares. La delimitación de dichos aspectos, por medio de la observación participante, avala cómo la utilización de esos códigos comunicativos, una vez internalizados por los sujetos, se emplean de forma contingente y diferencial a tono con las condicionantes contextuales y sistemas relacionales simbólico-culturales, económicos, normativos, cognoscitivos, escolares, de género, entre otros, que se acoplan durante los intercambios, y de los cuales el sujeto se auxilia para orientar sus acciones y las de los demás.

En el caso de los docentes, desde su praxis individual y colectiva, son evidentes esquemas comportamentales internalizados de otros sistemas relacionales previos a los procesos de intercambio que estructuran su actuar. De ellos, los antivalores presentes en el ejercicio del magisterio y su escasa vocación afianzan el empleo de recetas educativas represivas previamente aprendidas con respecto al arte de enseñar, junto a condicionantes socio-familiares coercitivas de necesidad material (caren-

cias económicas) que los obligan a desempeñarse en dicha labor, sin la motivación requerida. Tales elementos, pese a suscribirse a prácticas de profesores noveles, se diseminan sustancial e indistintamente hacia la mayoría restante del claustro. O sea, el discurso agresivo, imponente y humillante de los docentes hacia los colegiales, cual mecanismo de socialización objetiva esquemas de acción que naturalizan a partir de la jocosidad, una práctica educativa informal en la dinámica institucional.

Otros vehículos identificados aluden a las lecturas denigrantes construidas sobre los estudiantes por los maestros. Ellas establecen constructos estigmatizantes y de rechazo hacia los alumnos exteriorizadas en los maltratos hacia ellos profesores, a tenor de sus lugares de procedencia, su sexo, orientación sexual, habilidades cognoscitivas, entre otras. Para algunos profesores longevos, dichas percepciones y los tratos violentos componen vehículos significantes guías del posterior accionar agresivo entre los estudiantes y hacia los propios docentes. Su objetivación, además, va instituyendo los roles y funciones de los sujetos al interior del sistema construido de la violencia escolar, en tanto los consolidan como sus actores sociales.

Lo expuesto, aun cuando antecede al sujeto en su interacción, se materializa en las manifestaciones de violencia que, a partir de relaciones simbólico-comunicativas de socialización empática, se aprecian. En otras palabras, se apunta a frases peyorativas y denigrantes presentes en el escenario escolar y entre sus distintos actores, recibidas en aulas y pasillos bajo risas, sonrojos u ofensas en ciertos casos. Algunos ejemplos, para mostrar lo expuesto, están contenido en las expresiones siguientes: “aura”, “mija no te cojas pa eso”, “grande por gusto, tanto tamaño y poco cerebro”, “ignorantes”, etc. Además, prevalecen, entre los estudiantes, los cocotazos, empujones y bofetones cual praxis informal dentro del grupo de amigos y en escenarios de jocosidad e intimidad colegial.

Las significaciones de valor desde donde se orientan, basadas en el respeto como garante de la empatía colegial, tienden a negar su contenido violento e institucionalizan este flagelo por los propios sujetos. A diferencia de los registros nacionales, la violencia en las relaciones escolares, en los colegios estudiados, invade diariamente las aulas (95,4%), los pasillos (79,7%), los alrededores del recinto (57,8%) y sus barrios circundantes (33,9%), pero no siempre con un carácter intencional.

El quiebre de las relaciones de jocosidad en que la violencia se asienta, así como la reconstrucción de nuevas grafías agresivas, se presentan cuando las prácticas denigrantes aceptadas dentro del grupo se extrapolan hacia escenarios públicos de socialización, articuladas con relaciones espacio-temporales que evidencian la pérdida pública de autoridad. O sea, delante de estudiantes externos al grupo de amigos o con la presencia de los directivos del centro, etc.; elementos desde donde reforman los significados de valor de origen y se comienzan a reconocer como agravio escolar. Su matriz resolutive posiciona la agresión física o la intención de agredir físicamente al otro como recurso reconstruido del poder perdido, convirtiendo el centro escolar a partir del accionar de los sujetos en una cruzada de poder: del profesor al estudiante para imponer su respeto, del estudiante a este para evitar ser “mangoneado⁶”, o de

6 Término coloquial para referirse a la falta de respeto de otros, mediante el empleo de burlas públicas. Otro sinónimo de esta categoría es la palabra *changuero* o la frase *meter pie*.

coerción jerárquica y subordinación explícita hacia el colegial por el docente, con aceptación del alumno y sin cuestionamiento alguno de la labor del maestro. Ello se evidencia con la irrupción de mecanismos anómicos de socialización docente que, a base de recursos directos e indirectos de agresión, establecen formas violentas de control escolar. Entre las más destacadas, según cuestionario a estudiantes y profesores de las 4 escuelas, están: el darles cocotazos al que se queda dormido (50,77%), el lanzarles tizas a los que no atienden (28,57%), el amenazarlos con los exámenes (62,88%) y el llevarlos a la dirección (74,64%).

Otros profesores asumen el dejar hacer o ignorar a los alumnos como mecanismo anómico de socialización. A diferencia de los anteriores, este constituye garante de su estada en el centro al evitar sanciones por conflictos con los escolares y sus familiares. La sobrecarga laboral generada hacia ellos, además de su insuficiente remuneración salarial, y la desvalorización de su profesión, incluso por los directivos de las instituciones, estimulan, en igual medida, la emergencia de dicha negligencia docente. En tal sentido, la violencia escolar se estructura condicionante de formas heterogéneas de rechazo y exclusión del estudiante al maestro y del profesor a este, pero no siempre con un carácter intencional. Sin embargo, nuevamente el respeto, en tanto categoría mediadora de los principios éticos del sujeto, soslaya dichas variables. Así, una estudiante de séptimo grado entrevistada, por ejemplo, plantea "... yo respeto algunos profesores porque otros no se dan a respetar. Ellos ven a uno jugando en el aula y no regañan ni nada, dejan que uno haga lo que le da la gana".

Para algunos maestros, esta actitud, o sea, el dejar hacer, constituye una vía de resistencia y distanciamiento de las brechas estructurales que persisten en la convivencia escolar. Además de alertar sobre su agotamiento laboral, aunque, en sí mismas, favorecen el establecimiento del irrespeto hacia el docente con una carga de violencia imprevista.

Igualmente, las relaciones de poder, también, se interconectan en esta construcción de la violencia, dando un peso sustancial a los significados internalizados respecto al estatus escolar y social. En su mayoría, favorecen el uso de la violencia de forma intencional y como daño hacia todo aquel que denigre y lacere el honor público de los actores escolares, o reafirme, en su ausencia, la burla pública (chanqueo) de parte del resto; incluso al interior de los miembros de un mismo grupo.

Las relaciones simbólico-comunicativas, sociofamiliares y de poder hasta ahora enunciadas se interconectan, a su vez, con relaciones de género, que, en función de la defensa del ideal de amor construido o el estatus social de tener novio, en los colegiales, transforman los significados de respeto y honor hacia cada uno de los sexos. Las rutinas de agravio de donde dimana la violencia se conforman desde los significados de valor dado, durante los intercambios, a los patrones sexistas entre las féminas y a los códigos anómicos de empoderamiento femenino aprendidos de contextos foráneos. Ellos, al margen del rechazo manifiesto por algunas estudiantes, se establecen en sí mismos a partir de la aceptación subjetiva y grupal que hacen las niñas de la denigración y exclusión de su sexo, enalteciendo el de su par masculino. De esta manera, irrumpe la violencia intragenérica como parte de las disputas entre balcones o a la salida de la escuela (hembras de 7mo pelean con las de 8vo o 9no) y se advierten el uso frecuente de gritos y expresiones como: "tarrúa", "le comí la

boca a tu novio y no hiciste na”, “negra mona”, *etc.* Tales querellas inician como enfrentamientos individuales y tienden a culminar en peleas grupales. Cabe destacar que, el rechazo a estas prácticas, en ocasiones, contiene a la violencia como mecanismo catalizador.

En el caso de los varones, los roles de género socialmente asignados a la figura masculina se reafirman en las interacciones escolares. Su acoplamiento, al interior de la construcción social de la violencia escolar, se consolida desde la defensa de su figura de macho y posesión femenina, a partir de la cual se acepta de forma colectiva el uso de ofensas y golpes hacia todo aquel que intente mancillar las normas de género establecidas y su honor propio. Tales prácticas no se asumen como impuestas por el sujeto, sino que adquieren valor en la medida que se construyen por los estudiantes e, inconscientemente, desde la reciprocidad de su asimilación, se vuelve significativa para ellos en la conformación de su ser social como colegiales masculinos, la del centro y la de la violencia en general. Aspectos que, ante la inacción del colectivo pedagógico en su prevención, aun conociendo de su existencia, se naturalizan en las entidades educativas. Sirva, a modo de evidenciar lo expuesto, el criterio de un estudiante de octavo grado entrevistado:

Aquí hay varones falta de respeto, ahora mismo, usted es bonita y usted es mi novia ..., ¿por qué él tiene que decirme?: ¡Oye, tu novia esta buena, me la voy a echar! ..., y yo le digo: oye acere⁷, eso es una falta de respeto, y él se mete en su drama y ya, salimos fajao⁸.

A tono con lo enunciado, es lamentable el precario pronunciamiento escolar en correspondencia con los requisitos normativos en la Resolución Ministerial 139/2011. Por consiguiente, las subjetividades lacerantes internalizadas, en función con los estereotipos y etiquetas estigmatizantes de género empleadas, — incluso por los docentes y directivos — se refuerzan y reconstruyen en los tiempos sociales de intercambio, como formas intragenéricas de violencia escolar. En la investigación, también sobresale cómo, a pesar de ser las niñas las principales víctimas de maltratos, son las más agresivas con su mismo sexo.

Al hurgar en recetas directas de agresión física, el respeto escolar y la defensa del honor materno resaltan como vehículos comunicativos. En otras palabras, el rechazo, durante el proceso de interacción, a la frase me resingo en tu madre⁹, símbolo del honor propio y materno mancillado, vuelve significativa la aceptación del empleo de la violencia con el fin de dañar intencionalmente al otro u otros. Su referente de construcción colectiva articula relaciones socioculturales prerreflexivas en torno a la madre como ser sagrado con las asociadas a su estatus escolar avasallado, que dan paso a la emergencia de la violencia desde los propios actores. En aras de ilustrar lo

7 Término coloquial que alude a un saludo informal entre las personas del sexo masculino.

8 Término coloquial usado para indicar la existencia de una pelea con golpes entre las personas implicadas.

9 Expresión ofensiva empleada de forma coloquial para humillar públicamente a la figura materna.

expuesto, se exponen las palabras de un estudiante de séptimo grado: "... cuando me dicen: me resingo en tu madre, yo me fajo o le meto un piñazo porque eso es una falta de respeto con la mamá de uno, y no puedo dejar que la cojan pa eso ¡No puedo!".

Al interior de estas realidades, también, germinan grafías de violencia simbólica hacia las niñas negras. Dicho aspecto, ausente en la literatura nacional del tema, refleja indicios de nuevas configuraciones de las relaciones raciales en el contexto escolar santiaguero. Las mismas, aunque no generalizadas en todos los centros, tienden a configurarse cual prácticas identitarias distintivas de los sujetos, pero bajo influjos impuestos por el modelo anglosajón respecto a los cánones de belleza. Así, se acepta, inconscientemente, por las niñas negras la violencia simbólica y la exclusión de que son objetos al prohibirles la entrada al centro con el pelo suelto (estilo afro). La práctica manifiesta, en su relación institucional, se conforma, además, por las propias chicas al abstenerse de ir al centro con dicho estilo de peinado para evitar ser humilladas públicamente y por los demás colegas.

Lo impactante del proceso es que los mecanismos de control docente anunciados para garantizar el orden institucional, la disciplina y el respeto de los estudiantes se justifican como parte de la instauración, en los colegiales, de una cultura del maltrato. Cultura construida como significativa en base a estructuras simbólicas externas a la entidad, beneficiarias del establecimiento de estigmas denigrantes del educando, pero, a su vez, establecidas a partir de las propias interacciones microescolares entre ellos (profesor-estudiante). No obstante, solo se reconocen por los decisores cuando responden a casos excepcionales de estudiantes procedentes de "familias complejas" o por situaciones con docentes en formación. De manera que, el silencio estructuralista presente en el sistema escolar consolida la construcción de la violencia en el centro y en los sujetos que la configuran. El currículo oculto y explícito basado en las relaciones de poder simbólico-cultural de donde devienen, afianza la lucha constante por la legitimidad escolar del docente, ante el inminente descalabro de su autoridad. Es meritorio enunciar cómo, casi siempre, los estudiantes, sus familiares y los propios maestros las asimilan cual prácticas inherentes del sistema de enseñanza, aunque, en sí mismas, devienen de la construcción colectiva y recíproca de los propios actores de la dinámica educativa.

Al margen de las acciones preventivas realizadas por el colectivo pedagógico para atender los comportamientos antisociales en los educandos, junto con algunos familiares y miembros de la comunidad, hasta el momento, ninguna se dirige de forma intencional hacia el tratamiento directo de la violencia escolar. En ellas, si bien se reconocen al docente como portador de violencia y se trabaja en perfeccionar su labor, las condicionantes socioescolares expuestas, con anterioridad, hacen que pasen desapercibidas. Por tal motivo, favorecen tangencialmente a la legitimación de las prácticas negligentes del maestro. Desde el trabajo metodológico, las actividades proyectadas se enmarcan en reforzar fundamentos didácticos y pedagógicos, en el docente, respecto al orden y desarrollo de la clase, el trabajo diferencial con los estudiantes, su preparación política, la atención a la familia, el trabajo preventivo, entre otros. En el plano ético, refuerzan su convicción y preparación a partir de las nuevas características de la sociedad y de los escolares, pero siguen estando escasamente advertidas acciones colectivas hacia este particular construido en y desde el centro.

Dicha situación, puede evidenciarse ante el déficit cognoscitivo de herramientas metodológicas para identificar la violencia escolar (57,4%) por los docentes y su escaso conocimiento de los contenidos de las resoluciones ministeriales para el desarrollo y organización escolar (53%). Elementos que banalizan la propia existencia del reglamento institucional. Los mismos, al interconectarse con otros sistemas relacionales, a partir de vehículos comunicativos como la decadencia infraestructural y la desvalorización institucional de su profesión, refuerzan los códigos de externalización de la violencia y objetivan el abandono pedagógico del estudiante. A ello se suma la ambigüedad y escasa presencia de indicadores de medición de esta realidad, en su matriz multidireccional, dentro de los indicadores del trabajo preventivo y evaluación institucional que rige la política social educativa cubana.

Otros vehículos comunicativos se asocian con las brechas interpretativas que el Ministerio de Educación realiza en torno a las normativas de protección hacia el menor, en desprotección del propio docente y de la credibilidad del centro. La escuela más notoria de su impacto, es que el maestro se convierte en un receptor de improperios por la familia y los propios dirigentes del sector, quienes constantemente lo cuestionan y culpabilizan de todo cuanto acontece en la escuela, pero a la vez, lo sobrecargan de tareas lejos de su rol y función social. En aras de ilustrar esto, se muestran los criterios de dos profesores con más de 25 años de experiencia laboral entrevistados. El primero remite a un docente tutor metodológico y el segundo a una maestra jefa de grado:

Uno como profesor tiene que estar en función de todo lo que le pasa al estudiante dentro y fuera de la escuela, y de los proyectos y estrategias que se mandan por las instancias superiores. Ello hace que todo recaiga sobre el profesor y la escuela, quienes tenemos que pagar por cualquier cosa que no resulte como se estipuló, y no debe ser.

Es verdad que la violencia engendra violencia, pero yo digo que el profesor no tiene, como era antes cuando yo empecé hace 28 años, un lugar en la sociedad de respeto. No lo tiene, y es por eso que estudiantes, familiares y la propia institución educativa maltratan y ofenden a uno, que tiene que pagar por todo cuanto acontece en las escuelas y lo que afecta al estudiante fuera de ella.

El cierre del ciclo de la violencia construida se pudo constatar en la medida que sus actores escolares (individuales y colectivos) pasan de ser objetos de violencia a sujetos de esta. En el caso de los docentes, además de ser violentados por sus estudiantes, como se alude con anterioridad, son agredidos por los familiares de estos, toda vez que sus expectativas motivacionales en torno al proceso educativo del colegial se ven vulneradas. Así, se advierte cómo ellos intentan golpear a los profesores: (36,9%), le gritan (99,9%), los ofenden (78,7%) y amenazan (46,9%) — cuestionario a docentes y estudiantes respectivamente.

La configuración del sujeto de la violencia junto a las relaciones institucionales expuestas, también se extrapolan hacia las deficiencias jurídicas en el control estatal de la familia, en lo referente al cuidado y protección del adolescente.

Como enuncian las investigaciones, es evidente su tendencia a delegar sus funciones al profesor y a la institución escolar, así como de culparlos por los problemas del menor; quien ve lastimada su integridad escolar, ante los golpes y agresiones que reciben de manos de sus padres en el recinto educativo.

Grosso modo, las interacciones relacionales expuestas sirven para advertir cómo contextos escolares santiagueros autoorganizan una forma de constitución social de su dinámica distante de su deber ser. No obstante, ellas se comunican y relacionan recíprocamente entre sí, y donde deberían prevalecer relaciones en función del desarrollo y la formación integral de alumnos, profesores, padres y equipos de dirección comienzan a predominar otras de carácter violento, creando brechas socioeducativas, culturales y políticas en el sistema educacional. Dichas relaciones sociales construidas como un todo, a su vez, inciden en sus partes constituyente; es decir, la violencia escolar construida, que también determina a sus actores sociales como violentos, aunque no siempre son conscientes de ello. La sistematización con que se expresa legitima un ciclo de relaciones de violencia interna que ayudan al deterioro y cambio en las percepciones y representaciones sociales de los actores escolares individuales y colectivos, cuando, como resultante de la internalización de dichas prácticas, los sujetos las reproducen en contextos externos al centro. Las mismas, si bien no desmeritan los logros y avances de nuestro sistema educacional sirven para reconocer las brechas existentes en el ámbito educativo. Retos estos a surcar desde la política social educativa, la familia, la escuela, la comunidad y la propia sociedad, entre otros actores.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La mirada crítica expuesta sobre las nuevas formas de relacionar las relaciones en las escuelas permite desenmascarar los sistemas relacionales que, bajo el umbral del observador, esconde la construcción de la violencia en el seno escolar. Además de reconocer la complejidad implícita en su emergencia y construcción desde la heterogeneidad y multidireccionalidad de interacciones de los actores que en ella intervienen. En tal sentido, lo expuesto, basado en la concepción de relaciones recíprocas autoorganizadas introducida sirve para examinar cómo, en la atención a dicha realidad desde las interacciones entre los actores escolares, intervienen relaciones simbólico-comunicativas, culturales, económicas, normativas, cognitivas, escolares, de género, de poder, familiares, entre otras. Estas se acoplan y articulan en función del lenguaje, el significado, el poder, los estereotipos de género, el déficit cognoscitivo y demás vehículos comunicativos utilizados por los sujetos en su interacción, dando vida a la violencia escolar. Su matiz objetiva naturaliza formas de laceración y agresión física, verbal, psicológica, así como violencia (inter) intragenérica y negligencia entre los actores escolares, no siempre con un carácter intencional, y sí de forma cotidiana.

La pertinencia de lo enunciado advierte de retos aun presentes en el sistema educativo, así como en las herramientas metodológicas territoriales y nacionales hacia la atención de esta problemática. En igual dimensión, el estudio nos alerta de la necesidad de potenciar la elaboración o incorporación, en los estatutos escolares

(decreto y resoluciones) de la categoría violencia escolar y su definición conceptual, desde los diversos actores que en ella participan. En el marco de la política social educativa, ello debe integrarse con el fortalecimiento de las alianzas locales y formativas para el tratamiento integral hacia la prevención de este flagelo, así como hacia el desarrollo de acciones de transformación por los actores implicados, al permitirles, a partir de la emergencia de una cultura de paz, cambiar su escenario escolar.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. Violencia en la escuela: un gran desafío. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 38, p. 53-66, 2005. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>. Acceso el: 3 nov. 2018.

ABRAMOVAY, M. **Conversación con Miriam Abramovay**: Violencia en las escuelas. Hacia la inclusión de los jóvenes en la construcción colectiva de estrategias de prevención. Unesco: Diálogos del Sitial, 2015. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_miriam_abramovay.pdf. Acceso el: 4 abr. 2016.

AGUILAR, J.; MONTES, Y.; ORDOÑEZ, C. La violencia escolar entre varones. Un acercamiento desde el IPA Orlando Pantoja Tamayo, Jesús Menéndez. *In: TALLER INTERNACIONAL MUJERES EN EL SIGLO XXI*, 8., 2011, La Habana, Cuba. **Anales** [...]. 2011.

ÁLVAREZ, Y.; CEBALLOS, Y. **Construcción social en Antiocha acerca del bullying desde el año 2013 al 2015**. Revisión documental. 2017. 61f. Tesis (Licenciatura en Psicología) – Corporación Universitaria Minuto de Dios, Antiocha, 2017.

AMAYA, C. Los imaginarios sociales, el pensamiento crítico y la no violencia, una forma para enfrentar el acoso escolar. **Estudios Pedagógicos Valdivia**, v. 42, n. 3, p. 27-48, 2016. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso el: 24 ene. 2017. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400002>

ARLET, M. **Influencia de la familia en la construcción social de la violencia escolar en los adolescentes de la secundaria Luis Manuel Pozo Nápoles**. 2019. 80f. Tesis (Licenciatura en Sociología) – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2019.

BAEZ, F. **Violencia en las escuelas. Análisis del discurso desde los adolescentes**. 2017. 220f. Tesis (Maestría en Análisis de Discurso) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

BALCINDES, Y. **Modificación de conocimientos sobre maltrato infantil**. 2014. 45f. Tesis (Grado en Medicina General Integral) – Universidad de Ciencias Médicas, Santiago de Cuba, 2014.

BENÍTEZ, D. **Violencia escolar en la secundaria básica 24 de febrero. Una mirada desde la perspectiva sociológica**. 2019. 90f. Tesis (Licenciatura en Sociología) – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

BLUMER, H. **Symbolic interaction: perspective and method**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

- CALA, C. Violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas. Miradas al escenario escolar santiaguero. *In: CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA*, 37., 2019, La Habana, Cuba. **Anales** [...]. 2019.
- CALA, C. *et al.* Violencia escolar como condicionante de vulnerabilidad. **Revista Atlante**, p. 1-17, 2018. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/violencia-escolar-cuba.html>. Acceso el: 3 ene. 2019.
- CARRASCO, C. *et al.* Violencia de reglamento: análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. **Revista de Estudios Cotidianos**, v. 2, n. 2, p. 117-137, 2014. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118373.pdf>. Acceso el: 8 oct. 2016.
- CARBAJAL, C. La construcción social de la violencia entre adolescentes y jóvenes de la zona de Los Pedregales de Coyoacán en el entorno familiar, escolar y comunitario. **Revista Trabajo Social UNAM**, n. 4, p. 91-108, 2013. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54058/48113>. Acceso el: 24 jul. 2019.
- CASTRO, M. **Estrategia para la integración social de las personas transexuales en el contexto actual de la sociedad cubana**. 2014. 120f. Tesis (Doctorado en Sociología) – Universidad de la Habana, Habana, 2014.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dic. 2002. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/26374055>. Acceso el: 1 ago. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.
- COLMAN, M. **La violencia escolar: dimensiones, sentidos y representaciones**. 2015. 45f. Tesis (Licenciatura en Psicología) – Universidad de la República, Uruguay, 2015. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7962/1/Colman%2c%20Maria.pdf>. Acceso el: 4 oct. 2019.
- COLOMBO, G. Violencia escolar y convivencia: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. **Revista Argentina de Sociología**, v. 8-9, n. 15-16, p. 81-104, 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>. Acceso el: 3 nov. 2017.
- CORDOVÍ, Y. La disciplina escolar desde el pensamiento pedagógico en Cuba, 1793-1898: consideraciones metodológicas. **Projeto História**, São Paulo, n. 39, p. 285-304, jul./dic. 2009. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/5846>. Acceso el: 1 sept. 2016.
- CORDOVÍ, Y. Cuerpo, pedagogía y disciplina escolar en Cuba. Dispositivo de control desde los discursos higienistas (1899-1958). **Tzinzun**, n. 56, p. 93-136, jul./dic. 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-28722012000200003. Acceso el: 1 sept. 2016.
- DEBARBIEUX, E. **La violence en milieu scolaire: État des lieux**. Paris: ESF Éditeur, 1996. v. 1.
- DEBARBIEUX, E. *et al.* **La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses**. Paris: ESF Éditeur, 1999. v. 2.
- DEBARBIEUX, E. **Les Dix commandements contre la violence à l'école**. Paris: Odile Jacob, 2008.

DENZIN, N. **Sociological Methods: a Source Book**. Chicago: Aldine, 1970.

DÍAZ, N.; SANTIESTEBAN, M.; MATOS, J. La prevención de la Violencia en instituciones educativas de la provincia de Guantánamo. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES SOBRE JUVENTUD, 2., 2016. Anais [...]*. Habana, 2016.

DI NAPOLI, P. Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Chile, n 23, p. 25-45, 2012a. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45928389002>. Acceso el: 28 feb. 2015.

DI NAPOLI, P. 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”. *In: DI NAPOLI, P. (Org.). Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2012b.

DI NAPOLI, P. La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. Zona Próxima. **Zona Próxima**, n. 24, ene.-jun. 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a06.pdf>. Acceso el: 29 nov. 2018. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8722>

DONATI, P. Pensamiento sociológico y cambio social: hacia una teoría relacional. **Reis**, v. 63, n. 93, p. 29-51, 1993. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766863.pdf>. Acceso el: 7 abr. 2016.

DONATI, P. **Relational sociology: a new paradigm for the social sciences**. Londres: Routledge, 2011.

DUBET, F. **Sociología de la experiencia**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

EDITH, D. Cuba: Violencia en las escuelas, maltrato a puertas cerradas. **AmecoPress**, 7 abr. 2016. Disponible en: <https://amecopress.net/Cuba-Violencia-en-las-escuelas-maltrato-a-puerta-cerrada>. Acceso el: 6 mayo 2017.

ESPINA, M. Desigualdad social y retos para una nueva institucionalidad democrática en la Cuba actual. **Espacio Laical**, v. 2, n. esp., p. 101-104, 2014. Disponible en: espaciolaical.org/contens/38/101104.pdf. Acceso el: 16 oct. 2017.

FIGUEROA, D.; NAVARRO, Y.; ROMERO, F. Situación actual de la adolescencia y sus principales desafíos. **Revista Gaceta Médica Espirituana**, v. 20, n. 1, 2018. Disponible en: scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212018000100012. Acceso el: 3 ene. 2019.

FORERO, F. **La violencia escolar como problema público: construcción social, discurso oficial y trayectorias juveniles. Estudios de caso**. 2015. 324f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2015.

GARCÉS, R. Homofobia: diagnóstico preliminar de un tema pendiente **Sexología y Sociedad**, v. 21, n. 1, p. 31-48, 2015. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/328759569>. Acceso el: 19 dic. 2017.

GIDDENS, A. **La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

GIORGI, V.; KAPLÚN, G.; MORÁS, L. **La violencia está en los otros**. La palabra de los actores educativos. Montevideo: Trilce, 2012.

GUERRA, F. **Construcción de significados de escolares preadolescentes respecto al hospedaje en el ámbito escolar**. 2011. 147f. Tesis (Maestría en Psicología) – Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2011.

GUZMÁN, O.; CABALLERO, T. Naturaleza de los actores sociales. **Santiago**, Cuba, n. 140, p. 514-526, 2016. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1737>. Acceso el: 28 oct. 2019.

GUZMÁN, O.; CABALLERO, T. Patrón Subyacente de las teorías sociales. **Santiago**, Cuba, n. esp., p. 18-32, 2018. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/4450>. Acceso el: 28 oct. 2019.

HERNÁNDEZ, I. **Construcción social de la violencia escolar de estudiantes a profesores en la secundaria básica Francisco Maceo Osorio**. 2018. 90f. Tesis (Licenciatura en Sociología) – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2018.

KAPLAN, C. (Org.). **Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela**. Buenos Aires: Niño y Davila, 2006.

KAPLAN, C. **Violencia bajo sospecha**. Madrid: Niño y Davila, 2009.

KAPLAN, C. Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 14, n. 1, p. 119-130, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/javerianacali.PPSI14-1.coce>. Acceso el: 6 mar. 2018.

KAPLAN, C.; DI NAPOLI, P. Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. **Última Década**, n. 46, p. 147-183, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19552914006.pdf>. Acceso el: 5 dic. 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147>

KAPLAN, C.; KROTSCH, L.; ORCE, V. **Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2012.

LABACENA, Y.; TAMAYO, R. Reordenan trabajo por cuenta propia en Cuba. **Periódico Juventud Rebelde**, 9 jul. 2018. Disponible en: <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2018-07-09/es-voluntad-del-pais-continuar-desarrollando-el-trabajo-por-cuenta-propia>. Acceso el: 12 jul. 2018.

LARRAMA, D. **Violencia en el ámbito escolar: Inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje**. 2015. 40f. Tesis (Licenciatura en Psicología) – Universidad de la República de Uruguay, Montevideo, Uruguay, 2015.

LEYVA, L. **Violencia escolar en la secundaria básica**. 2015. 86f. Tesis (Licenciatura en Sociología) – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2015.

LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL DEL PARTIDO Y LA REVOLUCIÓN PARA EL PERÍODO 2016-2021. jul. 2017.

MANIG, A. *et al.* La construcción social del Bullying por parte de los estudiantes de una escuela primaria pública del Sur de Sonora. *In: MANIG, A. et al. La formación docente en la prevención de la violencia escolar desde sus significados y prácticas*. México: Instituto Tecnológico de Sonora, 2017a. p. 1-19.

MANIG, A. *et al.* Las fuentes de la violencia escolar desde la perspectiva de los docentes. **Revista de Sistemas y Gestión Educativa**, v. 4, n. 12, p. 37-50, 2017b. Disponible en: http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol4num12/Revista_de_Sistemas_y_Gestion_Educativa_V4_N12_4.pdf. Acceso el: 20 feb. 2018.

MANREZA, Y.; BARRIEL, Y.; GONZÁLEZ, O. Estudio sobre violencia con escolares del Fanguito. *In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS DE CUBA*, 2017. **Anais [...]**. Habana, Cuba. 2017.

MÁS, S. **Violencia escolar, dentro y fuera del aula**. Servicios de Noticias de la Mujer de Latinoamérica y el Caribe, 2018. Disponible en: <https://cubainformacion.tv/genero/20180907/78451/78451>. Acceso el: 30 ago. 2019.

MEAD, G. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

NARANJO, Y.; FIGUEROA, M.; CAÑIZARES, R. Envejecimiento poblacional en Cuba. **Gaceta Médica Espirituana**, v. 17, n. 3, 2015. Disponible en: http://revgm.espirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/830/html_79. Acceso el: 2 jun. 2017.

NEUT, P. Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. **Calidad en la Educación**, n. 46, p. 222-247, 2017. Disponible en: <http://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/8>. Acceso el: 6 dic. 2018. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.8>

OLSON, M. **La lógica de la acción colectiva: bienes y la teoría de grupos**. México: Limusa, 1992.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **La Unesco toma medidas sobre la violencia escolar y el acoso**. Unesco, 2017. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_takes_action_on_school_violence_and_bullying/. Acceso el: 16 abr. 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la Unesco**. Unesco, 2019. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco#:~:text=Fotos-,La%20violencia%20y%20el%20acoso%20escolares%20son%20un%20problema%20mundial,nuevo%20informe%20de%20la%20UNESCO&text=Un%20nuevo%20informe%20de%20la%20UNESCO%20confirma%20que%20la%20violencia,importantes%20en%20todo%20el%20mundo.&text=La%20violencia%20escolar%20y%20la,alumnos%20como%20a%20las%20alumnas>. Acceso el: 4 jun. 2019.

PEREIRA, L.; VILALBA, E. Violência escolar: um desafio aos professores e gestores. **Revista Itabaiana: Gepiadde**, v. 12, n. 6, p. 54-65, jul./dic. 2012. Disponible en: <https://docplayer.com.br/19723725-Violencia-escolar-um-desafio-aos-professores-e-gestores.html>. Acceso el: 5 feb. 2019.

PERI, A. ¿Te vas o te voy? pensar el problema de la desvinculación. Entrevista con Andrés Peri y Santiago Cardozo de la división de investigación, evaluación y estadística

del Codicen de la ANEP. **Gaceta.Ur**, v. 2, n. 11, p. 8-13, 14 mar. 2011. Disponible en: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/11797/siteId/1. Acceso el: 2 mayo 2017.

REDACCIÓN LA. Carina Kaplan: “Inclusión y calidad educativa no son términos antagonicos”. **Los Andes**, 17 ago. 2014. Disponible en: <https://www.losandes.com.ar/carina-kaplan-inclusion-y-calidad-educativa-no-son-terminos-antagonicos/>. Acceso el: 20 jul. 2016.

REGUEIRA, K. **Estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del profesor general integral de secundaria básica**. 2008. 120f. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País, Santiago de Cuba, 2008.

RODNEY, Y. **Estrategia pedagógica dirigida al profesorado para la prevención de la violencia escolar**. 2010. 124f. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Habana, Cuba, 2010a.

RODNEY, Y. La preparación del profesorado en la prevención de la violencia de género desde la escuela. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, ORIENTACIÓN Y TERAPIA SEXUAL*, 5., 17 ene. 2010, Habana, Cuba. **Anales** [...]. 2010b.

RODNEY, Y.; GARCÍA, M. Estudio histórico de la violencia escolar. **Varona**, n. 59, p. 41-49, jul-dic. 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>. Acceso el: 2 ene. 2017.

RODNEY, Y. *et al.* **Educación para la igualdad: propuesta metodológica para la prevención y atención educativa de la violencia de género en el contexto escolar**. Habana: Unicef, Unesco, 2015.

RODRÍGUEZ, L.; RAMOS, A. Intervención educativa a profesores de Secundarias Básicas sobre el Manejo del Bullying entre estudiantes. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SOBRE LA JUVENTUD*, 3., 2018. **Anais** [...]. Habana, 2018.

ROMERO, Y. **La violencia en la escuela: su construcción social y simbólica. El caso de dos escuelas primarias en Xalapa, durante el ciclo escolar 2011-2012**. 2013. 112f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Pedagógica Veracruzana, Veracruz, México, 2013.

ROSABAL, I. **Violencia escolar en la secundaria básica Argenis Burgos de Santiago de Cuba. Período 2013-2015**. 2015. 80f. Tesis (Licenciatura en Sociología) – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2015.

RUIZ, J. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

SAEZ, V. **Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre la violencia en espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento**. 2015. 457f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015a.

SAEZ, V. Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. **Entramado**, v. 11, n. 1, p. 136-155, 2015b. Disponible en: <http://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21117>. Acceso el: 4 jul. 2019.

SAEZ, V. Miradas sobre la escuela secundaria en situaciones de violencia: Un análisis desde la prensa argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 22, n. 73, p. 565-583, 2017. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6177894>. Acceso el: 5 feb. 2018.

SANTIESTEBAN, M. **La gestión educativa de prevención de la violencia universitaria en la formación inicial del profesional de la educación**. 2013. 124f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País, Santiago de Cuba, 2013.

SCHARPF, F. **Games real actos play: actor-centered institutionalism in policy research**. Boulder: Westview Press, 1997.

SOROKIN, P. **Sociedad, cultura y personalidad: su estructura y su dinámica**. Sistema de sociología general. Madrid: Aguilar, 1966.

TOBÓN, C. V. **Representaciones sociales de la violencia escolar en La IE Maestro Fernando Botero**. 2014. 139f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, 2014.

TOLEDO, M. I. *et al.* Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. **Cinta Moebio**, n. 61, p. 72-79, 2018. Disponible en: <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>. Acceso el: 15 abr. 2019.

TOURAINÉ, A. Del sistema al actor. **Revista Colombiana de Sociología**, n. 20, p. 167-185, 2003. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11181>. Acceso el: 29 nov. 2018.

VÉLEZ, J.; RODRIGO, V. Plan de enseñanza para aplicar en las escuelas creadas por el método Lancaster. **Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País**, Habana, 31 oct. 1817.

VISCARDI, N. Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. *In*: PATERNAIN, R.; SANSEVIERO, R. (Org.). **Violencia, inseguridad y miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?** Montevideo: FESUR, 2008. p. 149-158.

ZABALA, M. C. *et al.* Referentes teóricos para el estudio de las desigualdades sociales en Cuba: reflexiones sobre su pertinencia. **Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, v. 6, n. 1, p. 143-199, ene./abr. 2018. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v6n1/reds08118.pdf>. Acceso el: 12 mayo 2019.

ZURITA, U. La violencia escolar desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. **Sophia**, v. 11, n. 1, p. 81-93, jan. 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273524076_La_violencia_escolar_desde_los_medios_de_comunicacion_y_el_poder_legislativo_en_Mexico. Acceso el: 5 feb. 2019.

SOBRE LA AUTORA

CARIDAD ANAY CALA MONTOYA es doctora en sociología por la Universidad de Oriente (Cuba). Profesora de la misma institución.
E-mail: carla87@uo.edu.cu

Conflictos de interés: La autora declara que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses no que si refiere al manuscrito.

Financiamiento: Proyecto “Fortalecimiento de capacidades de los actores locales para el logro de la inclusión de grupos vulnerables al desarrollo local”, del Centro de Estudios Cubanos y Caribeños José Antonio Portuondo, de la Universidad de Oriente, y Proyecto “Caracterización de la juventud santiguera”, del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, también de la Universidad de Oriente.

Recibido el 2 de abril de 2020
Aprobado el 10 de agosto de 2020

