

El juego, la indisciplina y la violencia en torno a la convivencia en la escuela

Play, student misbehavior, and violence in school climate

Eduardo Pérez Archundia
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México
eperarc@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2685-7347>

Recibido: 14/07/2025

Aceptado: 12/05/2026

Resumen

Este escrito analiza la forma en que los actores escolares conciben el juego, la indisciplina y la violencia, así como la manera en la que estos se conjugan en la convivencia cotidiana dentro de la escuela. Los tres constructos teóricos se encuentran imbricados en la vida cotidiana escolar, sin que haya mucha claridad sobre qué distingue al juego de la violencia o a la disciplina de la convivencia. Mediante un estudio cualitativo realizado en secundarias de México, se recopilaron datos que permitieron concluir que los docentes conciben la convivencia como disciplina y el juego como indisciplina, en tanto los estudiantes conciben el juego rudo como *llevarse* y la disciplina como una imposición de reglas innecesarias. Además, sobresale la falta de entendimiento entre docentes y estudiantes con respecto a la forma en que conviven entre pares y su comportamiento en la escuela.

Palabras clave: Convivencia escolar, disciplina, indisciplina, juego, violencia escolar.

Abstract

This paper analyzes how school actors conceive of play, student misbehavior, and violence, and how they are combined in school climate. These theoretical constructs are embedded in everyday school life, without much clarity about what distinguishes playing from violence or discipline from harmonious personal relationships. The setting was a Mexican middle school, and through a qualitative study, it was possible to collect data concluding that teachers conceive harmonic personal relationships as discipline and play as student misbehavior, while students conceive rough play as *getting along*, and discipline as an imposition of unnecessary rules. In addition, the lack of understanding between teachers and students stands out regarding the way they establish relations with peers and their behavior at school.

Keywords: School climate, discipline, student misbehavior, play, school violence.

Introducción

En ocasiones es difícil distinguir en qué punto el juego rebasa la frontera de rudeza y se convierte en violencia. Asimismo, puede pensarse que la convivencia conlleva la ausencia total de violencia; lo cual, a su vez, implica que se piense a la disciplina como la mejor forma de prevenir la violencia, apostando a tener los cuerpos bajo control: inertes. De tal forma, coloquialmente puede decirse que ser disciplinado es saber convivir y ser indisciplinado te convierte en violento, lo cual deja al juego en una posición ambivalente: ¿la persona que juega es disciplinada o indisciplinada?

Como se podrá ver más adelante, este debate conceptual existe desde hace muchos años y, pese a esto, la realidad en las escuelas sigue siendo la misma: los estudiantes se *llevan pesado* y los docentes continúan castigando el juego y no necesariamente la violencia. Al mismo tiempo, los docentes piensan en disciplinar antes que en mostrar formas cordiales y asertivas de vivir con el otro. Por lo tanto, las ambigüedades en la forma en la que algo se concibe se trasladan al campo de la *praxis*. Al no tener claro qué es un juego y qué es violencia, o qué relación existe entre disciplina y convivencia, se pueden cometer desatinos y arbitrariedades, o se transmiten ideas vacilantes a quienes se están formando en las aulas.

En ese sentido, el objetivo del presente escrito consiste en analizar la concepción del juego, la indisciplina y la violencia por parte de actores escolares (directores, docentes y estudiantes) de nivel secundaria, así como las implicaciones que dicha concepción tiene en la convivencia cotidiana de las escuelas.

Tomando esto como punto de partida, se iniciará con una breve revisión del estado de la cuestión para enmarcar el estudio que aquí se presenta. Se comenzará por hablar de convivencia, porque la postura inicial de este estudio es que vivir con el otro implica la violencia y la no violencia; las sociedades se caracterizan por la existencia permanente e ineludible de conflictos, así como por el malestar y bienestar que provoca la interacción con los pares. Así, la convivencia puede considerarse la categoría teórica que ayuda a comprender la disciplina-indisciplina, el juego y la violencia, como elementos inherentes a toda relación humana, no sólo en el ámbito educativo, sino en cualquiera.

La noción de convivencia

De acuerdo con Ortega y Zych (2013), la convivencia escolar se refiere a las buenas relaciones interpersonales que constituyen un elemento nuclear de la cultura escolar. Por su parte, Lozano y Maldonado (2020) mencionan que se toma como convivencia escolar la relación que se da entre personas pertenecientes a la comunidad escolar, la cual está enmarcada por el diálogo, el aprendizaje compartido, la confianza, el compañerismo, la amabilidad, la empatía, el entendimiento mutuo y la aceptación de la diversidad. En tanto, Cruz y Pérez (2018) la conciben como un elemento de la cultura escolar conformado por los patrones recursivos de interacción y los simbolismos que conllevan las acciones, normas y valores que caracterizan a la institución. En suma, la noción de convivencia hace referencia a prácticas relacionales y recursivas —virtuales y presenciales— de naturaleza sociocultural, que orientan las acciones que los actores escolares operan para relacionarse entre sí.

La convivencia no se reduce al plano personal, Kröyer *et al.* (2012) señalan que esta se constituye por el marco político-institucional de la escuela, la cultura, el contexto jurídico y la gestión escolar. Complementariamente, Fierro *et al.* (2013) enfatizan que no hay sólo una vivencia de la convivencia, puesto que tiene un carácter complejo, múltiple y dinámico de lo que sucede en nuestra relación con otros, lo cual no siempre fluye en sentido armónico; también el conflicto e incluso la violencia forman parte de esas relaciones.

En ese sentido, Rodríguez-Figueroa (2021) menciona que las prácticas interrelacionales en los procesos educativos implican la violencia, pues esta forma parte de las prácticas cotidianas de relaciones; por lo tanto, es pertinente incorporarla a los estudios sobre convivencia: si la convivencia significa vivir juntos, se puede vivir juntos de muchas maneras. De tal forma, en la escuela se aprende que la proximidad física no siempre significa proximidad afectiva, sino también la afirmación de jerarquías que se internalizan, marcando así la diferencia entre convivencia cotidiana familiar y convivencia cotidiana formal y manifestando lo que hemos aprendido con respecto a estar con los demás (Cheinvar y Llobet, 2017; Gollás, 2017).

Debido a esta pluralidad de formas de vivir juntos, se ha intentado poner atención en aquellos elementos que favorecen la armonía y evitan las acciones violentas, lo que ha llevado a identificar componentes institucionales que obstaculizan el estar con los demás: posturas, prácticas y estrategias que adoptan e implementan las instituciones educativas y revelan contradicciones y arbitrariedades (Peña *et al.*, 2017). Por ello, se encuentra un giro en la concepción de la convivencia, como un saber fundamental que conlleva el esfuerzo de toda la comunidad y un elemento sustantivo del clima y la organización escolar (Landeros y Chávez, 2015). Esta nueva forma de concebir la convivencia consiste en darle un enfoque formativo y democrático que valore la diversidad en el respeto y la tolerancia, lo cual requiere gestión para llegar a acuerdos, pero también requiere formar las habilidades socioafectivas y éticas que posibilitarán el cumplimiento de dichos acuerdos (Kröyer *et al.*, 2012).

Desde esta óptica, cobra relevancia el análisis de las normas que regulan la convivencia, así como la explicitación de algunos elementos que la integran: disciplina, tipos de normas y ejercicio de la autoridad (Landeros y Chávez, 2015). No se puede formar sujetos disciplinados —no confundir con sumisos— sin organizar una arquitectura de convivencia que permita que los sujetos se hagan progresivamente responsables de sí mismos, de su relación con los otros y de la construcción conjunta de una mejor sociedad (Banz, 2008). Por todo esto, se vuelve imprescindible explorar la categoría de disciplina en relación con la convivencia.

La noción de disciplina

La disciplina tiene diferentes ascepciones y se le atribuyen distintas funciones a partir de cómo se le concibe. Aguilera *et al.* (2007) apuntan que esta se puede entender como un conjunto de mecanismos de sometimiento y control, o como la creación de condiciones para favorecer la formación cívica y ética. Esta contraposición obedece a concepciones enfrentadas sobre la formación para la convivencia: el modelo de mando-obediencia y el modelo democrático. Lo más común, como señala Forero-Londoño (2011), es encontrar el modelo de mando-obediencia aplicado en las escuelas, puesto que la disciplina se suele reducir a un reglamento escolar que busca controlar el comportamiento, sin considerar normas con un sentido correctivo (Kröyer *et al.*, 2012).

Para garantizar la eficacia de la relación docilidad-utilidad, las normas disciplinarias marcan el cuerpo, lo entrenan, lo someten, lo transforman y lo obligan a llevar a cabo comportamientos específicos: vestir el uniforme, peinarse de cierta manera o caminar en fila (Herrera, 2012). Entendida así, la disciplina constituye un control fundado en el poder, no depende de la aceptación voluntaria y razonada de las normas, pues implica el empleo de métodos restrictivos para hacer valer la norma (Forero-Londoño, 2011). Y a pesar de que las relaciones de poder basadas en el autoritarismo han sido cuestionadas y parcialmente

modificadas, aún predomina una tradición punitiva y dominante, disfrazada por una fachada de apertura democrática. Esto se puede apreciar en quienes no han logrado desarrollar recursos para la generación de consensos, toma de acuerdos y resolución pacífica de conflictos, ya que la amenaza hacia la pérdida de su poder frente al alumnado, termina en la utilización de la humillación y las descalificaciones como herramientas que permiten conservar una posición de superioridad (Castro, 2009).

Al respecto, Ávalos y Hernández (2003) refieren que mientras los estudiantes valoran significativamente el diálogo y buscan la confianza que les permita un trato de igualdad y libre expresión, las escuelas con precariedad institucional tienen dificultades serias para construir procesos de participación democrática, de legitimación en el uso de la norma y de reducción del conflicto disciplinario. En este tipo de institución se adolece de espacios de reflexión y diálogo (Palacios y Herrera, 2013). Por otro lado, Saucedo (2004) menciona que la concepción de disciplina que construye el propio actor responde a componentes culturales que rebasan el ámbito escolar: la edad, el género, la posición social de los estudiantes y la cultura que penetra en los hogares (Palacios y Herrera, 2013); así, el comportamiento en la escuela responde a los estatutos escolares, pero también a los significados que los sujetos otorgan a sus modos de interacción social (Cheinvar y Llobet, 2017).

Los diferentes sentidos que construyen los actores con respecto a un mismo comportamiento dificultan el entendimiento y la armonía. Lo que para el estudiante es divertido, para el docente es indisciplina, en tanto que lo que este último concibe como disciplina resulta en represión y autoritarismo sobre el comportamiento del estudiante. Con respecto a esto, existen jóvenes que después de abandonar sus estudios han argumentado que la escuela no tenía sentido para ellos, no se sentían respetados y fueron castigados por insubordinación, indisciplina, desobediencia, en general, por tener un mal comportamiento (Cheinvar y Llobet, 2017). Al final, la valoración del comportamiento por parte de los adultos es la que se impone (Sánchez, 2010); pese a que las autoridades escolares dicen reconocer el carácter de diversión al que tienden los alumnos y enfatizan la necesidad de comprenderlos, ven a los estudiantes “relajientos” como amenazas a la disciplina escolar y terminan sancionando su comportamiento (Furlán, 2004; Saucedo, 2004), por lo tanto, se construye un estereotipo en donde las autoridades solamente sancionan, no reparan ni resuelven los conflictos (Kröyer *et al.*, 2012). Desde esta visión de la disciplina, surge la idea errónea de que esta proporciona seguridad a la comunidad y es un mecanismo que evita la violencia (Valenzuela, 2019).

Las nociones de violencia e indisciplina

Al estudiar las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, siempre están presentes dos expresiones: violencia e indisciplina. En la escuela se expresan diver-

sas maneras de avasallamiento y de impunidad social y eso, en palabras de Santos (2010), favorece una lógica de apropiación/violencia, en detrimento de la lógica de la regulación/emancipación. La apropiación conlleva, entonces, el sometimiento del ser mediante el control y la vigilancia, incluso valiéndose de la violencia, a veces simbólica y otras veces relacional. Sin embargo, la apropiación no es mal valorada socialmente, como sí lo es la violencia en algunas de sus formas; más bien, su contracara es lo que preocupa: la falta de sometimiento, lo cual es concebido como indisciplina.

Así, la indisciplina y la violencia forman parte de un todo complejo, y suelen presentarse con mayor frecuencia e intensidad en la medida en que las escuelas no tengan bien consolidados sus sistemas de organización, comunicación y reglas. Por ello, se debe abordar el problema de manera amplia, considerando a los sujetos, las aulas, los centros educativos y las comunidades, para comprender lo que ocurre en la escuela; no es suficiente el intento de evadir el escándalo al referir la violencia como conflicto o indisciplina (Peiró, 2005).

De acuerdo con Cheinvar y Llobet (2017), la indisciplina es todo acto, actitud o deseo, que huye del control de los responsables por hacer funcionar relaciones instituidas, lo cual se convierte en un problema social denominado desobediencia. Por otra parte, la violencia, compuesta por el acto consistente en el ejercicio de poder acumulado sobre el otro (Moreno, 2006), provocará que la persona se sienta intimidada o excluida y sufra un daño continuo, cada vez de mayor intensidad (Fundación Piquer, 2010).

De tal forma, identificar la indisciplina es más fácil en comparación con la violencia, puesto que la desobediencia se manifiesta objetivamente al no seguir una norma o directriz, las conductas que rompen reglas se pueden observar; a diferencia de la violencia, que conlleva la percepción y el sentir de la víctima, así como la intención del victimario, lo cual escapa a la mirada del que contempla los hechos, sobre todo cuando la violencia representa para los estudiantes una forma de divertirse (Pacheco-Salazar, 2018). Así, la indisciplina es objetiva, incluso medible; mientras que la violencia es subjetiva, inasequible en muchas ocasiones. Además, es preferible reconocer la indisciplina antes que la violencia, porque ello permite eludir la carga social y moral que conllevan los actos violentos, ya que, como señala Sinfó (2025), la violencia escolar afecta la percepción del aula como un espacio seguro y se relaciona con el fracaso escolar.

En este orden de ideas, la indisciplina se convierte en una amenaza para la armonía y es la antesala de la violencia. De acuerdo con Cheinvar y Llobet (2017), entender la indisciplina como un problema social que incomoda y aflige a la población es un modo de aumentar la fuerza de los segmentos acusados de actuar así, como si su comportamiento individual pudiese ser responsable de poner en riesgo a las estructuras instituidas. Esto conlleva la violencia del sistema educativo hacia el educando anunciada por Madriaza (2006), quien refiere que hay un fondo social activo desde el cual emerge una tensión disimulada para evitar que el sujeto emerja en lo social. Es por ello que Forero-Londoño (2011) considera que el estudio de la violencia en las escuelas se ha centrado en el acoso

escolar, para evitar la visibilización de los procesos de control y ajuste normativo que en los escenarios escolares operan los adultos sobre niños y jóvenes. Al mismo tiempo, se pretende legitimar un discurso que explica y previene la violencia mediante la asunción de que el comportamiento se puede y debe moldear. Para Forero-Londoño (2011) existen instituciones en las que el reconocimiento de la individualidad y la alteridad no es posible, se deslegitiman las prácticas culturales propias de los jóvenes y no existen canales de comunicación ni de participación social; por lo tanto, las autoridades demandan el cumplimiento de normas sin prestar atención a las experiencias subjetivas y colectivas que estas provocan. Esto lleva a que el actor encuentre una posición de seguridad en el cumplimiento de las normas, aunque no las comparta ni les encuentre sentido.

La indisciplina impide disfrutar la experiencia educativa. De acuerdo con Granda (2024), las tensiones generadas en el aula por la falta de disciplina provocan sentimientos de frustración y un ambiente hostil. A su vez, la exposición a la violencia escolar afecta negativamente la motivación académica y el apego escolar (Sinfó, 2025); por lo tanto, no se logra forjar sentidos de reciprocidad y complementariedad cuando el sujeto es castigado por no seguir las normas sin que esto vaya acompañado de acciones de sensibilización y comprensión sobre los efectos negativos que tiene su comportamiento. En consecuencia, pareciera que la experiencia educativa promueve la idea de que lo más importante es seguir normas, reglas, disposiciones, órdenes, etcétera, sin prestar atención a la vida comunitaria ni a la alteridad.

Violencia-convivencia y juego

Ahora bien, además de cavilar sobre el sentido que tiene la disciplina-indisciplina para niños y jóvenes, es menester reflexionar sobre lo que estos actores piensan y sienten con respecto a la violencia.

Un primer error es asumir que para ellos la violencia es aversiva y dañina. Los estudiantes pueden experimentar la violencia como algo divertido o placentero. Ver violencia en la escuela es similar a verla en la televisión o el cine, de ahí que a los espectadores les genere alegría (Kerbs y Jolley, 2007; Land, 2003). En ese orden de ideas, Rauch (2009) resalta la creencia de que, si bien lastimar a las personas a veces es divertido, algunas personas merecen ser lastimadas más que otras. Visto así, la violencia en la escuela puede ser justificada en algunos casos, incluso percibida como algo merecido, sobre todo porque los eventos que se desarrollan cotidianamente en el escenario escolar suelen no tener consecuencias físicas graves, como la muerte.

A esto hay que agregar que en las escuelas opera un *código de silencio* entre pares; de esta manera, la violencia no se denuncia cuando pasa inadvertida para los docentes y las autoridades. Asimismo, es posible que, aunque los eventos sean conocidos, no sean registrados, tal vez porque no se sabe cómo actuar, se les resta importancia, o por la presión que existe por parte de funcio-

narios escolares para mantener indicadores bajos de incidentes (Kingery y Coggeshall, 2001).

El juego, a diferencia de la violencia, es algo que no necesita ocultarse, al ser una actividad inherente al ser humano, vinculada al placer y la diversión (Melo y Hernández, 2014). El juego, de acuerdo con Melo y Hernández (2014), es una actividad recreativa que favorece al desarrollo de manifestaciones humanas: transmite información, define comportamientos, despliega habilidades para subsistir y potencializa las competencias sociales.

En el ámbito educativo, se suele estudiar el juego como estrategia formativa, principalmente para favorecer el aprendizaje, pero también para desarrollar habilidades sociales y emocionales (Minerva, 2002). En ese sentido, es una herramienta que puede favorecer la armonía entre pares. No obstante, como veremos más adelante, también debe considerarse que el juego es una forma de relacionarse con el otro en la que se implica violencia explícita o encubierta, así como encuentros que pueden pasar de la risa al enojo.

En el recreo escolar, a través del juego, se logra el desarrollo de diversas capacidades, se aprende a compartir el espacio, a convivir, a seguir reglas, a expresar emociones y a poner en práctica valores como solidaridad, tolerancia, cooperación y respeto (Artavia, 2012). Al constituir una experiencia de toma de consciencia del ser, tanto en el mundo actual como en mundos posibles, el juego es una herramienta invaluable para la creación de los últimos, así como en la formación ética y en el desarrollo del pensamiento crítico. En el juego, el actor toma consciencia de las reglas de la vida real y con frecuencia las cambia (Herrera, 2012).

No obstante, mediante el juego también se puede develar la exclusión hacia ciertos compañeros, aquellos que no son invitados o se les impide participar. Además, se observa que, mientras algunos juegos promueven la diversión sin violencia implícita, otros permiten o propician el desarrollo de comportamientos violentos: empujones, golpes y uso de palabras soeces (Artavia, 2012).

El juego favorece el desarrollo de habilidades sociales. Al socializar mediante la actividad lúdica, los niños y las niñas ponen en práctica de forma espontánea y natural las conductas aprendidas para relacionarse con los otros (Nanjarí *et al.*, 2021). De esta manera, el valor y la esencia del juego se manifiestan cuando la actividad provoca entrar en mundos posibles. Mientras más participación democrática promueva el juego, más formativa será la experiencia, y más contribuirá al desarrollo de relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras (Herrera, 2012).

En cuanto a la violencia entendida como juego, autores como Rodríguez-Figueroa (2021), Corona (2002, 2004) y Saucedo (2002) proponen dos categorías que ayudan a vislumbrar la tenue diferencia entre juego y violencia: el relajo y la carrilla. La primera se refiere a la transgresión de las normas de la escuela, en especial del aula, al reírse, platicar, burlarse o molestarse; es un sistema dinámico de relaciones sociales propio de los estudiantes que, ante los ojos del docente, se identifica como indisciplina. La carrilla, por su parte, consiste en burlas, empu-

jones, insultos y apodosos ofensivos que se entienden como una forma natural de relacionarse entre sí. Estos actos destensan la formalidad del aula y se erigen en un diferenciador cultural, entre profesores y estudiantes, inclusive, entre los propios infantes y jóvenes en razón del género, edad y condición socioeconómica.

Mejía (2012) describe cómo para los jóvenes es natural *llevarse pesado* y *echar relajo*, así como *aguantarse*, acuerdo tácito entre pares, dado que todo es parte del juego. No obstante, cuando la violencia rebasa el marco lúdico, el agredido queda en libertad de buscar justicia; aunque lo complicado es que no hay claridad en torno a los límites del juego. Al respecto, Castillo y Reyes (2017) apuntan que mediante comportamientos disruptivos los niños y jóvenes aprenden a relacionarse y a defenderse, a darse a respetar, a generar prestigio y a regular sus límites. Pareciera que las agresiones forman parte de un proceso de aprendizaje en el campo de las relaciones interpersonales, lo cual genera que las relaciones interpersonales se construyan alrededor de patrones violentos.

Chávez (2015), así como Saucedo y Mejía (2011), comentan que existe un límite muy difuso en torno a las agresiones físicas y verbales derivadas del juego y la diversión, y aquellas que se originan en el enojo. Aun entre las agresiones derivadas del juego, hay algunas travesuras que son actos abusivos, aunque para los sujetos es una forma de *llevarse* e incluso de hacerse visibles ante los ojos del sexo opuesto. Para dilucidar esta frontera o límites, Castillo y Reyes (2017) proponen considerar la reciprocidad del acto, las características de los actores y las condiciones en que se da la interacción. Así, si los golpes son mutuos, es juego; si solamente es uno el que agrede, es violencia; si son varios agresores contra uno solo, es violencia; si quien agrede es de mayor edad y tamaño, es violencia; los golpes y empujones como parte de un deporte, son un juego.

Por otro lado, Anzures *et al.* (2013) enuncian la manifestación de distintivos culturales mediante el juego. Algunos juegos expresan una cultura de convivencia de los adultos y de su comunidad, lo cual convierte en juego algo que representa agresiones, aislamiento y maltratos. Entonces, los juegos son propedéuticos para los roles que se desempeñan en una sociedad violenta. Por ejemplo, Mesina (2010) distingue la construcción social de la violencia en relación con el género, ya que para el hombre se suele emplear la noción de indisciplina y para las mujeres la de comportamiento disruptivo, además, estas se distinguen por operar un sistema de simulación para transgredir la normatividad sin que haya sanciones. Aun así, Rodríguez-Figueroa (2021) documenta que la normalización que se hace de la violencia, expresada en carrilla, relajo o disrupción, puede terminar en peleas o la ruptura de relaciones de amistad.

La disciplina como medio para prevenir la violencia

Parece ser que las escuelas, para promover buenas relaciones entre los actores escolares, han apostado por mantener la tradición de una disciplina estricta sostenida en un marco reglamentario, pese a que autores como Lozano y Maldonado

(2020) y Poujol (2016) señalan que los marcos normativos en México para prevenir y sancionar la violencia no la erradican ni favorecen las relaciones interpersonales cordiales y gratificantes. Esto obedece a que los reglamentos, tal como suelen estar diseñados, tienen un carácter punitivo y enunciativo, al mismo tiempo que desconocen las prácticas normativas propias de las comunidades escolares.

Cuando estudiantes y profesores perciben que en su escuela hay exigencia académica y la disciplina es razonablemente estricta, las manifestaciones de violencia son menores. A diferencia de que los alumnos perciban que la disciplina es muy exigente, en ese caso habrá un sensible aumento de conductas violentas. Más aún, cuando la disciplina es extremadamente rígida y se aplica discrecionalmente, disminuye la efectividad del sistema disciplinario, inclusive se intensifica la rebeldía (Aguilera *et al.*, 2007; Ávalos y Hernández, 2003). En ese sentido, Ospina (2016) plantea que los sistemas normativos, los dispositivos de vigilancia y las prácticas disciplinarias, remiten a la forma en que los docentes valoran lo correcto y lo incorrecto, lo que puede generar regulaciones muy precisas para temas poco importantes, como el peinado o la vestimenta, al mismo tiempo que deja vacíos para temas fundamentales, como la construcción del respeto y la convivencia, además de carecer de mecanismos de mediación diferentes a la sanción. Incluso, como mencionan Ospina (2016) y Kröyer *et al.* (2012), en los comités creados para mediar los conflictos interpersonales impera la norma antes que los acuerdos.

De tal forma, Aguilera *et al.* (2007) y Lozano y Maldonado (2020) coinciden en que el uso de sanciones no sólo es la forma de mantener la disciplina, sino también de controlar las conductas violentas, valiéndose de actos como amonestaciones, citatorios, suspensión de recreos, encargo de actividades, disminuir calificaciones y sacar del salón. Esto provoca que desde la perspectiva de los estudiantes, si no hay castigo, no hay un mal comportamiento (Mesina, 2010). A pesar de lo anterior, la corrección es poco formativa, pues el regaño, la ridiculización y humillación del estudiante son prácticas verticalistas y autoritarias que ignoran el saber del estudiante y el sentido que tiene para este (Poujol, 2016), además de originar pérdida de fe en el adulto, pérdida de interés en lo académico, depresión, hostilidad, ira y cavilaciones sobre represalias.

De la convivencia se pasa a la disciplina en instituciones caracterizadas por relaciones verticales y una cultura organizacional distinguida por la desconfianza, el antagonismo y el individualismo, en las cuales se asume que el estudiante es dependiente del control, inmaduro, y que no tiene iniciativa ni autonomía. Por lo tanto, los males generados por los excesos de libertad y permisividad, obligan a privilegiar un enfoque autoritario (Pineda-Alfonso y García, 2014). La solución a los problemas de convivencia, bajo este modelo, pasa por el establecimiento de un rígido sistema de control que tiene por objetivo la limitación de las interacciones para evitar las ocasiones de conflicto. Esto supone un estado de presión que hace estallar súbitamente el conflicto e impide cualquier arreglo que no pase por el castigo y la culpabilización (Pineda-Alfonso y García, 2014).

Rodríguez (2009) resalta que aún perviven en las escuelas ciertas prácticas autoritarias que buscan imponer un modelo de ciudadanía concebido por los adultos. Esto provoca un desencuentro entre estudiantes y docentes, pues estos últimos quieren imponer un modelo acorde a sus valores sin importar las expectativas, necesidades y deseos de los estudiantes, lo cual lleva a prácticas de silenciamiento de la palabra y detención del movimiento autónomo.

La disciplina explícita afecta las relaciones entre profesores y estudiantes, pero no menoscaba las relaciones entre pares, las cuales suelen ser poco conocidas por los profesores y las autoridades educativas. La escuela se ha distinguido por formar bajo una estricta línea de sometimiento ante la autoridad: maestros que ejercen poder sobre estudiantes mediante rutinas y castigos que someten las consciencias infantiles (Martínez-Scott *et al.*, 2022).

Si bien los estudiantes reconocen sus fallas, también se responsabiliza a los docentes y directivos de asumir actitudes y llevar a cabo acciones que propician la indisciplina, por ello, los estudiantes no siempre consideran que la escuela sea una institución legítima donde pueden solucionar sus problemas. No obstante, los docentes se empeñan en culpar a los directivos por su debilidad para aplicar las normas, a la legislación educativa por su flexibilidad frente a las faltas de los estudiantes, a la familia y a la sociedad por permitir comportamientos que el colegio no puede cambiar. Pese a todo, estudiantes y docentes ponen en el centro de la discusión la necesidad de institucionalizar las normas: acciones claras, explícitas y sin privilegios ni distinciones (Palacios y Herrera, 2013).

También se crean conflictos con respecto a quién es el responsable del control de la disciplina y de hacer valer las normas. Aguilera *et al.* (2007) y Valdés *et al.* (2010) consideran que la propia organización y distribución de tareas al interior de las escuelas propician la renuencia del profesor a involucrarse más activamente en el control de la disciplina, pues considera que para eso existen los tutores, orientadores, directivos o incluso la familia. Esta puede ser la razón por la que los maestros tienden a minimizar los problemas entre estudiantes, ya que los consideran parte de la cotidianidad escolar y no un conflicto que requiera atención especial, por ejemplo, cuando se presentan las burlas entre compañeros (Aguilera *et al.*, 2007; Martínez, 2011).

La escuela es el escenario por excelencia en el que convergen la disciplina y la convivencia para la formación de sujetos; las relaciones interpersonales que ahí tienen lugar son la antesala del futuro ejercicio de ciudadanía (Ospina, 2016), así como la construcción de reglas básicas de funcionamiento y la asignación de roles complementarios para que la comunidad alcance sus metas (Banz, 2008). Es así que la escuela requiere construir la autonomía y la capacidad de transformación de las lógicas de control, permitiendo la expresión de lo singular, pero también, constituirse como un lugar en el que lo individual no anula lo común y la diversidad es un principio preponderante (Cheinvar y Llobet, 2017).

En suma, en la escuela se pueden encontrar muchas de las causas y consecuencias de los problemas de la convivencia, pero en estos espacios también están las personas que pueden replantear las relaciones y las soluciones a los

problemas (Anzures *et al.*, 2013). El docente debería asumir un papel más activo junto a los estudiantes. Carmona *et al.* (2016) y Palacios y Herrera (2013) documentan la importancia de analizar los comportamientos que dificultan la convivencia en el aula por medio del diálogo. Compartir el significado que la acción tiene para otros actores posibilitará llegar a consensos, comprenderse mutuamente y entender lo que genera los conflictos. Sin embargo, los conflictos entre docentes y estudiantes se siguen presentando por diferencias generacionales en la manera de pensar sobre asuntos comunes (Grijalva, 2011; Mesina, 2010; Muñoz, 2010; Palacios y Herrera, 2013; Pérez, 2003). Lo que para el docente es violencia, para los estudiantes es carrilla; lo que para el docente es indisciplina, para los estudiantes es echar relajo. Ir contra las reglas no es malo, sólo es su manera de estar en el mundo, haciéndolo más divertido, es una forma de ser *chidos* y ganar una posición de prestigio (Mesina, 2010).

Metodología

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación, se planteó un estudio cualitativo, con el cual se puede aprehender las experiencias, percepciones y emociones de los participantes en su contexto natural. De esta manera se puede comprender el cómo de su actuar, en este caso, el cómo conciben y cómo actúan en función de sus concepciones. Particularmente, se implementó un estudio etnometodológico que se centra en comprender el sentido que las personas otorgan a sus prácticas cotidianas.

La investigación se realizó en el Estado de México, entidad federativa que cuenta con la matrícula escolar más alta de México: más de 4 millones de estudiantes entre los niveles de educación inicial y media superior. Se tomaron en cuenta 12 escuelas de nivel secundaria, ubicadas en las cuatro grandes regiones de la entidad: Norte, Sur, Valle de Toluca y Valle de México. Lo anterior tuvo como intención contar con un conjunto de instituciones que expusieran la diversidad regional que caracteriza al Estado de México, y derivado de ello se pudiera captar distintas manifestaciones del mismo fenómeno en contextos heterogéneos, de tal manera que los resultados no estuvieran restringidos a un perfil único de comunidad escolar.

La selección de escuelas se realizó por conveniencia, en función de las posibilidades de acceder a la institución al conocer a directores o supervisores. No obstante, con el fin de no sesgar excesivamente la muestra, se eligieron escuelas de las tres principales modalidades que opera el sistema educativo mexicano: general, técnica y por televisión satelital. Con esto se pretendió captar un espectro más amplio de realidades escolares. Por otro lado, se desplegó el estudio en el nivel secundaria por la complejidad que caracteriza al comportamiento de las y los estudiantes que atraviesan los cambios propios de la pubertad y de la

transición de la infancia hacia la juventud, lo cual suele reflejarse en constantes conflictos interpersonales.

En las escuelas seleccionadas se entrevistó a directores, docentes y estudiantes. El director de cada escuela fue entrevistado, mientras que los docentes fueron seleccionados al azar. A estos últimos se les solicitó que eligieran estudiantes con diferentes perfiles: destacados por su desempeño académico, por ser líderes o por presentar recurrentemente problemas de comportamiento, incluso de violencia. El trabajo de campo se realizó durante cuatro meses, de junio a septiembre de 2023. Se llevó a cabo un total de 135 entrevistas a profundidad, 11 en promedio por cada institución, que se procesaron y analizaron mediante una triangulación por estamentos. Para esta tarea, se contó con un equipo de 7 personas que colaboraron en el levantamiento y procesamiento de datos.

Se recolectaron los datos empíricos mediante entrevistas a profundidad. Estas fueron realizadas en la escuela durante su jornada de estudios. Los espacios utilizados fueron diversos: biblioteca, aula, oficina de dirección, oficina de orientación o patio de recreo. Dichos lugares para las entrevistas fueron asignados por los directores escolares, en función de la disponibilidad; en todos los casos se contó con condiciones de privacidad para el desarrollo de las entrevistas.

Se operó el trabajo de campo con el previo consentimiento de las autoridades educativas y los actores seleccionados; en el caso de los estudiantes, al ser menores de edad, se notificó a los padres de familia para contar con su autorización. La investigación se enfocó en aprehender el sentido que los actores dan a dos ejes categoriales: 1) convivencia y 2) violencia, así como en la experiencia cotidiana en torno a estos fenómenos. Cabe resaltar que la disciplina y el juego fueron categorías empíricas emergentes, las cuales aparecieron en el discurso de los entrevistados recurrentemente y terminaron posicionándose como ejes analíticos que se retoman para el presente escrito.

El análisis de datos se realizó mediante una triangulación hermenéutica. Se organizaron los datos recolectados por categorías empíricas para proceder a contrastarlos y encontrar patrones o contradicciones en el actuar y el pensar de los participantes (directivos, docentes y estudiantes). Una vez que se encontraron las tendencias principales, se emplearon distintos referentes teóricos para interpretar los datos.

Discusión de resultados

En este apartado se analizarán los datos empíricos recopilados en las escuelas secundarias a la luz de los referentes teóricos previamente presentados. Las nociones de Cruz y Pérez (2018) y Kröyer *et al.* (2012) con respecto a la convivencia escolar parecen responder mejor a los datos encontrados en las escuelas secundarias que se estudiaron, toda vez que las relaciones que establecen los

miembros de las comunidades escolares responden a las condiciones socioculturales que rodean a las escuelas. Los problemas de narcotráfico, consumo de drogas y alcohol, el desempleo o trabajo informal, así como la cultura machista que caracteriza a las comunidades de origen de los estudiantes, inciden en la consolidación de relaciones interpersonales caracterizadas por poca cercanía afectiva y violencia, principalmente mediante referentes simbólicos y en menor medida agresiones físicas.

Las relaciones de amistad suelen ser establecidas fuera de la escuela, según lo refieren los estudiantes entrevistados, en algunas ocasiones con personas que conocen en la institución, sin embargo, es más común que sea con vecinos o familiares. De tal forma, se confirma lo dicho por Rodríguez-Figueroa (2021) con respecto a que no se puede estudiar la convivencia sin la violencia.

No obstante, lo que no se aprecia es una postura institucional como la que plantean Landeros y Chavez (2015), puesto que las escuelas no suelen implementar acciones transversales dirigidas a mejorar la convivencia entre pares, salvo el caso de una escuela. En ella se efectúan convivios a los que asisten también los padres de familia y estos mismos realizan guardias durante el recreo, con lo cual se pretende promover mayor comunicación entre escuela y padres, así como romper con patrones nocivos de recreación juvenil en donde el consumo de alcohol y la narcocultura se hacen presentes. Las orientadoras de dicha institución refieren que no todos los padres de familia hacen presencia en esos eventos, sin embargo, los jóvenes valoran positivamente la posibilidad de convivir con ellos dentro de la escuela y compartir actividades formativas y recreativas que parecieran exclusivas para estudiantes.

Por otro lado, lo que está totalmente ausente en las escuelas estudiadas son las nociones de participación democrática y formación ciudadana, las estructuras y procesos siguen siendo verticales y autoritarias, sin dar cabida al diálogo abierto o la construcción de consensos, como proponen Kröyer *et al.* (2012) y Landeros y Chavez (2015). En el discurso de ninguno de los participantes se hizo alusión a participación, ciudadanía o alguna otra idea que tenga relación con las nociones en cuestión. El tipo de arquitectura de convivencia planteado por Banz (2008) es inexistente, se siguen aplicando normas que someten y no promueven la auto-gestión o auto-disciplina.

Las escuelas se han convertido en espacios permanentemente vigilados, el uso de videocámaras de vigilancia se ha vuelto casi total, solamente en tres escuelas no tienen instalado este tipo de equipo debido a que no cuentan con los recursos económicos. Su uso es para protegerse de actores externos que puedan atentar contra la infraestructura escolar y los miembros de su comunidad, así como para supervisar la conducta de los y las estudiantes en los espacios abiertos de la institución.

Parece que en las escuelas estudiadas prevalece el modelo que señalan Pineda-Alfonso y García (2014), en el que el estudiante es visto como un ser dependiente del control, inmaduro, sin iniciativa ni autonomía. Por lo tanto, se implementan acciones para acabar con el exceso de libertad y permisividad, principalmente

implementadas por el personal de orientación escolar y, en casos de mayor gravedad, por el Director escolar. Como algunos ejemplos de lo mencionado pueden incluirse a directores y docentes que exigen un silencio total en aulas, sanciones institucionales a quienes tienen un reporte de mala conducta por parte de algún docente, sanciones por no portar rigurosamente el uniforme escolar, prohibir las relaciones de noviazgo, prohibiciones impuestas sobre el arreglo personal y actividades de entretenimiento durante los recesos, entre otras. Esto puede entenderse a la luz como una formación inicial de los docentes carente de recursos para promover el desarrollo emocional y la resolución de conflictos (Pérez *et al.*, 2018), así como la prevalencia de una cultura escolar autoritaria, lo que promueve el control y la vigilancia, al tiempo que se abandona una perspectiva social, del autoconocimiento y autoestima, del despliegue de la conciencia moral y autorregulación (Banz, 2008).

Así, la convivencia se gestiona como disciplinamiento, siguiendo las formas que cuestionan diversos autores (Forero-Londoño, 2011; Herrera, 2012; Castro, 2009; Ávalos y Hernández, 2003; Palacios y Herrera, 2013), privilegiando el seguimiento irrestricto de normas y el control absoluto del comportamiento y la forma de pensar. El modelo de resolución de conflictos y atención de problemas de conducta que operaban las escuelas estudiadas, consistía en citar a padres de familia para informar el problema ocurrido y la sanción correspondiente, sin haber procesos de mediación o promover un diálogo reflexivo sobre las causas e implicaciones del problema en cuestión, las reuniones simplemente tenían un carácter informativo-punitivo. Por otro lado, las escuelas se enfocaban en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje, sin promover actividades artísticas o deportivas con carácter formativo, ni fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales o la formación ciudadana con el objetivo de favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y pacíficas.

En ese sentido, se encontraron testimonios abundantes de docentes que, al preguntarles cómo es la convivencia en su escuela, respondían que “hay una buena disciplina” o, en algunos casos, que “la disciplina se ha relajado en los últimos años” (Docente 2, comunicación personal, 15 de junio de 2023). Es decir, al hablarles de convivencia, ellos referían a la disciplina. Más de un docente, incluidos dos directores, expresaban con orgullo que en su escuela prevalecía el estilo de *la vieja guardia*, que calificaban como aquel que no permite indisciplinas, ni el uso de palabras soeces o formas de vestir inapropiadas. Estas expresiones van muy acorde con los elementos que apuntan Cheinvar y Llobet (2017), Oliva (2019) y Ospina (2016) sobre la ancestral noción disciplinaria de la escuela, desde la cual se considera que el componente normativo garantiza un proceso educativo exitoso y que, de acuerdo con Pereda y Pérez (2011), es también un indicador del buen trabajo docente.

Los estudiantes referían que la convivencia entre compañeros “es buena” (Estudiante 13, comunicación personal, 15 de junio de 2023), pero con los docentes “es mala” (Estudiante 22, comunicación personal, 29 de junio de 2023), su percepción es que “no se puede hablar con ellos, de todo nos regañan y nunca

nos escuchan” (Estudiante 72, comunicación personal, 14 de septiembre de 2023). La relación suele ser tan distante que, inclusive, se recuperaron relatos de agresiones hacia docentes por parte de estudiantes y padres de familia, principalmente ofensas, gritos o daño a sus propiedades. Se encontraron estudiantes, hombres y mujeres, que reconocían ser hostigados por sus compañeros, sin embargo, decían que no les afectaba mucho, ya que no les importaba lo que pensarán de ellos. Así, se observa una diferenciación entre personas a partir de la cercanía afectiva y aprecio: lo que ocurre con quienes no son relevantes en su vida se vuelve intrascendente. Aquello que realmente les perturbaba era lo que ocurría en casa o con sus amigos, pues se encontró que entre los jóvenes considerados problemáticos existía una tendencia a vivir en abandono paterno, experimentar carencias emocionales y materiales, trabajar o cuidar hermanos menores después de la jornada escolar, consumir alcohol o afrontar violencia intrafamiliar.

De tal forma, se encontraron concepciones sobre lo que ocurre en la escuela, lo cual corrobora las afirmaciones de Saucedo (2004), Cheinvar y Llobet (2017) y Sánchez (2010), al plantear que los adultos valoran las cosas de forma distinta que los jóvenes y eso genera la falta de entendimiento y la no correspondencia de expectativas. Mientras los docentes hablaban de alumnos tranquilos, los jóvenes aludían que “para soportar la escuela hay que divertirnos, pero a escondidas para que no nos regañen” (Estudiante 63, comunicación personal, 17 de agosto de 2023). Lo que los docentes califican como *llevarse pesado*, los jóvenes lo conciben como *juego*. Sobre todo, los resultados apuntan a la noción de estudiante referida por Furlan (2004), como un ser que requiere ser disciplinado para no amenazar la estabilidad de la institución.

En ese sentido, regularmente los docentes hablaban de estudiantes indisciplinados, mas no violentos. En todo caso, la violencia se refería como eventos aislados, aunque, al avanzar el diálogo, iban emergiendo relatos de violencia: discusiones y amenazas de padres de familia, suicidios de jóvenes, peleas entre pares, venta de drogas al interior y en la periferia de la escuela, introducción a las instituciones de armas blancas y de fuego, robo de pertenencias, difamaciones y discusiones entre grupos antagonistas. Las dos últimas formas de violencia suelen ocurrir en persona y en la dimensión virtual, tanto docentes como estudiantes reconocen que es común que las discusiones en redes sociodigitales se trasladen a la escuela y que los problemas que surgen en los medios digitales tengan consecuencias directas.

Los estudiantes se sienten reprimidos por sus maestros. No se asumen violentados, pero sí expresan su inconformidad por el trato que reciben: “ni siquiera preguntan por qué no les ponemos atención, nada más regañan; aunque le diga, no me pela; quieren que hagamos cosas que no nos gustan” (Estudiante 41, comunicación personal, 20 de julio de 2023). Por lo cual, se aprecia lo señalado por Carmona *et al.* (2016): el docente se preocupa por el cumplimiento de cosas que para el estudiante son nimiedades. Asimismo, se advierte la concepción de la violencia como algo divertido (Kerbs y Jolley, 2007; Land, 2003; Pacheco-

Salazar, 2018) y la operación del código de silencio (Kingery y Coggeshall, 2001).

Hay muchas cosas que ocurren sin que ningún adulto se entere, no sólo porque no esté presente, sino porque entre pares se coacciona para que nadie se atreva a dar a conocer lo ocurrido: “le pusimos la alcancía porque en una clase de educación física nos pusieron a hacer ejercicio y cuando se agachó se le vio la raya (el short que portaba el joven se recorrió por debajo de la cintura cuando se puso en cuclillas)” (Estudiante 48, comunicación personal, 27 de julio de 2023); “se pelearon cuando todavía no llegaba el maestro, entonces cuando llegó nadie dijo nada; no la acuso porque es la consentida de los maestros, ni me van a creer” (Estudiante 26, comunicación personal, 7 de julio de 2023). Para un joven puede ser muy costoso, social y emocionalmente, reportar una riña, un robo, una difamación o algún otro suceso que atente contra el bienestar de otro; más costoso aún sería tratar de intervenir para detener o corregir dicho suceso, pues interrumpiría la alegría que eso genera a los espectadores (Kerbs y Jolley, 2007; Land, 2003; Pacheco-Salazar, 2018). Es como si existiera un mundo que no está al alcance de los adultos, como señalan Kingery y Coggeshall (2001).

En ese mundo juvenil, ocurren cosas que pueden parecer incomprensibles para el adulto. Entre amigos, una grosería es una expresión normal que no está cargada de ofensa, se pueden decir *wey* sin que eso genere molestia o se sientan agredidos. A diferencia, esa misma palabra sí puede ser ofensiva si la emite un compañero con quien no se tiene una relación de amistad. Inclusive, entre amigos puede marcarse diferencia en el nivel de intensidad de los juegos y las bromas; con quien se tiene mucha cercanía emocional pueden hacerse bromas pesadas sin que tengan una connotación negativa. A lo anterior hay que agregar lo situacional: el lugar en que se encuentran, las personas que los rodean y el carácter privado/vergonzoso de los elementos sobre los que gira la acción o el discurso. Por ejemplo, entre amigos pueden bromear con que uno de ellos tiene mal aliento, o entre amigas se pueden decir zorras, pero eso no es aceptable si están acompañados(as) de alguien que les atrae.

Al observar el tipo de relaciones interpersonales que se establecen en las escuelas secundarias, se puede afirmar lo dicho por Poujol (2016) y Lozano y Maldonado (2020): los marcos normativos en México para prevenir y sancionar la violencia no la erradican ni favorecen las relaciones interpersonales cordiales y pacíficas. Los docentes, en su mayoría, apuestan a sancionar la indisciplina sin mediar ni dialogar, incluso los hechos de violencia verbal o psicológica se sancionan con un regaño o amonestación verbal, pero se les resta importancia a través de decretos tales como “pídele una disculpa” (Docente 7, comunicación personal, 22 de junio de 2023) o “dense las manos” (Docente 25, comunicación personal, 10 de agosto de 2023). No suele reflexionarse sobre el origen de la indisciplina o la violencia, ni en promover acciones de reparación y reconciliación. Además, la forma en que los jóvenes se relacionan con los docentes no siempre es cordial, no suele haber una relación de confianza y el diálogo se restringe a lo estrictamente académico. Los estudiantes entrevistados no perciben a

los docentes como personas empáticas, son más bien una figura de autoridad que no comprende la forma de ser de sus estudiantes. Por lo tanto, como señala Poujol (2016), los docentes siguen ignorando el saber del estudiante y el sentido que su comportamiento tiene para este.

Entre las doce instituciones estudiadas, solamente se encontraron dos escuelas en las que los docentes jugaban con sus estudiantes durante el recreo, sin que este tuviera un sentido formativo, como lo proponen Minerva (2002), Artavia (2012) y Herrera (2012); simplemente jugaban fútbol o algún otro deporte con los jóvenes. He aquí una veta de oportunidad para los docentes, la integración al mundo infantil y juvenil mediante el juego para favorecer el entendimiento, al mismo tiempo que se promueve una resignificación de su realidad inmediata y de sí mismos.

Resultó interesante que al solicitar a los docentes que nos permitieran entrevistar a estudiantes que ellos consideraban problemáticos, canalizaron a los que identificaban como indisciplinados, quienes coincidentemente se percibían a sí mismos como *latosos* (hombres en su mayoría). Uno de ellos refería que su maestro le había “tomado a mal” que le contestó de forma grosera frente a todo el grupo (Estudiante 56, comunicación personal, 3 de agosto de 2023); otro expresaba que su orientador lo juzgaba como desobediente y violento, pero él sólo “intentaba desaburrirse” y divertirse (Estudiante 41, comunicación personal, 20 de julio de 2023); uno más decía que lo que su maestro consideraba violencia, para él era un juego, lo que hacía era bromear, pues “así nos llevamos” (Estudiante 19, comunicación personal, 22 de junio de 2023). Cabe resaltar que este último caso era interesante en cuanto a la contraposición de sentidos, él era el único que consideraba divertidos sus actos y que formaban parte de un juego, ya que docentes y compañeros de clase se quejaban de él, no sólo por violento, sino también por fastidioso.

Se encontraron, sobre todo en el discurso de hombres, las nociones de *relajo* y *carrilla* propuestas por Rodríguez-Figueroa (2021), Corona (2002, 2004) y Saucedo (2002). Los juegos comienzan con golpes, empujones, apodos, burlas, insultos y competencias que implican la hombría (quién bebe más cerveza, quién es más fuerte, quién tiene el valor de agredir a otro sólo para demostrar su bravura, etcétera). Esto puede prevalecer como juego; sin embargo, en ocasiones los ánimos se encienden y terminan en discusiones o peleas.

Sin duda, estos juegos conllevan una articulación de poder, en donde el vencedor gana prestigio, como señala Mesina (2010), y el vencido tiene que asumir una posición inferior en el sistema social escolar. Esto es lo que daría origen a la figura del *marranito* del salón, aquel al que todos maltratan o del que se burlan sin que haya una respuesta de defensa. Este actor estaría destinado a asumir una condición de sumisión, aprendida en la escuela, que trasladará a su mundo social. Así se cumplen las condiciones mencionadas por Herrera (2012) y Artavia (2012) sobre la toma de consciencia de las reglas de la vida real mediante el juego y la exclusión que se legitima socialmente hacia ciertos actores.

Por su parte, las mujeres tienden a relacionarse de manera distinta, en contados casos refirieron haber tenido problemas con compañeras o verse inmiscuidas en discusiones, mientras que algunos de los hombres entrevistados referían que las mujeres no suelen pelear ni *jugar pesado*, pero son propensas a entrar en conflictos por chismes o enfrentamientos enmascarados. Sin una confrontación directa, se crea una tensión derivada de sufrir *miradas matonas* o haberse *visto feo*, así como por *bajar el novio* de alguna compañera.

El papel del docente ante estos hechos de juego y violencia suele ser restringido, ellos mismos dicen no saber cómo intervenir y tienen miedo de hacerlo puesto que se pueden involucrar en una controversia por no seguir procedimientos correctos. Esto ocasiona que se mantengan al margen si se trata de actos que consideran de poca relevancia y, cuando la intensidad de las acciones es mayor, se canalizan al área de orientación para que ahí se apliquen las sanciones correspondientes. Salvo que los casos sean excepcionales o graves, el director interviene, incluso lo llega a hacer el área jurídica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Todo lo anterior, desde una lógica de control y sanción. Así, el modelo de formación ciudadana, participación democrática o el desarrollo de habilidades de auto-gestión emocional que proponen autores como Banz (2008) y Cheinvar y Llobet (2017) está ausente en las escuelas estudiadas.

Conclusiones

Se puede afirmar que la convivencia en las escuelas se caracteriza por ser violenta y excluyente, y que dichas instituciones se ubican en comunidades plagadas de violencia, en las que las adicciones, la delincuencia y la inseguridad forman parte de la cotidianidad. No obstante, es importante destacar que el sentido que los jóvenes atribuyen a muchas de estas formas de interacción no es de violencia, se concibe como juego o una forma convencional de interacción entre jóvenes, lo cual podría pensarse que obedece a la normalización de la misma. Aunque esto es parcialmente cierto, también hay que considerar que el sentido de lo violento es dinámico y se sujeta a factores de amistad, cercanía emocional y condiciones particulares en que suceden las cosas.

Por su parte, docentes y directivos entienden la violencia como algo que tiene casi nula presencia en las escuelas, pues lo violento lo caracterizan como indisciplina. De igual manera ocurre con el juego, la manera en que lo disciernen es como indisciplina. Por ello, la mayor preocupación de los docentes y los directivos es mantener la disciplina en los espacios escolares.

Un conflicto permanente en las escuelas es que el adulto pretende que las y los jóvenes actúen como ellos, siguiendo el ideal de conducta con el que fueron educados, de ahí que lo que es violento para el adulto no lo sea para el joven. Así,

pareciera que se busca desvanecer la individualidad y privilegiar la homogeneidad en torno a los ideales de comportamiento. Al respecto, con el fin de favorecer el entendimiento entre adultos, niños y jóvenes, se propone no imponer las nociones del mundo adulto y tomar como un criterio distintivo entre violencia y juego que este último ocurre cuando todos los actores involucrados encuentren divertido lo que acontece, de lo contrario, se pasa al maltrato, burla o acoso.

Por otro lado, se pretende destacar que cuando a los docentes se les habla de convivencia, siguen pensando en disciplina. Esto parece indicar que la forma de concebirla puede ser consecuencia de los procesos formativos a nivel personal, es decir, no sólo en la escuela sino también en el hogar se pondera el control y la obediencia, antes que la expresión abierta de opiniones, la cercanía emocional y la participación democrática en la toma de decisiones. Para muchos docentes la sana convivencia depende de la disciplina; estos actores entienden que si existe orden y control sobre lo que hacen las personas, se puede convivir con respeto y sin problemas. Por lo tanto, muchas de las acciones encaminadas a mejorar la convivencia entre pares se enfocan en disciplinar al estudiantado: se les indica qué es lo que no se debe hacer, sin mostrar cómo se puede relacionarse cordialmente con el otro y cómo resolver los conflictos, es decir, no se permite la emergencia del propio ser, de lo singular.

Como podría esperarse, lo anterior no suele favorecer las relaciones interpersonales, aun en aquellas escuelas que se distinguen por una estricta disciplina entre la comunidad escolar. Entonces, la violencia sigue apareciendo en las escuelas de forma sigilosa, fuera de la mirada del adulto, porque el joven ha entendido que es conveniente ser obediente ante ellos para evitarse sanciones. Por lo tanto, se enseña cómo comportarse para evitar sanciones, mas no se enseña a vivir en paz con el otro.

Lo que aquí se presenta hace pensar que la interacción de los actores escolares se caracteriza por un componente que ha prevalecido a lo largo del tiempo: interacciones violentas que dañan, enfatizan la divergencia del otro y la exclusión de lo diverso; pese a que cambian las formas (bromas, juegos, apodos, expresiones discriminatorias y denostativas), la esencia es la misma. De tal forma, si todo esto ya ha sido documentado y reflexionado, ¿por qué sigue pasando lo mismo y seguimos atascados en estas condiciones? Las políticas públicas no han incidido en la disminución de la violencia escolar; docentes, padres de familia, directivos y autoridades educativas continúan discutiendo qué hacer con niños y jóvenes, sin preguntarles a ellos qué proponen para que la vivencia con el otro sea más grata y sin sucesos trágicos derivados de la violencia.

En ese escenario, los docentes siguen sancionando para controlar a sus estudiantes y estos siguen buscando formas de hacer grata su estancia en la escuela mediante el juego, estirando las condiciones hasta llegar al quiebre, en muchas ocasiones. Tal vez, la raíz del problema es que en México se ha intentado transitar a nuevos paradigmas educativos por medio de reformas educativas que no han tocado la formación inicial ni los elementos culturales que bloquean el cambio. El discurso y las formas se retocan, mientras la praxis y el fondo permanecen

iguales. La noción punitiva de disciplina se sigue privilegiando como un principio rector de los procesos educativos, en tanto que la formación como ciudadano o ser humano se mantiene relegada al ámbito privado.

Sirva este espacio para hacer una reflexión final sobre lo que puede estar ocurriendo en el ámbito privado e incluso al interior de las escuelas. La sociedad mexicana reproduce una cultura violenta y desleal que se caracteriza por máximas como “primero yo y después yo”, “si te pegan, pega”, “el que no tranza, no avanza”, “me hace lo que el viento a Juárez”, así como otra serie de frases tradicionales misóginas.

Durante siglos se ha apreciado lo jocoso, ingenioso y divertido que es el mexicano; se presume el colorido cultural, lo florido del lenguaje y que se encuentra lo bueno hasta en las tragedias. Visto así, México tiene una cultura repleta de alegría y ocurrencias; sin embargo, tal vez ese es el origen de malas prácticas. Tomar las burlas, difamaciones y ofensas como broma nos hace parecer divertidos, se satisface el perfil del mexicano *llevado* y alevoso que obtiene ganancias mediante el engaño y las tranzas; entonces, cuando alguien plantea la idea de que existen reglas que se deben seguir, que una persona es capaz de decidir por sí misma y que los conflictos se pueden resolver pacíficamente, no se responde a la bravía respuesta que se espera en la cultura mexicana, ni a los atajos y la simulación que se promueven en esta sociedad.

Referencias

- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Anzures, J., García, V. y Hernández, C. (2013). *Juegos, prácticas y formas de la violencia en las escuelas primarias de Torreón Coahuila*, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 18-22 de noviembre de 2013.
- Artavia, J. (2012). *Comportamientos violentos en los juegos e interacciones sociales que se suscitan entre las y los estudiantes del Ciclo de la Enseñanza General Básica durante el desarrollo de los recreos, en una escuela del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de Occidente*. Informe parcial de investigación. Informe de investigación N° 724- B1- 901. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Ávalos, J. y Hernández, I. (2003). *Significados y experiencias de disciplina escolar en alumnos de Preparatoria*, ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Jalisco, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 24-28 de noviembre de 2003.

- Banz, C. (2008). *La disciplina y la convivencia como procesos formativos*. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipol/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Documentos/Disciplina-y-convivencia-proceso-formativo.pdf>
- Carmona, M., Buendía, L. y Gallego, A. (2016). La elaboración democrática de las normas de convivencia en el aula: una estrategia participativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 341-354. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.171>
- Castillo, C. y Reyes, N. (2017). *Representaciones gráficas sobre las diferencias entre juego rudo y violencia de estudiantes de una secundaria pública de Mérida, Yucatán*, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 20-24 de noviembre de 2017.
- Castro, A. (2009). Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. *Educación*, 43, pp. 137-152. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.126>
- Chávez, M. (2015). *Violencias cotidianas en contextos escolares: reflexiones desde el altiplano de México*, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 16-20 de noviembre de 2015.
- Cheinvar, E. y Llobet, V. (2017). La producción de la (in)disciplina: tensiones entre la obediencia y los procesos de singularización. *Sisyphus. Journal of Education*, 5(1), pp. 50-68. <https://doi.org/10.25749/sis.10452>
- Corona, A. (2002). *Disciplina y violencia escolar. Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Corona, A. (2004). El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (eds.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 89- 112.
- Cruz, G. y Pérez, E. (2018). Resiliencia, convivencia escolar y cultura de paz. Nociones teóricas imbricadas. *Revista ISCEEM*, 3ª Época, (25), pp. 73-86.
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 71-131.
- Forero-Londoño, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), pp. 399-413.
- Fundación Piquer. (2010). *Violencia y acoso escolar*. Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/cs80e1>
- Furlán, A. (2004). Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (eds.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 163-178.

- Gollás, I. (2017). *Aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización*, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 20-24 de noviembre de 2017.
- Granda, M. C. (2024). Indisciplina escolar: Un mal por erradicar en instituciones de nivel básico y media. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), pp. 1577–1588. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2361>
- Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuente de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *Revista de Investigación Educativa*, (12), pp. 1-21. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i12.48>
- Herrera, M. (2012). Relación cuerpo-juego-disciplina y educación. *Zona Próxima*, (17), pp. 176-193.
- Kerbs, J. y Jolley, J. (2007). The Joy of Violence: What about Violence is Fun in Middle-School? *American Journal of Criminal Justice*, 32, pp.12-29. <https://doi.org/10.1007/s12103-007-9011-1>
- Kingery, P. y Coggeshall, M. (2001). Surveillance of school violence, injury, and disciplinary actions. *Psychology in the Schools*, 38(2), pp. 117-126. <https://doi.org/10.1002/pits.1004>
- Kröyer, O., Muñoz, M. y Ansorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), pp. 373-384.
- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualizations of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), pp. 147-165. <https://doi.org/10.1177/0143034303024002002>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lozano, D. y Maldonado, L. (2020). Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en Educación Media Superior en México. *Daena. International Journal of Good Conscience*, 15(1), pp. 329-349.
- Madriaza, P. (2006). *Sentido social de la violencia escolar*. (Tesis de magister). Universidad de Chile, Chile.
- Martínez, G. (2011). *Problemas de indisciplina y de violencia entre estudiantes en el bachillerato universitario*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Martínez-Scott, S., Sonllewa, M. y Monjas, R. (2022). Aprender a desobedecer, ¿una tarea necesaria para los futuros docentes? *Educação e Pesquisa*, 48(e232792). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248232792>
- Mejía, J. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de secundaria. *El cotidiano*, (176), pp. 57-65.
- Melo, M. P. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), pp. 41-63.

- Mesina, M. (2010). *Somos chidos(as): la construcción social de los(as) alumnos(as) indisciplinados(as) en una escuela secundaria en Colima*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Colima, México.
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), pp. 289-296.
- Moreno, F. (2006). *Violencia colectiva, violencia política, violencia social, aproximaciones conceptuales*. Recuperado de: <https://xdoc.mx/documents/violencia-colectiva-violencia-politica-violencia-social-5f55473fd791f>
- Muñoz, G. (2010). Estudio de Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En A. Furlán, M. Pasillas, T. Spitzer y A. Gómez (eds.), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 101-116.
- Nanjarí, R., Cataldo, M., Celedón, N. y Vidal, M. (2021). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión. *Foro educacional*, 37, pp. 133-156. DOI: 10.29344/07180772.37.2892
- Oliva, M. (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação*, (43), pp. 11-25. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.01
- Ortega, R. y Zych, I. (2013). Presentación del número monográfico dedicado a convivencia y prevención de la violencia en la escuela. *Apuntes de Psicología*, 31, pp. 119-121. <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.314>
- Ospina, Y. (2016). Convivencia y disciplina en la formación de sujetos que se educan en tres instituciones educativas de dos municipios del Valle del Cauca. *Hojas y Hablas*, (13), pp. 9-26. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/115>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Palacios, N. y Herrera, J. D. (2013). La disciplina entre las disposiciones legales y los actores escolares. *Educación*, 37(1), pp. 89-117. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10633>
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante-Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J. y Menjura, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), pp. 129-152. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4017>
- Pereda, A. y Pérez, J. (2011). *Las teorías sobre la disciplina, las prácticas de disciplinamiento y la violencia escolar en la investigación educativa en México*, ponencia presentada en la V Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación, 7-9 de abril de 2011.

- Pérez, A. (2003). *Relación entre la disciplina y el aprovechamiento escolar que observan los alumnos de las escuelas “Virgilio Casale”, “Ángela Peralta” y “Emiliano Zapata”*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Pérez, E., Albarrán, R. y Mendieta, B. (2018). Vacíos y oportunidades de la formación inicial docente en materia de convivencia escolar. En N. Caro y A. Covarrubias (eds.), *Así nos llevamos. La Convivencia escolar en el Estado de México*. México: El Colegio Mexiquense, A.C., pp. 133-158.
- Pineda-Alfonso, J. y García, F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 18(494). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14967>
- Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), pp. 123-144. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.2.183>
- Rauch, P. (2009). Coming of Age at Bullworth Academy: Bully and Narratives of Youth Violence. *Journal of Social Science Education*, 7/8(2/1), pp. 112-118. <https://doi.org/10.4119/jsse-446>
- Rodríguez, L. E. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez-Figueroa, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), pp. 1-20. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- Sánchez, A. (2010). *El espacio escolar y sus dispositivos disciplinarios en la escuela primaria*. (Tesis de Doctorado). Instituto Mexicano de Actualización y Posgrado, México.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Saucedo, C. (2002). ¿Indisciplina o ‘relajo’ en el salón de clases? Marcos contrastantes de acción e interpretación. *Educación. Revista de Educación*, (20), pp. 62-73.
- Saucedo, C. (2004). El relajo y el respeto en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (eds.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 33-52.
- Saucedo, C. y Mejía, J. (2011). *Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria*, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 7-11 de noviembre de 2011.
- Sinfó, R. E. (2025). Violencia escolar: un análisis de su efecto en el rendimiento académico en escuelas primarias de la República Dominicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), pp. 9063-9083. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.22017

- Valdés, Á., Martínez, M. y Vales, J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), pp. 30-37. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.257>
- Valenzuela, C. (2019). La educación en la era de lo securitario: el declive de la disciplina. *Pedagogía y Saberes*, (51), pp. 103-112.