

Seguridad escolar

◆ Roberto González

El 27 de septiembre de 2002, representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Procuraduría General de la República (PGR), la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) y la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal (SDSDF), firmaron en la Ciudad de México el convenio para impulsar el Programa de Seguridad Integral de las Escuelas. Éste había comenzado meses antes en la Delegación Iztapalapa, una de las de mayores índices de criminalidad, con la participación de maestros, directivos y autoridades educativas y de seguridad, e inició de manera azarosa, con acciones que luego se fueron enlazando: primero, Mochila Segura; luego, Sendero Seguro; más tarde, Entorno Seguro y, finalmente, Escuela Segura.

Se trata de una primera integración de distintos programas, con acciones dentro y fuera de las escuelas; al interior, con el fortalecimiento en las aulas de los contenidos relativos a la prevención de las adicciones y el delito, señalados en los planteles y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria; el reforzamiento de las acciones de actualización de profesores para promover de manera más efectiva una nueva cultura de la prevención y la legalidad; la ampliación de los programas de cultura, recreación y deporte; el desarrollo de reuniones de información y capacita-

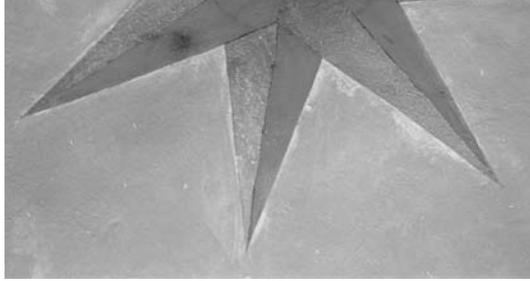
ción a padres y madres de familia, en coordinación con instituciones especializadas en prevención del delito y las adicciones; y la realización de la actividad Mochila Segura, en coordinación con padres y madres de familia, profesores y alumnos.

Al exterior, con el señalamiento de senderos seguros para llegar a la escuela; la vigilancia policiaca; el mejoramiento del alumbrado público y poda de árboles; el reordenamiento de comerciantes ambulantes, y la clausura de establecimientos nocivos ubicados cerca de las escuelas. Un vasto programa al que se le fueron añadiendo otros como Escuela Segura y Libre de Drogas, para educación secundaria; Prevención Integral de la Violencia, el Delito y las Adicciones, en el año 2003; o acciones anteriores como Contra la Violencia Eduquemos por la Paz, iniciado en el año 2001 en nueve escuelas de la Ciudad de México, pero que en el año 2004 ya estaba en más de 2 000 planteles y en 2006 llegaba ya a 3 500.

El 1 de junio de 2004, Escuela Segura y Sendero Seguro ya se aplicaban en las 16 delegaciones del Distrito Federal (DF), pero el programa Mochila Segura tuvo un impacto mayor. Desde que inició en Iztapalapa, también en el año 2002, rápidamente se extendió a toda la Ciudad de México y a muchos estados de la República. Las formas y las repercusiones han sido distintas, pero es un programa



◆ Profesor-Investigador, Instituto de Ciencias de la Educación, UAEM



legitimado —algunos dicen que hasta formado— desde abajo, con la participación de padres de familia, alumnos, maestros, supervisores, entre otros. Hay casos en que es voluntario; en otros impuesto; algunas veces se ha prestado a situaciones embarazosas —como cuando un diputado del Partido Acción Nacional (PAN) se presentó de improviso en una escuela secundaria para aplicarlo por su cuenta, o cuando los supervisores escolares del estado de Colima lo utilizaron en sus pesquisas sobre la sexualidad y la ideología de los niños— pero en general no ha sido cuestionado.

La participación de padres de familia, estudiantes y maestros en la revisión al azar, además de un código de infracciones y castigos más o menos claro que va de la simple amonestación a la remisión a los Centros de Integración Juvenil (CIJ) del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) sin separarlos de sus compañeros o de su entorno, hasta los casos graves de portación de armas o venta de estupefacientes, en los que intervienen las autoridades de seguridad pública, han hecho que el programa cuente con un alto grado de reconocimiento. Las fuerzas políticas lo comparten y poco a poco introducen llamados de atención, puntos de acuerdo e iniciativas de ley sobre el tema. Aunque las evaluaciones recientes señalan que se encuentra poco material peligroso o adictivo, el éxito del programa radica más en la confianza que provoca en los adultos que en la disuasión que realiza en los niños.

La seguridad escolar se ha aposentado en los programas, las prácticas, las concepciones y las

formulaciones pedagógicas de este inicio de siglo, y no sólo en la Ciudad de México. Ya hay programas similares en casi todos los estados de la República mexicana. Mochila, Sendero y Escuela Segura son los más frecuentes, pero también hay otros como el Programa de Prevención de Adicciones y Combate a Vendedores de Droga en escuelas públicas, el cual está a cargo de las secretarías de Seguridad Pública local y federal, y otros más particulares como el Escuadrón de Mini-Inspectores Municipales, anunciado en Durango el 7 de junio de 2001; la instauración de Consejos de Seguridad Interna en todas las escuelas; el Plan Antidrogas en los jardines de niños, en Zapopan, Jalisco; o el Programa de Protección y Seguridad de Instalaciones y Escuelas, en San Pedro de las Colonias, Coahuila, así como los nuevos programas sexenales, el 1, 2, 3 Por Mí y Por Mi Escuela; Sé Tu Escuela, del gobierno del DF y, sobre todo, la aplicación para 2008 del programa Escuela Segura en todos los planteles del país.

Y no sólo en México. En muchos países de América latina también, se realizan acciones quizá con mayor avance en la definición programática de la seguridad escolar. En Chile, por ejemplo, los programas Comuna Segura y Barrio Seguro, datan de 2001, aunque los programas de seguridad escolar enfocados en la prevención de desastres empezaron en plena dictadura, en 1977; en Venezuela, Educando para la Seguridad Escolar inició en Valencia en 2001; en Colombia se creó el Sistema Distrital de Seguridad Escolar en septiembre de 2005; en Buenos Aires, el Corredor de Seguridad Escolar de Villa

Real comenzó en 2003; en ese mismo año se presentó en Costa Rica una iniciativa de Ley de Seguridad en los Centros Educativos; en Panamá, Honduras, Guatemala y El Salvador, programas e iniciativas similares aparecieron en los mismos años.

En América latina, la seguridad escolar se ha convertido en una de las preocupaciones emergentes de los sistemas educativos. ¿Cómo ha ocurrido esto? ¿Qué desplazamientos de fondo en las prácticas educativas lo provocaron? ¿Cuáles son las modalidades jurídico-institucionales que toma? ¿Cómo y cuándo se constituyó? ¿Qué hechos, prácticas, discursos y procedimientos la precipitaron?

Acontecimiento de la seguridad

La seguridad escolar es una concepción inédita en los programas de atención a la violencia en las comunidades educativas; o, de otro modo, la redefinición de la violencia como un problema en las políticas educativas desplazó la concepción de la seguridad orientada a la protección civil, a los riesgos de desastres, accidentes y fenómenos naturales, a cuestiones estrictamente violentas, como la portación y uso de armas blancas y de fuego, el pandillerismo, las violaciones, la venta y consumo de drogas. Este deslizamiento conceptual y estratégico de la seguridad es el nudo de la cuestión: se trata de saber cómo, por qué y a través de qué problematizaciones la seguridad vinculada con los riesgos naturales cambió de perspectiva o amplió su cobertura para incorporar los llamados riesgos “socio-organizativos”, los que están asociados a las redes de relaciones internas y externas de la

escuela, de los miembros de la comunidad escolar, de los agentes externos y del entorno escolar.

Sólo se mostrará cómo se observa esto en dos ejemplos. En Chile, el Manual del Plan de Seguridad Escolar, que se distribuyó en las unidades educativas en marzo de 2001, era una adaptación de las metodologías de la Operación DEYSE para evacuar escuelas, que data de los años de la dictadura (1977) y se modificó a mediados de los años noventa con la participación de las comunidades para ser replicado en ámbitos concretos como el barrio, la comuna, la escuela y el hogar.

En la Ciudad de México, la noción de seguridad escolar es más reciente, inicia con el terremoto de 1985, cuando se crearon los dispositivos, instituciones y organismos de protección civil y se empezó a impulsar la denominada “cultura de la prevención”. De hecho, cuando en el año 2004 se modificó el organismo que conduce la educación federal en la Ciudad de México, también se creó una Dirección de Salud y Seguridad Escolar, se contrató al personal directivo del Centro Nacional de Prevención de Desastres (Cenapred) y se adaptó la metodología de atención a riesgos basada en el modelo de los sistemas estables, los agentes perturbadores, los sistemas afectables y los mecanismos reguladores.

En el modelo de la seguridad escolar, los agentes perturbadores se dividen en cinco grupos: los fenómenos geológicos, hidrometeorológicos, físico-químicos, socio-organizativos y sanitarios. En el manual correspondiente, las perturbaciones socio-organizativas son las amenazas por artefacto explosivo, las huelgas, la suspensión de servicios, los



asaltos, los accidentes terrestres o aéreos, pero en los mecanismos reguladores respectivos se incluyen los códigos de auxilio, llamados Códigos Águila, en los que se solicita la presencia de unidades de la policía para atender cuestiones como riñas, ataques de pandillas, enfrentamientos, uso de armas, narcomenudeo, entre otras.

Así pues, la redefinición de la noción de seguridad escolar se da por una ampliación del espectro de los riesgos en la escuela. Desde luego, esta ampliación no se trata solamente de un desplazamiento en la cobertura sino de un cambio conceptual y estratégico en la problematización de la violencia. Y este cambio está asociado con la aparición de las prácticas violentas en las instituciones, el entorno y las relaciones escolares; por eso el recurso a la seguridad.

En suma: la hipótesis que se ha pretendido ras- trear es que la emergencia de la seguridad escolar se da por la aparición del problema de los riesgos, y que si bien éstos ya existían en la forma de riesgos naturales, pudieron servir de referente porque aparecieron nuevos peligros en la forma de prácticas violentas inéditas o refuncionalizadas. Esto ocurrió por una serie de desplazamientos en los objetos, objetivos y racionalidades de gestión de la violencia en el sistema educativo mexicano.

Genealogía del riesgo escolar

Desde finales de los años cincuenta, los sistemas educativos de América latina, y de México en particular, han modificado el modo como se concibe y se atiende la violencia escolar. Y aquí la utilización

del término violencia plantea más dificultades que en otros casos, porque la violencia así, sin más, sin referentes empíricos establecidos y compartidos, es muy difícil de utilizar; en algunos casos es una síntesis muy general; en otros funciona casi como una alegoría. Aquí se tratará de especificar menos el sentido normativo o empírico que se le da que el modo como se problematiza y se trata.

El primer modelo de gestión acompaña la formación de los modernos sistemas educativos en México en la segunda década del siglo XX. Se trata del modelo judicial, el del castigo de las faltas cometidas. Es conocido el procedimiento: con base en un código establecido, que podía o no ser escrito, que podía tener la forma de un reglamento o de usos y costumbres, los maestros castigaban faltas ocurridas en el salón de clases, en los ejercicios o durante los recreos. Son las faltas al orden interno de la escuela, las indisciplinas castigadas de muy diversa forma, en muchos casos con reprimendas, golpes, humillaciones, cargas excesivas. (Y aquí se podrían establecer etapas diferenciadas en las modalidades de castigo, que van del castigo que se infringe al cuerpo a las distintas formas de clasificación, humillación o repulsa del estatus, el alma o la identidad de los niños.) Pero el castigo tiene una dirección: maestro-alumno; el alumno es el que realiza la falta y el maestro el que reprende: juez, custodio y verdugo.

Las violencias del maestro no eran parte de un problema; eran parte del castigo; están fuera de las indisciplinas porque es un modelo cerrado en sí mismo, el régimen de la paz escolar dirigida por

el maestro. Las violencias de los maestros no están consideradas en el problema a atender, no se consideran en el modelo de gestión; sólo cuando son excesivas, cuando lastiman a los alumnos o son particularmente despiadadas. Se han encontrado circulares de los directivos de la SEP conminando a los maestros, durante las primeras décadas del siglo XX, a aminorar los castigos para evitar las deserciones escolares, pero sin cuestionar ni de fondo ni de forma, sólo de magnitud, el régimen del castigo. Puede decirse que a este modelo de gestión basado en el castigo le corresponden las indisciplinas, no las violencias; es un régimen estructurado, dicotómico, jerarquizado y cerrado en sí mismo: ocurre al interior de la escuela, en los espacios áulicos o escolares vigilados por un profesor, un director o un prefecto.

El segundo modelo empieza a formarse desde los años cincuenta y principios de los sesenta y se observa en los cambios de los contenidos, objetivos y metodologías educativas. Se trata del modelo basado en las prácticas psicopedagógicas. Sin abandonar los castigos del todo, ocurre un deslizamiento en los objetos de atención que va de “los hechos a las conductas”. No sólo se atiende la acción, sino las causas de la acción; no sólo la infracción sino al infractor; se investiga el ambiente familiar, la predisposición congénita, las actitudes y en general la *psique* de los niños. Es el momento de los *tests* generalizados en educación básica y media superior; son los tiempos de la clasificación de los niños, donde los grados, turnos y escuelas se dispusieron por la actuación en los exámenes psicométricos, de

personalidad y demás. Aparecen también los problemas derivados de la hiperactividad, la falta de atención, el lento aprendizaje, las socio o psicopatías, entre otros. Es la gran época de los fármacos de la normalidad y las demás drogas, instituciones y personajes necesarios para la gestión de los individuos peligrosos, aun al interior de la escuela, pero ya con ramificaciones en la familia, el barrio o el entorno. Una primera actividad de prevención se diría, sin duda, que trata de averiguar los riesgos de conductas potencialmente peligrosas en la disposición conductual de los niños, según los problemas observados en la adaptación.

En los últimos quince años, sin embargo, este modelo empezó a ser cuestionado desde muchas vertientes, teóricas y prácticas, pero sobre todo políticas —y aquí el recurso a las modalidades políticas de problematización vía medios es inestable. Pero no se trata de la presentación de las noticias al modo del sensacionalismo o la canalización sino del modo en que se problematiza una cuestión, como instrumento de formación de la opinión pública y la generación del sentido común o piso básico en la formación de respuestas políticas. La atención mediática a la violencia escolar tuvo sus primeras ocasiones en los nuevos movimientos estudiantiles en México desde mediados de los años ochenta. Se registraron minuciosamente las diversas conductas de los maestros, universitarios y estudiantes de educación media y superior. Se describieron con detalle las tácticas de lucha para evitar el alza de cuotas en las universidades públicas, para evitar cierres de escuelas normales —que incluían quema



de autobuses, coches y camiones, encarcelamiento de policías, entre otros—, se puso atención en las alianzas con movimientos populares, notoriamente los zapatistas, también en los conflictos estudiantiles, como en la larga huelga de la UNAM, y entonces empezaron a aparecer las noticias sobre los porros —grupos pandilleriles organizados y financiados por las policías para amedrentar estudiantes—, sobre los alumnos con armas, sobre los “banda” y los “cholos” que merodean las escuelas, sobre la drogadicción y el crimen organizado, sobre los niños que atacan maestros... Así apareció la violencia escolar, o mejor, las prácticas violentas en las escuelas, en sus alrededores, en los intersticios: en la zona escolar.

La violencia es un resultado, un término sintético, que aglutina un conjunto de prácticas al interior y al exterior de la escuela, donde las fronteras físicas y relacionales se desdibujan y la institución educativa es un entresijo de relaciones violentas o potencialmente violentas. Y este es el punto que se debe destacar: la violencia aparece como un concentrado de prácticas diferenciadas que toman a la escuela como un territorio de confluencia posible, por eso ya no se atienden ni hechos ni individuos sino la inseguridad de un territorio, la peligrosidad de un sistema relacional llamado escuela, o institución, o comunidad educativa, donde el espacio físico es sólo un punto para la confluencia de relaciones, un nodo en un sistema pedagógico-familiar-local-criminal.

El mismo nombre de los programas reseñados al principio delata las profundas transformaciones de

lo que se intenta atender: la seguridad escolar, no las personas, ni la institución, ni los edificios, ni los vecinos sino la eventualidad de las prácticas violentas; no los hechos sino la posibilidad de los hechos violentos. Más aún, como se observa en los casos de los “porros” o los microdelitos, ya no se pretende eliminar la violencia en las escuelas sino tratar con ella, sortearla, enfrentarla, canalizarla, distribuirla, repartirla; aprender a lidiar con ella, redirigirla, conducirla, regularla.

Los tres modelos de gestión detectados atienden cosas distintas. La “indisciplina” se concibe como incidente aislado en un sistema más o menos armónico, pero el “individuo violento” ya es otra cosa, es un sujeto con inclinaciones derivadas de su autobiografía; la “zona peligrosa” es un espacio de riesgos potenciales. Hoy la violencia en las escuelas no se trata *ex post facto*, es decir, no se da por el modelo jurídico-administrativo del crimen y el castigo; tampoco por el viejo modelo sociopsicológico de los individuos peligrosos, sino en la trama general del riesgo: todos somos peligrosos porque es el espacio escolar el que se ha vuelto una zona de riesgo. ¿Cómo se llegó a esto?

Invencción de la violencia escolar

El interés por este tema se dio a partir de un conjunto de nuevos acontecimientos, prácticas, fenómenos sociales y educativos que ha sido necesario desentrañar poco a poco. Primero, la renovación de las luchas estudiantiles y la criminalización de las formas de resistencia política, con planes bien organizados en los que las tácticas violentas son

protagónicas, aparecen o sencillamente estallan, como cuando los estudiantes de la Normal Rural de El Mexe apresaron, desnudaron y humillaron a los policías que los iban a reprimir, o cuando las estudiantes de la normal de Amilcingo, Morelos, cerraron carreteras e incendiaron coches y autobuses para protestar por el desmantelamiento de su institución, o también por las prácticas excluyentes y represivas de grupos radicales en la huelga de la UNAM en 1999. Segundo, cuando cambió la dirección de las prácticas violentas, cuando aparecieron con más frecuencia los casos en los que los estudiantes atacaron a sus maestros, a los directivos o a la institución escolar, siguiendo el modelo descrito minuciosamente en la película *Elefante*,¹ o cuando los casos de acoso y abuso sexual se documentan periódicamente y obligan a formular dispositivos de atención. Tercero, cuando desde mediados de los años ochenta la economía del narcotráfico completó el circuito que va de la producción a la distribución y el consumo interno, por lo que la formación de consumidores inicia desde la escuela. Cuarto, cuando desde inicios de los años noventa se dispararon los índices de la criminalidad urbana.

El resultado de todos estos fenómenos es la aparición de un conjunto de prácticas diferenciadas, al interior y al exterior de la escuela, que la convierten en un punto de confluencia de prácticas peligrosas con distintos objetos, objetivos y actores involucrados. Es sólo en este momento cuando el problema aparece como una cuestión de riesgos múltiples y particulares, con su propia dinámica, que no es posible trazar individualmente o enfrentar de manera unívoca, según el modelo causa-efecto sino como una potencialidad estadística, como un riesgo geográficamente delimitable, como un eventualidad sociológicamente discernible.

Como se observa, la problematización es diferente; se forma desde las multiplicidades, desde las particularidades articuladas, por eso la violencia es menos una categoría que una noción sintética; por eso se ha pasado de las indisciplinas a las prácticas violentas, no en el salón de clase o en la escuela sino en el espacio escolar, en la zona escolar, un área de riesgos variados y difusos: un territorio peligroso. Con eso tendremos que vivir los próximos años.

¹ Gus van Sant, Estados Unidos, 2003, 81 min.