

Presentación

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1184>

La escuela es centro de producción de subjetividades, es tanto línea del dispositivo escolar como parte de su operación. Su impronta es la de ofrecer a la sociedad sujetos cívica y técnicamente formados. Para lograrlo, busca restringir en su interior la diversidad de experiencias, sometiendo a los sujetos a la exclusividad de la vivencia escolar y mutilando la riqueza subjetiva, a fin de controlar formas de resistencia. La escuela es un lugar de formación disciplinada, plagada de reglamentos y prohibiciones que buscan la construcción positiva de un sujeto normal. En ese sentido, es preciso hacer la distinción entre escuela y dispositivo escolar.

La referencia al *dispositivo* se relaciona con su operación, es decir, como dispositivo de control, regulación de flujos, cuerpos y su disposición espacio-temporal; Michel Foucault (1985) realiza una primera descripción del dispositivo según cuatro momentos: 1) es un conjunto, una red de elementos heterogéneos; 2) es un espacio de Saber-Poder; 3) produce subjetividad; y 4) responde a una urgencia.

Así, en principio hay que visualizar el dispositivo escolar como *una red en la que se tranza* la heterogeneidad de sus elementos: “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Foucault, 1985: 128), cada elemento circulando con intensidades diferenciadas, frenadas o aceleradas dependiendo de circunstancias coyunturales: “los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho” (*ibid.*: 128). El dispositivo está en constante proceso de “sobredeterminación funcional”, porque sus elementos se encuentran en constante reajuste. En tanto red, no es estable, sino móvil y dinámico, siempre buscando una “sensación” de estabilidad; “cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia o en contradicción con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá” (*ibid.*:129). Además, en el dispositivo se inscribe otro proceso denominado “relleno estratégico”, que tiene que ver con una modificación constante de los objetivos estratégicos.

Como relación de saber-poder “el dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan” (*ibid.*: 130). Las prácticas discursivas y no discursivas producen sujetos que quedan sujetados a determinados efectos de saber/poder, como explica Gilles Deleuze: “Las dos primeras dimensiones de un dispositivo, o las que Foucault distingue en primer término, son curvas de visibilidad y curvas de enunciación. Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas de Raymond Rousel, según las analiza Foucault; son máquinas para hacer ver y para

hacer hablar” (1990: 156), desde las formas arquitectónicas hasta las formulaciones gramaticales de la escuela, se visibiliza o invisibiliza una subjetividad que —siguiendo a Deleuze— no es en sí un dispositivo porque “los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí” (*ibid*: 156), por ello son producción o pre-producción de los dispositivos a los que se les enfrente, y si “la ‘dimensión del poder’ [es la] dimensión del espacio interno del dispositivo, espacio variable con los dispositivos. Esta dimensión se compone, como el poder, con el saber”, entonces la subjetividad está vinculada fuertemente con los procesos del saber-poder, por ello, aquí se inscribe la tercera aproximación, “produce subjetividad”.

[...] una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores, se escapa. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique (Deleuze, 1990: 157).

Esta producción del dispositivo implica la relación del poder, la imposición del saber, el hacer visibles a unos e invisibles a otros, mudos a unos y hablantes a otros, pero no sólo se trata de ser escuchado y visto, sino de cómo se define la visibilidad y la voz audible. En el caso que nos ocupa, el *dispositivo escolar*, constituido por el complejo de leyes, reglamentos, profesionales, modelos educativos, territorios y sujetos, desde su evocación define una subjetividad necesaria: sujetos cívica y técnicamente formados, evitando la interferencia de la experiencia anterior y la simultánea que sucede en la socialidad. Es decir, hay sujetos validados por el dispositivo y sujetos despreciados. A este respecto, vale la pena citar en extenso a Deleuze:

Se preguntará uno si las líneas de subjetivación no son el borde extremo de un dispositivo y si ellas no esbozan el paso de un dispositivo a otro; de esta manera prepararían las “líneas de fractura”. Y lo mismo que las demás líneas, éstas de subjetivación no tienen fórmula general. Brutalmente interrumpida, la indagación de Foucault debía mostrar que los procesos de subjetivación asumían eventualmente otros modos diferentes del modo griego, por ejemplo, en los dispositivos cristianos, en las sociedades modernas, etcétera. ¿Acaso no pueden invocarse dispositivos en los que la subjetivación no pasa ya por la vida aristocrática o la existencia estetizada del hombre libre, sino que pasa por la existencia marginal del “excluido”? Así, el sinólogo Tokei explica cómo el esclavo liberado perdía de algún modo su condición social y se encontraba remitido a una subjetividad solitaria, quejumbrosa, a una existencia elegiaca de

la que posteriormente extraería nuevas formas de poder y de saber. El estudio de las variaciones de los procesos de subjetivación parece ser una de esas tareas fundamentales que Foucault dejó a quienes habrían de seguirlo. Nosotros creemos en la extrema fecundidad de esta investigación que las actuales empresas intelectuales referentes a una historia de la vida privada sólo comprenden parcialmente. Lo que se subjetiviza son tanto los nobles, aquellos que dicen, según Nietzsche, “nosotros los buenos” como los (aunque en otras condiciones) los excluidos, los malos, los pecadores, o bien los ermitaños o bien las comunidades monacales o bien los heréticos: toda una tipología de las formaciones subjetivas en dispositivos móviles. Y por todas partes hay marañas que es menester desmezclar: producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer (*ibid.*).

Ese sujeto no bienvenido se ha producido como una subjetividad inacabada, siempre vulnerable y con la capacidad de visibilizarse de otra forma y hablar con otro sentido y según otros códigos: esto serían las juventudes.

La cuarta aproximación también se inscribe en la explicación de la funcionalidad del dispositivo. Michel Foucault, esta vez señala que es “una especie de formación, que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia”. Luego continúa, “El Dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante” (Foucault, 1985: 129). Lo anterior significa que, al estar inscrito en el interior de un juego de relaciones de poder, su función consiste en responder a una urgencia o contingencia histórica concreta. Su naturaleza es esencialmente estratégica, lo que supone una cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas o estabilizarlas, utilizarlas con efectos del saber, para así responder a urgencias de tiempo y espacio específicas. En este sentido, la escuela, como una línea más del dispositivo escolar, siempre está sometida al cuestionamiento y la exigencia de reforma, ya sea en lo pedagógico, en su función social (real e imaginada), en su función de formación de las juventudes, etcétera, pero se mantiene casi sin cambios en sus fundamentos, porque su naturaleza estratégica funciona según su objetivo de producción de subjetividad. El dispositivo escolar orienta, organiza, potencia y produce, a la vez que vigila y sanciona o excluye, margina o elimina a los incorregibles, controla y genera cuerpos con efecto en la producción de subjetividades (ciudadanos, enfermos, delincuentes). Giorgio Agamben (2011) destaca tres puntos de la noción dispositivo: 1) su concepto, 2) su funcionalidad y 3) su aporte.

Desde el primer punto, el interés se centra en investigar los modos concretos en que los dispositivos actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los juegos de poder. El conjunto de prácticas y mecanismos (conjunto lingüístico y no lingüístico, jurídico, técnico y militar), que tiene como objeto hacer frente a una urgencia y lograr un efecto más o menos inmediato (Agamben, 2011: 17). El término *dispositivo* nombra aquello en lo cual y a través de lo cual se

realiza una actividad pura de gobierno. Por ello, los dispositivos implican procesos de subjetivación, deben producir sus sujetos; en nuestro caso, por un lado están los estudiantes en su formato unidimensional, así como el conjunto de funcionarios definidos por su relación con los estudiantes. Para Agamben, el dispositivo pensado por Foucault supone los mandatos de control que dispone unos modos de acción en el hombre, desde donde se articulan prácticas, saberes, medidas de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los sujetos. Agamben (2011) fija una definición de *dispositivo* y lo distingue como “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (*ibid.*: 22). El dispositivo es una máquina que produce subjetivaciones y es también una máquina de gobierno. Agamben subraya: “probablemente no sería errado definir la fase extrema del desarrollo capitalista que estamos viviendo como una gigantesca proliferación de dispositivos”. No hay un solo instante en la vida de los individuos —continúa Agamben— “que no esté moldeado, contaminado o controlado por algún dispositivo” (*ibid.*: 25). Desde esta postura, se llega a pensar que el dispositivo es todo a la vez: puede ser un lugar, una institución; e incluso, el mismo autor subraya que nosotros mismos terminamos siendo dispositivo. Agamben (2011), además de situar dos grandes clases: los seres vivientes (o las sustancias) y los dispositivos, considera que, entre ambos, en tercer lugar, se encuentran los sujetos: “Llamo sujeto a lo que resulta de las relaciones y, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos” (*ibid.*: 24). El gobierno de lo viviente para producir subjetividades *ad hoc* es la función de los dispositivos, el dispositivo escolar está conformado por otros dispositivos, siendo él mismo parte del dispositivo mayor de gubernamentalidad. Sin embargo, a pesar de esta sensación de proliferación *ad nauseum* de dispositivos, su delimitación se define gracias a la participación de los sujetos como agentes, tanto como otro dispositivo, como línea de resistencia y transformación; por ello, “al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde así una enorme proliferación de procesos de subjetivación” (*ibid.*: 24). De esta manera, el sujeto producido, ya sea activo o pasivo, negativo o positivo, es una línea más del dispositivo. El dispositivo escolar tiene como líneas más conflictivas a los estudiantes en cuanto sujetos en proceso de subjetivación (formación), es decir, en cuanto son la materia de su función y sobre lo que operan. Por ello, si bien el propio sujeto en proceso de subjetivación es dispositivo, por lo mismo es también la línea más delgada, porque es y no es; es sujeto y está en proceso de subjetivación y desde esa disposición logra poner en peligro los procesos (disruptor) al vivir experiencia en simultaneidad con el proceso de subjetivación (socialidad) y estar dentro y fuera del dispositivo. El sujeto más conflictivo del dispositivo escolar es el estudiante unidimensional —pero que nunca es sólo estudiante—, quien, a diferencia de otros sujetos producidos por el dispositivo para sí y para el exterior (el de-

linciente para el dispositivo carcelario y su posterior sujeto rehabilitado, o el enfermo mental, etcétera), entra y sale del dispositivo estando expuesto a los entornos sociales específicos.

En este número de la revista *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, el foco de interés está en esas experiencias que exceden al dispositivo escolar según su función esencial, es decir, con cada artículo se logra vislumbrar cómo la diversidad de experiencias interfiere con el sentido de producción de subjetividad del dispositivo y sus búsquedas de reajuste ante las urgencias contemporáneas de la sociedad, siendo la violencia social actual, tanto en el interior como en el exterior, el vector que dirige sus principales esfuerzos.

La escuela se enfrenta a múltiples violencias: desde la violencia social, al llamado *bullying* o violencia entre pares; la violencia antiescolar, identificada como la acción directa contra la escuela; desde lo material hasta lo simbólico y hasta la violencia que ella misma ejerce como línea del dispositivo escolar. En estas violencias se entrelazan las fuentes de la violencia social (la desigualdad social) con las diferencias culturales entre la experiencia social y la experiencia escolar, es decir, la disparidad entre los capitales simbólicos adquiridos previamente a la experiencia escolar y sus choques en la simultaneidad de las experiencias. En muchas ocasiones el *bullying* parece la coartada perfecta para ocultar violencias más estructurales, tanto como síntoma y su mutación mediática, para promover unas selecciones institucionales que dejen de lado asuntos más fundantes, como la transformación del dispositivo escolar.

Con esta violencia, el dispositivo escolar como proceso, busca aferrarse a su forma disciplinaria en un contexto social donde las infancias y juventudes deben ser contenidas, en un ambiente socioeconómico donde no se les puede asegurar ni trabajo, ni estudio superior. Y la circularidad viciosa en la que se encuentra la sociedad actual asfixia a la escuela, una institución que es cada vez más necesaria para encauzar a los jóvenes ante una familia cada vez más depredada por las condiciones sociales. Porque la escuela es una herramienta de contención de los entornos peligrosos; ahí, infancias y juventudes se encuentran en un lugar seguro, donde pueden vincularse con sus pares de otra manera, según otras reglas del juego que afuera serán revocadas. Esa dicotomía dentro/fuera es el drama más consistente de la escuela, sobre todo si se entiende a la escuela según sus relaciones con la violencia social que le brinda contexto.

Las condiciones actuales que vive México respecto a la violencia han complejizado el fenómeno más allá de un síntoma de descomposición social que, si bien es patente, las formas de la violencia contemporánea la han convertido en una forma autónoma de sus fuentes, es decir, está más allá del síntoma para convertirse en forma social. Aunado a esto, es necesario observar cómo se ha afectado la experiencia escolar y social en sus especificidades bajo el contexto de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, que ha desplazado el territorio escolar a otros territorios como el ciberespacio y el hogar.

Las valiosas aportaciones que constituyen el presente número de *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa* se agrupan según temas más o menos específicos,

pero que funcionan para alcanzar una panorámica amplia sobre las condiciones actuales de la vida cotidiana escolar y así vislumbrar vías para la acción.

Un primer grupo de artículos se enmarca en la violencia en el contexto mexicano. Alberto Colín Huízar, con el artículo “Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en las escuelas públicas de Apatzingán, Michoacán”, observa la violencia según la experiencia social de los sujetos insertos en el dispositivo escolar. Ahí se propone recurrir a aspectos subjetivos de los estudiantes “que se manifiestan a través de prácticas y símbolos culturales que exaltan y rinden culto a la manifestación del narcotráfico, modificando las aspiraciones de ascenso social de alumnos”. Aquí, la relación entre escolarización y violencia se trata en el espectro más amplio que supera la denominada “violencia escolar”, es decir, observa los efectos de las violencias exteriores a la escuela. En términos de la gubernamentalidad, el artículo busca superar la visión del Estado como un ente uniforme y propone llegar a una visión heterogénea de la estatalidad a nivel local. En la región estudiada, la violencia sobre el trabajo docente, además de aspectos estructurales históricos (infraestructura escolar precaria, un nivel pronunciado de “rezago educativo” en las regiones rurales y alta tasa de deserción escolar), se complejiza con las distintas actividades ilegales en el negocio del narcotráfico, desde la siembra, el transporte o vigilancia (halconeo), que no son consideradas delincuenciales por la población local. La actividad docente se convierte en actividad de alto riesgo: desde vivir bajo la amenaza de quedar en medio de fuego cruzado, algo cotidiano en la región, donde las escuelas han suspendido actividades por enfrentamientos armados, lo que ocasiona intermitencias en los ciclos escolares y afecta la lógica del trabajo docente, desde el diario quehacer hasta el riesgo por la vida de profesores, directivos y estudiantes.

Este tipo de estudios permite comprender a la escuela más allá de su operación como dispositivo escolar y sus estrategias de clausura. En estos entornos violentos, conceptos como el de “zona gris” permiten percibir las violencias sociales en su cualidad de empresa colectiva, esto es, la articulación de actores sociales como antagónicos interactuando más allá del conflicto, sino a favor de objetivos compartidos. Las autoridades, como los sujetos violentos, construyen relaciones clandestinas más o menos voluntarias, donde interactúa lo permitido con el delito. En regiones como Tierra Caliente, Michoacán, México, las prácticas violentas en zonas grises definen el imaginario sobre la vida y la muerte, normalizando la violencia en la vida cotidiana. Estas zonas grises generan dinámicas en los espacios escolares donde la violencia es promovida, inhibida, canalizada o permitida, generando sensación de impunidad y permisividad entre los actores escolares. El dispositivo escolar gobierna tiempos y espacios en función de la formación de sujetos que obedecen a un ideal de orden y convivencia. Esta situación, en entornos violentos es modificada constantemente y promueve una exaltación de la oposición hacia las figuras de autoridad, los adultos de la institución.

Sin embargo, es necesario tener claro que la violencia en la escuela no es asunto exclusivo de algunos de sus sujetos; las interacciones entre esa diversidad de subjetividades es caldo de

cultivo perfecto para el conflicto, la complejidad estratégica del dispositivo se contempla según su capacidad para tramitar los conflictos atendiendo las urgencias coyunturales. En el artículo “Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco”, Delia Patricia Pérez Márquez, Isaac Uribe Alvarado, Teresa Margarita Torres López y Roberto Oropeza Tena, exploran el ejercicio de violencias de abajo hacia arriba, quizá desde una mirada sometida a la cuadratura del dispositivo, sin embargo, capaz de permitir extraer de la oscuridad una relación ensombrecida. La violencia estudiantil hacia el docente es ostensible, pues la mitad del personal participante en el estudio afirmó haber sido agredido en los últimos dos años, principalmente por estudiantes. La violencia más frecuente es verbal, otras son la violencia física, el acoso, el desafío a la autoridad y el daño a bienes personales, acciones que pueden ser directas o indirectas, así como individuales o grupales. En el estudio se percibió desesperanza en los docentes ya que asumen la violencia como parte del ecosistema escolar, algo con lo que se debe aprender a convivir. Esta violencia es una problemática silente pues los maestros no están dispuestos a admitirla.

Por su parte, el artículo “Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar”, de José Ángel Vera Noriega, Gildardo Bautista Hernández, Jesús Tánori Quintana y Francisco Fernando Durazo Salas, ofrece un acercamiento a la cotidianidad de la escuela mediante el análisis de la resolución de conflictos según las habilidades de enfrentamiento, buscando las capacidades que promuevan relaciones positivas que no afecten negativamente el clima escolar. Se asume que enfrentar situaciones de violencia de manera directa favorece interacciones menos agresivas. Al comprender la disciplina como componente central para definir el clima escolar, así como el seguimiento de normas, reglamentos y rutinas, se presume que parte del clima escolar es el conflicto; por ello, las formas de afrontarlo y cómo se percibe la violencia, son elementos de comprensión básica para reconocer cómo se gestionan los conflictos. En este aporte, para los autores, llama la atención la estrecha relación entre enfrentamiento evitativo y la percepción de violencia: evitar enfrentar los episodios de violencia en la escuela tiene como consecuencia que el personal de apoyo perciba más violencia. Esta relación podría indicar que la evitación es más frecuente y poco se puede hacer frente a la violencia, lo cual es indicio de su naturalización en el ámbito educativo.

Por su parte, Rodolfo Cruz Vadillo, Emma Verónica Santana Valencia y Paulina Iturbide Fernández, con su artículo “Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado”, ponen el foco en el acto educativo del día a día, desde donde se ejercita la convivencia o se emplaza a la violencia. La propuesta de los autores busca distinguir, con fines analíticos, la violencia escolar y la violencia educativa, a través de comprender que gran parte de las violencias acaecidas en la escuela, pueden considerarse reflejo de problemáticas sociales que definen el entorno y se materializan en relaciones e interacciones cotidianas. Esta distinción analítica permite considerar la violencia ejercida por el dispositivo escolar al momento de

entrar en pugna procesos de socialización y socialidad, donde el afán unidimensionalizador lleva desde el abuso de diagnósticos psicológicos patologizando a los estudiantes, y hasta su criminalización, porque la función escolar responde a mecanismos de dominación instaurados por la misma institución, a partir de la cual se manifiesta una forma de violencia simbólica y emocional. Es importante comprender que la socialidad de los jóvenes estudiantes ha cambiado, movilizándose las formas en que habitan los territorios (cuerpo, escuela, ciberespacio) en contextos particulares: la emergencia de otros escenarios, otras lógicas de pensar y acceso a otras fuentes de información producto de los saberes compartidos en socialidad, ya sea en el estar juntos en la escuela o la manera en que habitan el ciberespacio, que hoy por hoy hegemonizan por su representación. La noción de violencia educativa permite reflexionar sobre la ausencia de autocrítica respecto al papel del dispositivo escolar frente a estudiantes con nuevas culturas, representaciones y valores en la generación de conflictos que, según las estrategias de enfrentamiento, aumentan la violencia en la escuela, es decir, la violencia educativa implica pensar más allá de las violencias entre jóvenes estudiantes y agentes adultos, para observar la relación constante y dinámica entre lo impuesto simbólicamente y las resistencias de los sujetos. La violencia escolar tendría que ser vista como lo impuesto por el mismo dispositivo escolar y las imposiciones, interacciones y disposiciones de los propios agentes que, entrando en contacto, pueden generar diversas formas de intercambios.

La reflexión sobre la violencia en la escuela no puede evadirse de la realidad violenta que se constituye como su entorno, donde, incluso, la escuela se convierte en espacio seguro para la socialidad. Así lo observa Gabriela Sánchez López en el artículo "Amistad y adversidad: la escuela como un espacio de encuentro y acompañamiento en contextos de violencia crónica en el noreste mexicano", debido a que la amplitud del fenómeno de la violencia sobrepasa los límites escolares, alejándose del prurito fomentado por un sentido común movilizado por medios de comunicación que ve en la escuela un espacio exclusivamente peligroso. Más allá de las violencias del proceso de socialización, la socialidad sostenida por relaciones de amistad y acompañamiento ayudan a enfrentar las violencias cotidianas. Es en la escuela donde niñas y niños se construyen como tales, en sus propios términos, a pesar de los mandatos de familiares y docentes. Desarrollan prácticas de resistencia ante las formas institucionalizadas de normalizar las infancias. De ahí que la propuesta del artículo es *dar voz* a las infancias para capturar sus puntos de vista, para escucharlos y dialogar.

Este es un artículo donde se logra acceder a procesos de socialidad que tienen efectos significativos en la relación horizontal, comprendiendo que la escuela es un espacio donde circulan narrativas producidas por los estudiantes sin mediación adulta. Esto es así porque, desde la perspectiva adulta y de socialización, se pretende a la escuela como espacio donde los conflictos y problemas del entorno inmediato queden fuera. El silencio se convierte en forma de protección para los adultos, y se supone que también para los estudiantes. Pero en contextos de vio-

lencia crónica, los estudiantes no quedan indiferentes. A través de procesos de socialidad ponen en práctica tácticas para confortar el dolor de sus pares y formas para consolarlos. Niñas y niños son actores sociales, no entes pasivos, viven las violencias y gestionan su existencia con teorías para explicárselas, estrategias de contención, desahogo y acompañamiento que no involucran a los adultos, formas de resistencia como la amistad y la escucha, no exentas de tensiones, pero les permiten abrirse paso en el día a día.

Las múltiples violencias que atraviesan a la escuela, ya sea desde su disposición en el dispositivo escolar o por sus relaciones inmediatas con el entorno, se despliegan con la misma facilidad en que los sujetos habitan los territorios. Las relaciones horizontales no son tersas e idílicas, tienen el conflicto como una forma permanente y, también, tácticas que desembocan en resoluciones violentas. Sin embargo, la mirada adulta ha encontrado en la noción de *Bullying* una especie de continente para observar las violencias entre pares. En este número, el segundo grupo de artículos se centran en el *bullying* y *ciberbullying*.

El *bullying* se define como: a) la intención de una o varias personas de dañar a otra; b) la reiteración de este comportamiento a lo largo del tiempo, y c) la existencia de un desequilibrio de poder en la relación interpersonal. Esta situación se aprecia también en el territorio ciberespacial, a través de la noción *ciberbullying*. Estas situaciones han llegado a colocarse como la forma de violencia más presente y persistente dentro de la escuela, por lo que un análisis preciso y multifocal es necesario. El artículo "Riesgos de la inflación semántica del *bullying* en los medios de comunicación y en el ámbito educativo", de Pablo Nahuel di Napoli y Virginia Saez, resulta una aportación trascendental para dicho análisis. Está situado en Argentina, no obstante, sus aportes bien pueden ser recuperados para observar el fenómeno en México y Latinoamérica. Este trabajo descubrió una inflación semántica del término *bullying* como operación discursiva periodística y en los discursos que circulan en las escuelas, que reduce la complejidad de las relaciones entre pares dentro de la escuela a través del abuso del término, e identifica cualquier conflicto, malestar o situación violenta como *bullying*. Es un asunto que he discutido con abundancia en otros lugares (Moreno, 2016; 2017).

Esta inflación semántica no considera la dificultad para distinguir claramente entre víctima y victimario pues no siempre es clara; los sujetos se desplazan en los escenarios constantemente y no se colocan en posiciones absolutas. Se impone una suerte de patologización/criminalización al definir a las víctimas como inseguras, ansiosas y sumisas, mientras que los victimarios son agresivos, buscan poder y dominio, les satisface causar daño. Se observó la convergencia de un discurso que reduce la problemática de la violencia a acciones individuales, sin tomar en consideración tramas institucionales y socioculturales que legitiman la idea de que la escuela es un espacio inseguro para los estudiantes, incluso con el apoyo de fuentes científicas y presentando casos extremos que terminan en muerte. Por su parte, los estudiantes repiten el discurso mediático y socialmente instalado, asocian el problema a comportamientos individuales

o características personales que dejan la responsabilidad al estudiante, quedando exenta de reflexión a la dinámica institucional de la escuela y el rol de los docentes y las autoridades.

El artículo “Adolescentes víctimas de *bullying* y *ciberbullying* en el Área Metropolitana de Monterrey (AMM)”, de Gloria Mancha Torres y Kumar Acharya, analiza la incidencia de estos fenómenos en los jóvenes estudiantes de 12 a 16 años; identifica que estas situaciones se presentan en casi todas sus manifestaciones, salvo la sexual, en la escuela y que los compañeros son señalados como el principal agresor. Observa que la agresión social sucede con mayor incidencia en los entornos íntimos, siendo las mujeres más victimizadas que los hombres, mientras estos son víctimas de *ciberbullying*. Sin embargo, el artículo no busca hacer una crítica sobre las nociones *bullying* y *ciberbullying*. Tampoco lo hace el trabajo de Josefina Sandoval Martínez, Alejandra De Gante Casas, María Ángela Gómez Pérez y Rosa Margarita López Aguilar, titulado “Estrategias de afrontamiento del *ciberbullying* en estudiantes de secundaria pública y privada”, cuyo principal objetivo es observar cómo gestionan los jóvenes estudiantes las confrontaciones en el territorio ciberespacial. Afirman que las laceraciones ocasionadas por el *ciberbullying* pueden ser moderadas dependiendo de la forma en que se afronten. Por afrontamiento comprenden los esfuerzos cognitivos y conductuales empleados para lidiar con el ciberacoso. Analizan los recursos y estrategias de los jóvenes estudiantes para resolver estas situaciones al comparar las respuestas de estudiantes de una secundaria pública y una privada. En la escuela pública las estrategias resultaron más agresivas y en la escuela privada los estudiantes buscaron apoyo, reunir pruebas y evitar al agresor y la confrontación.

Un tercer grupo de artículos se concentra en fenómenos producidos por los efectos de la emergencia sanitaria por el Covid-19. Sin duda, el territorio ciberespacial se ha convertido en problema de investigación en la medida que ha complejizado la realidad de la escuela. Tras la emergencia sanitaria de 2020, el territorio ciberespacial expandió su presencia exponiendo a los estudiantes y sus familias a la intromisión del dispositivo escolar hasta la intimidad de los hogares, lo cual expuso realidades de desigualdad.

Rocío Jazmín Ávila Sánchez, con el artículo “La educación remota durante la pandemia, una nueva manifestación de violencia estructural y simbólica en México”, se dedica a presentar cómo se configuran estas desigualdades y cuáles son sus efectos, teniendo en cuenta que a pesar de que la estrategia estatal para solventar el cierre de los espacios escolares a través de las transmisiones de programas educativos por televisión, sostenida por una realidad en la que a nivel nacional 92.5% de la población tiene televisor y una cobertura de casi 100% en zonas urbanas, la experiencia indica que el contacto se ha establecido principalmente a través de celulares y con aplicaciones sin trasfondo pedagógico, cuyos costos rebasaron los ingresos de muchas familias y docentes.

Esta intromisión del dispositivo escolar en la intimidad de estudiantes y docentes, es analizada, para el caso de estudiantes universitarios, por Mayleth Alejandra Zamora Echegollen

y José Javier Contreras Vizcaino, en el artículo “La migración forzada del dispositivo escolar al espacio familiar: experiencias y problematizaciones de las clases virtuales durante la contingencia sanitaria”, migración forzada por las circunstancias de emergencia que consistió en la “invasión” del dispositivo escolar en el territorio familiar. Donde los problemas de desigualdad frente a la conexión al internet y acceso a tecnología se conjugó con la complejidad de estudiar en casa, el trabajo y las relaciones familiares. Estos retos se presentaron bajo dos presupuestos: a) la existencia de condiciones materiales para tomar clases, y b) la reproducción del dispositivo escolar presencial en el espacio familiar. El proceso no consideró la diferencia de clases y el incremento de la precarización de la vida. Tampoco se consideró cómo se afectaron las posibilidades reales de continuar con la educación superior, pública o privada, en la medida que la migración forzada exige la propiedad de aparatos tecnológicos, espacios determinados y tiempo suficiente. Emerge también el problema de violencia estructural en el acceso a la educación, agravado con la migración forzada. Así, la migración forzada encontró un conjunto de resistencias tanto objetivas como subjetivas, de las cuales el artículo da cuenta, por lo menos, en el contexto donde se diseñó la investigación.

Esta migración forzada, si bien tiene como sujetos centrales a los estudiantes, no dejó de tener efectos complejos entre los docentes, igualmente forzados a tomar las pantallas para ensayar sus saberes en plataformas un tanto desconocidas. Uno de los fenómenos más interesantes de esta situación fue la de los “profesores virales”, al mostrar que la actividad docente no comprendía a cabalidad cómo habitar el ciberespacio. El artículo “Entre la celebración y el vilipendio: narrativas virales sobre la docencia en las redes sociales”, de Mirza Aguilar Pérez, Marisol Pérez Díaz y David Salazar Nieva, expone dos casos, quizá no los más dramáticos pero sí ejemplares, para hacer un análisis sobre la posición de los docentes en esta realidad. Las actitudes de los docentes de nivel superior con poco o nulo conocimiento sobre la educación virtual, desmontaron la creencia de que “para este momento histórico ya se tendría un gran despliegue tecnológico al alcance de todos”. La mayoría tuvieron que aprender haciendo y los enfrentó a lo que implica habitar el ciberespacio. La interacción entre estudiantes y docentes está definida por la pericia de unos y la ignorancia de otros; así, la aparición de “profesores virales” designa a sujetos sometidos a la transmisión de la intimidad áulica a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, con videos, fotografías, memes, audios, etcétera, a una publicidad de su imagen, sin su consentimiento.

De esta manera, la riqueza temática presentada en este número de *Diálogos sobre Educación*, abre ventanas con la amplitud necesaria para reconocer el funcionamiento del dispositivo escolar; hace una vinculación de las tramas con las cuales se constituye, para pensar en la producción de subjetividad contemporánea. Como coordinador de este número, me parece necesario agradecer al equipo editorial de la revista, siempre dispuesto y presente para resolver las circunstancias normales y especiales que conlleva realizar este tipo de esfuerzos. Asimismo,

agradezco a los especialistas que tomaron parte de su valioso tiempo para dictaminar cada artículo, enriqueciendo cada aportación. Por supuesto, a las autoras y autores participantes, la parte indispensable para consolidar líneas de investigación donde el centro es el dispositivo escolar en toda su complejidad.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* España: Anagrama.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo? Foucault, filósofo*. Argentina: Gedisa Editores.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Moreno, H. (2017). "Violencia y discurso del Bullying". En Anzaldúa, R. (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: UPN.
- Moreno, H. (2016) *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.* México: SEP-UNAM.