

# PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 17, Nº 30, enero-junio, 2023



# Violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta

School violence in the context of inclusive education for students with behavioral disorders

LENIN MASSÓ SALAZAR<sup>A</sup>

Universidad de Matanzas, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-7606-3815>

VILMA OQUENDO LLORENTE

Universidad de Matanzas, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-8580-6633>

MARTA ELENA MUÑOZ ALFONSO

Universidad de Matanzas, Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-2147-0610>

Recibido: 8 noviembre 2022 • Aceptado: 11 abril 2023 • Publicado: 19 abril 2023

**Cómo citar este artículo:** Massó Salazar, L., Oquendo Llorente, V. & Muñoz Alfonso, M.E. (2023). Violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1491>

<sup>A</sup>Autor de correspondencia: [leninmassosala@gmail.com](mailto:leninmassosala@gmail.com)

## Resumen

La violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva constituye una problemática con limitado tratamiento teórico-metodológico en la pedagogía actual. En los últimos años han destacado los estudios teóricos sobre la violencia escolar, que apuntan a visibilizar las manifestaciones entre los miembros de la comunidad educativa desde una perspectiva unilateral. Constituye objeto de análisis de este estudio el incremento de las investigaciones teóricas acerca de las insuficiencias del proceso de inclusión en el contexto educativo y su relación con la violencia escolar como fenómeno que genera exclusión, en particular de los educandos con trastornos de conducta; asimismo, se revisa la participación de la comunidad educativa en esta dinámica. En este sentido, se analizan los nexos teóricos y prácticos entre violencia escolar y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva en contextos con educandos con trastornos de conducta. Se toman como referentes los estudios teóricos de Galtung (2003) que permiten abordar la problemática desde su complejidad y se complementan con los resultados de investigaciones realizadas con miembros de la comunidad educativa que participan en la atención a los trastornos de conducta.

**Palabras clave:** exclusión, educación inclusiva, violencia escolar, trastornos de conducta.

## Abstract

School violence in the context of inclusive education is a problem with limited theoretical-methodological treatment in current pedagogy. In recent years, theoretical studies on school violence have stood out, which aim to make manifestations visible among members of the educational community from a unilateral perspective. The object of analysis of this study is the increase in theoretical research about the insufficiencies of the inclusion process in the educational context and its relationship with school violence as a phenomenon that generates exclusion, particularly of students with behavioral disorders; Likewise, the participation of the educational community in this dynamic. In this sense, the theoretical and practical links between school violence and the insufficiencies in the process of inclusive education in contexts with students with conduct disorders are analyzed. The theoretical studies of Galtung (2003) are taken as references, which allow addressing the problem from its complexity and are complemented with the results of research carried out with members of the educational community who participate in the care of conduct disorders.

**Keywords:** exclusion, inclusive education, school violence, behavioral disorders.

## Introducción

Violencia y exclusión son dos fenómenos conexos en la práctica social y, a la vez, nocivos para toda la sociedad. Dañan al victimario, a la víctima de violencia y a los espectadores; de igual forma la exclusión afecta al que excluye y al excluido; al final ambos se excluyen. En estos fenómenos se destaca un denominador común: la desigualdad, que limita la realización de los derechos de individuos y colectivos. La expresión cotidiana de estos fenómenos en los diferentes espacios sociales, incluyendo las instituciones educativas, los convierte en conductas comunes, en ocasiones invisibles, sin una perspectiva clara que apunte a la disminución de sus manifestaciones, con impacto notable en la vida de los educandos. Las complejidades que entrañan estos conflictos constituyen la preocupación teórica-práctica de este estudio, más cuando en estos escenarios existen educandos con trastornos de conducta (TC), cuyas manifestaciones comportamentales favorecen su exclusión y victimización.

Los resultados que se muestran en esta investigación tienen como objetivo analizar los nexos entre la violencia escolar y las in-

suficiencias en el proceso de educación inclusiva como categorías que trascienden las fronteras de las instituciones educativas, en las que todos están implicados y que son contextualizadas en este caso en los educandos con TC y las dificultades de su inclusión que a la postre generan violencia escolar. Para favorecer la comprensión teórica del tema se asume la concepción de Galtung (2003) sobre las tres formas de violencia: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural, y la relación de estas con la exclusión. En este marco, se concibe el contexto educativo institucional como un espacio orientado a lograr una educación inclusiva, en el que la violencia con sus matices, en ocasiones menos visibles, se convierte en una barrera para el éxito de una educación de calidad para todos.

En el estudio, primero se realiza una aproximación a la definición de la violencia, la exclusión escolar y su contraparte: la educación inclusiva. Segundo, se identifican las causas, manifestaciones y consecuencias de la violencia y la exclusión en el contexto escolar a partir de los resultados de estudios

con educandos con TC. Y tercero, se toman como referentes los estudios de Galtung (2003) sobre la violencia, como premisas para comprender los nexos de la violencia escolar y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva de los educandos con trastornos de conducta.

En este contexto, la exclusión social es entendida como un proceso progresivo que transita por etapas y que conduce a la marginación de individuos y grupos, privados de las posibilidades de acceso a la vida económica, social y cultural, y en desventaja con relación a otros individuos o grupos de la población (Téllez Rojas et al., 2019). Estas afectaciones a la materialización y a la calidad de los derechos ciudadanos se concibe conceptualmente como un proceso, un estado y un resultado (Gacitúa et al., 2000; Contreras-Montero, 2020), relacionado con los términos desventaja social y vulnerabilidad, muy utilizados en Cuba para referirse a la situación socioeducativa de los educandos con trastornos de conducta.

La inclusión, como contraparte de la exclusión, es el proceso que responde a la eliminación de barreras que obstaculizan la participación social y, con ella, la realización de los derechos de los ciudadanos. Se encamina a eliminar las expresiones de violencia y discriminación que afectan la convivencia social. Incluir es un proceso de humanización que se expresa en la democratización social.

De forma análoga, la educación inclusiva se comprende como el proceso de crear oportunidad para el acceso, la participación, el aprendizaje y el desarrollo, y de eliminar las barreras que lo limitan. Al igual que la exclusión, es considerada como un proceso, un estado y un resultado, en la medida en que crea las condiciones para garantizar el acceso de todos a una educación de calidad, según la creencia de que todas las personas son valiosas, sin excepción, y deben ser respetadas independientemente de su origen, situación

social, capacidad e identidad (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; UNESCO, 2020).

Una aproximación más abarcadora la refieren Durán Gisbert y Giné Giné (2018) al considerar la educación inclusiva “como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado” (p. 156).

En este sentido, la investigación se dirige a demostrar la necesidad de la democratización de la educación, desde las propias concepciones teóricas que la sustentan. Transitar de una pedagogía de la homogeneidad, en la que se concibe a un docente para educar a niños y niñas “iguales” (que no presenten variaciones físicas, sensoriales, intelectuales o conductuales significativas y que demanden otras condiciones pedagógicas) a una pedagogía de la diversidad, que forma a un docente para educar a los niños y las niñas difíciles o, como dijera Pujolás Maset (2009), “a los muy diferentes”. Se trata de eliminar las barreras físicas, éticas, pedagógicas y didácticas, asociadas a la violencia cultural y estructural y a las diferentes formas de discriminación.

En el presente estudio se analizan los nexos entre violencia e inclusión en contextos con presencia de educandos con trastornos de conducta, partiendo de la definición que ofrece de esta última categoría la Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2014):

Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes en cualquier de las categorías siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses (p. 246).

Los quince criterios se clasifican en cuatro categorías de comportamientos

generalizados: 1) agresión a personas y animales, 2) destrucción de la propiedad, 3) engaño o robo y 4) incumplimiento grave de las normas (AAP, 2014, p. 246). Estos comportamientos condicionan el rechazo y la consiguiente exclusión en los diferentes contextos de convivencia común. Sin embargo, el logro de la educación inclusiva en estos escenarios tendrá éxito con el cambio en las actitudes y los comportamientos de los demás miembros de la comunidad educativa.

Las aproximaciones teóricas consultadas se refieren a la violencia como la expresión de una conducta caracterizada por el uso deliberado de la fuerza física, el poder real o simbólico para amenazar, someter o causar daños físicos, morales, psicológicos o con el objetivo de obtener beneficios y que de alguna forma obstaculiza el desarrollo humano (Galtung, 2003; Jiménez Bautista, 2012; Rodney-Rodríguez & García-Leyva, 2014). Estos criterios motivan el interrogante de si en los mencionados casos de trastornos, ¿las conductas son deliberadas, reactivas o mediadas, condicionadas y reforzadas por la hostilidad?

Como base referencial para comprender los nexos entre violencia y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva en contextos de educandos con trastornos conductuales, se considera la epistemología de Galtung (2003) sobre el triángulo de la violencia, para el análisis teórico-metodológico de esa categoría, que permite diversas lecturas de la configuración de la violencia como fenómeno histórico social.

## Método

Para abordar la problemática de la educación inclusiva de los educandos con trastornos de conducta se utiliza un enfoque predominantemente cualitativo con el fin de explorar las opiniones de los miembros de la comunidad educativa implicados en esta dinámica

(educandos, especialistas de la atención a menores, directores de escuelas, docentes y familias), y se emplean métodos y técnicas (observación, entrevista, grupos focales) que posibilitan explorar el proceso de educación inclusiva en el que están insertados estos educandos y los conflictos de violencia que enfrentan.

En la implementación de la estrategia investigativa predominó el uso de técnicas que permitieron explorar la interpretación de las creencias de los educandos y la observación del comportamiento en su ambiente natural de desarrollo: los grupos focales y la observación participante. Para el debate en grupos focales, se dividió a la población de 33 educandos con TC en tres grupos de estudio: el primero con 11 mujeres, el segundo con 11 hombres y un grupo mixto de 11, para valorar los criterios de los educandos desde la perspectiva de género (Oquendo Lorente, 2017). Para conocer los criterios de educadores especializados en la atención a educandos con TC, se consultó a psicólogos, psicoterapeutas y a directores de escuelas a los que se les realizó la entrevista en profundidad, herramienta que posibilitó explorar la percepción de los implicados en cuanto a: conocimiento conceptual y procedimental sobre la violencia y la educación inclusiva, conductas violentas y excluyentes más frecuentes, y sobre la educación inclusiva en los diferentes espacios de socialización de estos educandos.

Como referentes, se utilizaron resultados cuantitativos de estudios precedentes que aportan datos que confirman los resultados de investigaciones recientes sobre la exposición de los educandos con TC a situaciones de violencia persistentes a lo largo de su vida.

## Resultados

El estudio realizado en el marco de esta investigación aporta elementos que permiten

una comprensión más contextualizada de la violencia escolar y sus nexos con las insuficiencias de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta (TC).

Los criterios de los entrevistados contribuyen a realizar consideraciones consistentes en cuanto al nivel de conocimiento de los educadores y las familias sobre la educación inclusiva, y en cuanto a la actitud de los implicados en este proceso y a la participación real de todos en la transformación de las barreras que limitan la inclusión de los educandos con trastornos de conducta.

Se comprueba el insuficiente conocimiento que poseen los miembros de la comunidad educativa para la atención educativa de los educandos con TC y sobre el proceso de educación inclusiva. Se limita el proceso de inclusión a periodos que incluyen: la estancia en la escuela especial para educandos con TC, a la etapa final de este tránsito o el retorno al contexto natural de desarrollo del educando. No se considera como un proceso permanente de transformación y resolución de las situaciones y los conflictos propios de la realidad en que vive el educando. Predominan los criterios con un análisis unidireccional de actitudes y conductas negativas tanto en la violencia como en la educación inclusiva, se destacan las manifestaciones propias de los educandos con TC como las que afectan a ambos fenómenos y se omite el significado e impacto de la conducta de los demás miembros de la comunidad educativa en ellos.

La situación de la sensibilización con el proceso de educación inclusiva de estos educandos es desfavorable con un rechazo marcadamente explícito, con el uso frecuente de etiquetas (caso, conductual, incumplidor, problemático), amenazas (con institucionalización, expulsión), y es constitutivo de las principales barreras que afectan la modificación conductual del educando, lo que se expresa en la actitud de trabajadores docentes

y no docentes, otros educandos y las familias de estos. De igual forma, se reproducen estos comportamientos en las instituciones laborales y en el contexto comunitario. Entre las limitaciones conceptuales, se muestran las dificultades al diferenciar la violencia de los comportamientos agresivos, se incluyen en el criterio de violencia las conductas reactivas por estados emocionales transitorios, consecuencias de los conflictos entre escolares, en los que no media conducta deliberada por el educando con trastornos de conducta, en particular de aquellos que presentan alteraciones emocionales significativas.

El empleo de la técnica de grupos focales favoreció la aproximación a los criterios más espontáneos de los educandos; además, como se muestra en la tabla 1, evidenció la percepción que poseen desde estratos diferentes: las mujeres señalan las conductas violentas que tienen que ver con los educandos que no se ajustan a las características del grupo. Las opiniones de los educandos hombres reconocen como conductas violentas más frecuentes las asociadas al sometimiento. El grupo mixto menciona como violento el ridiculizar ante el colectivo. Sin embargo, estas conductas violentas no siempre provienen de educandos con TC, también son realizadas por aquellos reconocidos como líderes informales que violentan basados en atributos culturales, estructurales o simbólicos.

Al referirse a las causas que generan motivo de exclusión señalan: elementos simbólicos como sentir que se es mejor que el otro y violentar a los más débiles; la presencia de educandos que se creen guapos y agreden a otros sin motivos y las aulas sin la presencia del profesor (Oquendo Llorente, 2017). Lo que demuestra que si bien la institución educativa es un ambiente controlado, aparecen espacios para la violencia. En este sentido, las consecuencias se expresan en el aislamiento de la víctima del grupo escolar.

**Tabla 1***Resultados de información de grupos focales de mujeres, hombres y mixtos*

<b>Grupo de estudio</b>	<b>Conductas de educandos</b>	<b>Conductas de docentes</b>	<b>Motivo de exclusión</b>	<b>Consecuencias</b>
Grupos focales (mujeres)	Son ridiculizadas en público y las que no saben defenderse plantean con menos frecuencia los empujones y golpes a los más débiles.	Amenazas, gritos.	No se ajustan a las características del grupo.	Los educandos sienten miedo de la agresión de otros, tienden a aislarse y en ocasiones se esconden. Algunas se sientan rechazadas sin motivo, lo que genera tristeza y distanciamiento.
Grupos focales (hombres)	Ofensa, sometimiento con palabras, amenazas y amedrentamiento. Burlas a los que no están a la moda o en algo no se ajustan al grupo, falta el respeto a algunos profesores.	Amenazas y ofensas.	Educandos que se creen guapos y agreden a otros sin motivos y las aulas con educandos sin la presencia del profesor.	Enemistad entre compañeros, pérdida de amigos y malestar en el grupo; algunos salen golpeados con marcas en el rostro, otros se sienten humillados y se avergüenzan de que otros abusen de ellos.
Grupos focales (mixto)	Ridiculizan a los más débiles para que se alejen del grupo o para sentirse superiores, empujones, burlas, amenazas.	Amenazas, ofensas castigos.	Creencia de algunos educandos de que son mejores que otros y abuso de los más débiles.	Tristeza que deja en aquellos que se sienten maltratados. Enemistad, educandos que ya no desean estar en el grupo.
Resumen	Violación del derecho del otro: insultos, apodos, burlas y ridiculizaciones, amenazas, coacciones, daños de las pertenencia de otros compañeros, daños físicos, golpes, empujones.	Amenaza con la evaluación. Preferencia por algunos estudiantes.	Percepción de superioridad, caer mal, desigualdades económicas y sociales, prejuicios raciales y de origen étnico.	Conflictos entre educandos, distanciamiento de algunos, acomplejados ante el grupo. Miedo a participar en las actividades.

Nota: síntesis de manifestaciones y consecuencias de conductas violentas en el contexto de la educación inclusiva.

Fuente: elaboración propia.

Estudios precedentes a este trabajo reafirman la prevalencia de la violencia en la configuración, persistencia y cimentación de los TC. En la tabla 2 se muestran elementos que señalan conductas que comúnmente, en el contexto escolar, no se consideran violentas, como la negligencia y el abandono (familiar y pedagógico), pero constituyen manifestaciones de violencia psicológica. Sin embargo, son notorias las manifestaciones de violencia psicológica directa (física o verbal)

y estructural que muestran un porcentaje significativo en esta población. Traer a colación estos elementos tiene doble intención: primero, identificar la presencia y persistencia de la violencia y la exclusión a lo largo de la historia de vida de los TC; y, segundo, ilustrar las manifestaciones de violencia y exclusión persistentes en los diferentes espacios de socialización de estos educandos (Massó Salazar, 2014). Los datos anteriores señalan aspectos conceptuales de los TC, como la persistencia,

intensidad y estabilidad en las manifestaciones de conductas de estos educandos (tabla 2), pero también invitan a una mirada a la violencia y la exclusión en la conducta del

“otro”, del no conductual, del bien portado, de su interacción con el contexto y su consecuente configuración intrapsicológica.

**Tabla 2**

*Estudio sobre la persistencia de la violencia en la historia de vida de los educandos con tc*

Grupos	Total	Alcoholismo en la familia	Patrones de conducta antisocial	Modelo de conducta sexual	Abandono familiar y pedagógico	Descontrol familiar	Rechazo social	Violencia	Precariedad económica
1	16	3	11	4	9	16	7	5	10
2	6	2	6	1	3	7	2	4	5
3	17	1	12	3	7	9	2	10	10
4	11	2	6	1	3	10	7	4	5
5	16	4	8	1	3	14	5	5	4
Frecuencia	66	12	43	10	25	56	23	28	34
%		18,1	65,1	15,1	37,8	84,8	34,8	42,4	51,5

Fuente: Massó Salazar (2014).

Lo hasta aquí expuesto permite un acercamiento a las situaciones de violencia escolar y sus nexos con las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva de los educandos con tc. Se constata que las manifestaciones de violencias en el contexto escolar son conductas excluyentes, sean manifiestas o invisibles. De igual forma, se comprueba que las barreras para la participación y el aprendizaje que se configuran en la relación con los educandos con tc, y que limitan la realización sus derechos e impiden su desarrollo integral, generalmente son expresiones de la violencia.

## Discusión

La reflexión acerca de los resultados anteriores se realiza a partir de reconocer que entre la violencia escolar y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva existen nexos

existen nexos que demandan una revisión teórica y práctica. Se parte de la afirmación de que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones se convierte en una barrera para la inclusión. Para este análisis se parte de la tesis de Galtung sobre las desigualdades de poder que sustentan la violencia (un arriba y un abajo), al considerar que la conducta violenta supone un poder que permite someter, controlar o violar los derechos de una persona o un colectivo. Si se sigue el criterio de Galtung (2003) sobre la violencia, existe una asimetría de poder, real o simbólico, que subyace en la relación entre el victimario y la víctima. Si bien en la violencia la relación de desigualdad se expresa en “un arriba y un abajo”, en el caso de la exclusión significa una desigualdad de acceso a la participación, representada en un “estar dentro o estar fuera”, también en una expresión de asimetría de poder real o simbólico. Reflexión que sugiere

que la violencia, como expresión del poder, en sí misma es excluyente.

Esta asimetría de poder se expresa en las manifestaciones de exclusión hacia el “otro” en forma de rechazo, limitación de la participación y disfrute de los derechos por “el otro” que está “fuera” de los estándares de los valores sociales, culturales, éticos y estéticos dominantes; incluidos los académicos.

Si bien las reflexiones anteriores se realizan desde lo macrosocial, de forma análoga se expresan en lo meso y lo microsocioal. En este marco de análisis se incluyen las instituciones educativas, escenarios donde la violencia social se expresa con diferentes matices, en la relación directa que se establece entre los miembros de la comunidad educativa.

Lo anterior puede analizarse desde el criterio causal de la violencia difundido por Galtung (2003), a través del estudio de la relación entre la violencia cultural, estructural y directa. En este caso, para comprender los nexos entre violencia escolar y las insuficiencias de la educación inclusiva en el contexto cubano, en particular en las instituciones educativas con educandos con trastornos de conducta, criterio que se complementa con datos resultantes de investigaciones antes mencionadas desarrolladas en el contexto de la provincia de Matanzas.

Para Galtung (2003), la violencia cultural es una constante que se expresa en el sistema simbólico, principalmente en los componentes etnográficos de determinados grupos humanos y otras construcciones sociales que se convierten en herramientas para la dominación, colonización y legitimación de la propia violencia que se ejerce sobre personas y grupos considerados inferiores. En las instituciones educativas, espacios donde también se expresan estos elementos simbólicos de la cultura (superior e inferior), se convierten en motivo de discriminación, inferiorización, exclusión y condicionan el aislamiento, la inhibición de la participación

y la percepción del espacio escolar como adverso por educandos y grupos (Lozano Treviño & Maldonado Maldonado, 2020).

En el estudio realizado se trabajó con 33 educandos, todos provenientes de comunidades denominadas en situación de vulnerabilidad, de los grupos poblacionales históricamente más desfavorecidos que, debido a su comportamiento, desde edades tempranas son identificados con las etiquetas: niños o niñas indeseables, incorregibles, de riesgo, vulnerables, marcados como difíciles de educar o poco educables; en consecuencia son aislados, rechazados, excluidos de actividades y colectivos; actitudes que en ocasiones cuentan con la legitimación de familiares, otros educandos y educadores con frases como “no se junten con él, que es mala compañía” (Oquendo Llorente, 2017; Soler Zamora, 2020). Estos términos o calificativos frecuentes en la práctica social y educativa señalan los nexos entre las dos categorías objeto de estudio.

La violencia estructural se expresa en las instituciones, en la asignación de jerarquías en función de la clase social, grupo de poder económico, político, religioso, racial, de género y otras categorías que condicionan la estructura social (Galtung, 2003). En el contexto escolar habría que agregar las categorizaciones por estatus académicos, administrativos, capacidades, por el origen social (comunidades vulnerables, rurales, inmigrantes), el género, la raza y otras.

Si bien se considera la violencia cultural como una constante difícil de modificar, la violencia estructural es un proceso que puede ser susceptible a cambios (Galtung, 2003), pero su anclaje en un poder, resultado de una estructura histórica compleja que ha legitimado el derecho de un grupo que está “arriba” (el que tiene) y ha condenado a otro grupo que está “abajo” (el que no tiene), lo convierte hoy en una constante difícil de modificar. Lo estructural, en el contexto escolar

se expresa en la configuración de la violencia por los estatus: entre los que dirigen el proceso y los subordinados, los que saben y enseñan y los que no saben y aprenden, los “inteligentes” y los “brutos”, los “normales” y los “anormales” o con necesidades educativas especiales, vulnerables (con o sin discapacidad), los buenos y los malos (en el caso de los TC).

Estas manifestaciones de violencia pasan por la percepción de los implicados en estos conflictos, y en ocasiones es legitimada por la víctima. Fenómeno similar ocurre en algunas situaciones de exclusión, el excluido aprueba estar fuera porque “ahí están los que saben”, “los inteligentes”, “yo no me lo he ganado” y otras manifestaciones simbólicas que normalizan la violencia y la exclusión.

La violencia directa es un suceso, es la expresión sensible de los daños de la violencia cultural y la estructural (Galtung, 2003). Son las acciones y omisiones directas o indirectas deliberadas, que afectan los derechos de personas y colectivos y que tienden a impactar a las víctimas en lo físico, lo psicológico y lo moral. Tiene como móvil legítimo la inferioridad humana de la víctima, ante un ente percibido superior en lo cultural, económico y psicológico, lo que justifica el atropello.

En este caso, en cuanto a la violencia directa hacia los educandos con TC, se observa una tendencia al predominio de la violencia psicológica y de acciones verbales: dejar fuera de una actividad, no quererlo en el grupo, ser indiferente, expresiones de desprecio, no atender sus necesidades educativas, negar privilegios del colectivo, amenazas con los oficiales de menores o instituciones especiales, actitudes que excluyen de las oportunidades del desarrollo y la participación en el escenario escolar.

Detrás de la violencia escolar y la exclusión educativa subyace una asimetría de poder, sea real o simbólico, y una percepción individual y colectiva de los miembros de la

comunidad educativa del lugar que ocupan en esas relaciones, y al final de la pirámide están los más vulnerables. Sin embargo, a diferencia de la violencia en la que el victimario se percibe siempre superior ante la víctima, en la educación inclusiva la barrera puede ser resultado de la impotencia, mediada por la carencia de atributos personales y la construcción de una percepción negativa por el propio educando al identificarse inferior. Lo que significa que no siempre la exclusión parte de una conducta deliberada para dejar fuera a una persona o un grupo. Aunque la situación de asimetría sea real, es una premisa, debe aparecer la acción deliberada en cualquiera de sus formas, lo que invita a revisar los límites conceptuales necesarios entre las categorías objeto de análisis en este estudio.

Este proceso, en ocasiones, viene mediado desde la identificación y el diagnóstico de los educandos con TC, quienes corren el riesgo de ser doblemente victimizados en el contexto escolar, pues al ser etiquetados son discriminados y reciben un impacto negativo en su autopercepción y en la actitud hacia la escuela (Villalobos et al., 2014). La omisión de las estadísticas reales de la violencia escolar y la exclusión, en ocasiones silenciada por temor de las víctimas u otros actores o por la invisibilidad de estos educandos, no minimiza sino que aumenta estas conductas y sus consecuencias para los miembros de la comunidad educativa (Ascue Bravo, 2021).

Las formas anteriores se corresponden con comportamientos institucionales, colectivos e individuales excluyentes. Sin embargo, un aspecto a considerar en los estudios actuales es la influencia de la herencia histórica de la violencia en el proceso de formación de la nacionalidad cubana y sus consecuencias en la exclusión social y educativa en Cuba. La conquista, la colonización y el posterior desarrollo de Cuba es resultado de un proceso de violencia en el cual se manifestaron de la forma más brutal los tres

tipos de violencia. Primero, fue la imposición de una cultura sobre otra, la desocialización de los pueblos originarios y de los africanos esclavizados, y su intento de resocialización bajo los cánones de la cultura de los conquistadores. De aquí que la cultura que se impuso en Cuba fue la de los colonizadores, la europea con sus valores cívicos, éticos, estéticos, religiosos, artísticos. La colonización trascendió y perpetuó con ella una cultura y una estructura social, legitimada por nuestros más excelentes académicos, en la que los saberes, el pensar, el ser, el decir y el convivir siguen el derrotero de las normas coloniales, con pinceladas de la cultura de los vencidos, en los sectores más pobres y su consecuente discriminación. En lo estructural, los dueños y señores garantizaron a sus descendencias el acceso a los poderes y su reproducción, en el marco de la ley. Los vencidos heredaron la reproducción de la vida precaria de extramuros. Aunque ha pasado el tiempo, lo que estaba en extramuros, en extramuros quedó, acompañado de las representaciones psicológicas y simbólicas construidas socialmente sobre los nativos de esos contextos.

A las alturas del siglo XXI, y como resultado de Revolución cubana, son innegables los avances en los diferentes ámbitos sociales, que sin dudas han alcanzado a todas las personas y colectivos. Sin embargo, aún persisten en la conciencia profunda los reflejos de aquella violencia y sus manifestaciones en la exclusión social. Esa historia ha legado comunidades desfavorecidas; llamadas marginales, vulnerables, de riesgo, periféricas que cargan con esas etiquetas; la mayoría de los niños y las niñas con alteraciones de la conducta (conductuales, malos, delincuentes) provienen de allí. Donde la vida es más difícil, en lo económico y lo social. Las desventajas surgidas en el periodo de la Colonia por los grupos descendientes de “los vencidos”: esclavos, campesinos, aborígenes, todavía tienen sus reflejos en la Cuba actual.

En este sentido, en el proceso de resocialización a que fueron sometidos los descendientes aborígenes y africanos, que tuvo como premisa la satanización y criminalización de la cultura de estos grupos étnicos, se estableció un proceso de resocialización de la cultura europea. Estas prácticas, aunque teóricamente cuestionadas, persisten. La escuela no siempre está en concordancia con los valores de estas comunidades, el verticalismo curricular, el academicismo y la modernidad pueden convertirse en barreras para la inclusión de estas comunidades y sus nuevas generaciones.

Pero, en la violencia escolar como manifestación específica de la violencia social, no siempre existe una relación directa. La violencia escolar requiere de determinadas premisas ambientales que permitan la percepción negativa de las diferencias culturales y estructurales, que condicionen el surgimiento o reforzamiento de creencias de superioridad de una persona o un colectivo sobre otro, que posibiliten la aparición de conductas violentas, su incremento y legitimidad, y que favorezcan la exclusión de aquellos que son considerados “diferentes”, víctimas, porque no cumplen con los cánones establecidos por la mayoría.

En la práctica educativa es notable el mutismo sobre la conducta de los otros, “los bien portados”: la indiferencia, el rechazo, la omisión y la negación constituyen comportamientos negativos, en particular cuando son deliberados y se acompañan de estados emocionales negativos con expresiones como “no lo soporto”. En los estudios orientados a los problemas de conductas son limitados los que refieren análisis teóricos acerca de los comportamientos de los “buenos educandos”, incluyendo las investigaciones sobre la práctica educativa denominada inclusiva en contextos en los que el centro de atención es el educando con TC. Al centrar la atención en las formas comunes de reacción de los

educandos con TC ante las situaciones ambientales, se desconoce que las personas son parte de un ecosistema social donde los sujetos se condicionan recíprocamente. La omisión de las conductas violentas y excluyentes de todos los implicados parcela el estudio de la educación inclusiva que demanda de una comprensión desde la dinámica de grupo, en la que todos participan.

## Conclusiones

Los referentes teóricos y los resultados de investigaciones en la provincia de Matanzas favorecen la comprensión de los fenómenos causales de la violencia escolar, sus manifestaciones, consecuencias y su relación con las barreras que afectan el proceso de educación inclusiva de los educandos con trastornos de conducta, lo que sugiere no solo una aproximación a los nexos entre violencia e insuficiencias en la inclusión, sino de los factores comunes que subyacen en la configuración social de ambos fenómenos. Primero, el carácter complejo y las multivariantes que la condicionan y sus consecuencias multidimensionales que impactan todas las esferas de la vida social. Segundo, su relación con la desigualdad como núcleo tectónico de ambos procesos, en los que la asimetría real y simbólica son premisas para violentar y excluir a los educandos con trastornos de conducta, violentados desde la propia percepción desfavorecida que se construye sobre ellos, lo que refuerza su condición de víctimas y excluidos a lo largo de su historia de vida. Tercero, ambas categorías demandan de una concepción epistemológica que trascienda la perspectiva individual de las investigaciones. La violencia y la educación inclusivas de los educandos con trastornos de conducta solo pueden ser comprendidas desde visión grupal, colectiva a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que demanda de una transformación de la

colectividad, de su percepción del otro, de las construcciones colectivas que apunten a sostener que “todos somos resultados de todos”, en particular en las primeras etapas de desarrollo de los educandos.

## Referencias

- Ascue Bravo, S. (2021). El afrontamiento de la discapacidad y la violencia desde la escuela. En C. Villagrasa Alcaide, C. J. Cabello Matamala (dirs.), R. Aguilar Díaz (coord.), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en colectivos vulnerables* (pp. 215-222). Huygens.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5* (Burg Translations Inc., trad.). American Psychiatric Publishing.
- Clavijo Castillo, R. G. & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso. *Trabajo Social Global*, 10(19), 3-24. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>
- Durán Gisbert, D. & Giné Giné, C. (2018). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://www.researchgate.net/publication/328631184>
- Gacitúa, E. Sojo, C. & Davis, S. H. (eds.). (2000). *Exclusión Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. FLACSO-Banco Mundial.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (T. Toda, trad.). Gernika Gogoratz.
- Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de*

- Ciencias Sociales*, 58, 13-52. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i58.1091>
- Lozano Treviño, D. F. & Maldonado 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), 329-349. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A23.15\(1\)329-349.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A23.15(1)329-349.pdf)
- Massó Salazar, L. (2014). La tutoría universitaria en la gestión de la atención educativa a los escolares con alteraciones de conducta. *Atenas*, 3(27), 100-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203008>
- Oquendo Llorente, V. (2017). *La prevención de la violencia escolar en el contexto de la Secundaria Básica* [tesis de maestría, Universidad de Matanzas]. Repositorio Institucional REIN, de la Universidad de Matanzas.
- Pujolás Maset, P. (2009, 5-9 octubre). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes* [ponencia]. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Antigua, Guatemala.
- Rodney-Rodríguez, Y. & García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona Revista Científico Metodológica*, (59), 41-49.
- Soler Zamora, L. Y. (2020). *La inclusión socio educativa de los educandos con trastornos de conducta que transitan por la Escuela de Formación Integral* [tesis de maestría no publicada, Universidad de Matanzas].
- Téllez Rojas, M. A., Molina Pérez, I. & Álvarez Gómez, A. M. (2019). La exclusión social una revisión desde una perspectiva psicosocial. *Alternativas Psicológicas*, 43, 145-158. <https://alternativas.me/attachments/article/220>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo- UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. & Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art8.pdf>