

Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas

Michalinos Zembylas

Universidad a Distancia de Chipre

m.zembylas@ouc.ac.cy

Chrystalla Kaloyirou

Instituto Pedagógico de Chipre

Resumen

El componente emocional de la violencia contra las mujeres constituye un aspecto crucial de las distintas formas y efectos a partir de las cuales se experimenta y se vive este tipo de violencia. La responsabilidad a la hora de acometer todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia está recayendo cada vez más sobre las escuelas. Sin embargo, los educadores apenas disponen de herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los múltiples componentes de este fenómeno. Este artículo se centra en las implicaciones pedagógicas relacionadas con la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación. En concreto, la preocupación de los autores es la de problematizar el papel de la *pedagogía de las emociones* al perpetuar o frenar los episodios de violencia contra las mujeres y otros marginados, así como la de proponer medidas encaminadas a que las teorías pedagógicas radicales puedan ayudar a reconstruir aquellos aspectos emocionales asociados a la vida de educadores y educandos. Por otro lado, se presta una atención especial al fenómeno del matonismo escolar o *bullying*, puesto que se trata de una forma de violencia que afecta al buen funcionamiento de las relaciones interpersonales no sólo en el ámbito escolar, sino también en el seno de las propias familias.

Palabras clave: comprensión emocional, empatía, pedagogía de las emociones, maltrato contra las mujeres, matonismo escolar.

Abstract: *Emotions, violence against women and marginalized others, and the pedagogical implications*

The emotional component of violence against women is a crucial aspect of the forms and effects through which this type of violence is experienced and lived. Increasingly, the responsibility for emotional work related to violence is placed on schools, and yet educators are hardly provided with any theoretical tools for analysing and understanding the multiple components of this phenomenon. This paper focuses on the pedagogical implications of emotions in relation to violence against women and other marginalised people. Specifically, the concern of the authors is to posit the question of what is the role of *pedagogies of emotion* in perpetuating or disrupting episodes of violence against women and other marginalised members of society, as well as to consider measures in which radical pedagogical theories may help to rebuild those emotional aspects linked to the lives of educationalists and learners. Particular attention is paid to school bullying, given that it is a form of violence that affects the smooth working of interpersonal relationships developed not only at school, but also in the family environment.

Key words: emotional understanding, empathy, pedagogy of emotions, maltreatment of women, school bullying.

La violencia contra las mujeres no puede ser referida como un fenómeno contemporáneo, sino que siempre ha sido objeto de cuantiosos estudios y de la atención de los diversos medios de comunicación. Tanto las investigaciones que se han llevado a cabo hasta la fecha como toda la narrativa existente en torno a esta cuestión sugieren que el carácter multidimensional de la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación ha propiciado la aparición de una amplia gama de disposiciones con las que poder afrontar este problema a fin de encontrar formas efectivas de atacarlo. Una de estas medidas, la cual no ha sido precisamente objeto de atención por parte de los estudiosos e investigadores, se centra en el componente emocional de la violencia contra las mujeres y otros grupos afectados en el contexto escolar. El componente emocional de la violencia constituye un aspecto crucial de las distintas formas y efectos a partir de las cuales las mujeres y otros grupos experimentan la violencia en el entorno educativo. La responsabilidad de acometer todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia está recayendo cada vez más sobre las escuelas. Sin embargo, los educadores apenas disponen de herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los múltiples componentes de este fenómeno.

Este artículo se centra en las implicaciones pedagógicas relacionadas con la violencia contra las mujeres y otros grupos. Dada la complejidad y la enorme extensión

de este proyecto, nuestro objetivo no será el de sugerir que este tipo de violencia puede ser atajada mediante el fomento una serie de emociones o sentimientos. Este tipo de enfoque se basa en una concepción bancaria de la educación emocional¹, perspectiva que ha sido objeto de duras críticas por parte de diversos educadores, incluido Freire (1970). En su lugar, nuestro principal objetivo será el de problematizar el papel de la pedagogía de las emociones al perpetuar o frenar los episodios de violencia contra las mujeres y otros individuos o grupos, así como la de proponer medidas encaminadas a que las teorías pedagógicas radicales puedan ayudar a reconstruir aquellos aspectos emocionales asociados a la vida de educadores y educandos. La expresión «pedagogía de las emociones» hace referencia a las formas en que se desarrolla la práctica de enseñanza y aprendizaje en el plano afectivo y que encasillan tanto al profesorado como al alumnado en unas formas concretas de entender la vida (Worsham, 1992, 2001). De esta forma, todo análisis basado en la violencia escolar y su componente emocional se centrarán en cómo la violencia educa determinadas emociones tales como la apatía, la amargura, la pérdida de autoridad, el odio, la ira, la humillación y la sensación de culpabilidad y de lástima, entre otras. Como consecuencia de todo esto, a la hora de desarrollar alternativas a la pedagogía de las emociones es importante confeccionar una serie de medidas cuyo objetivo sea articular una posición crítica que confiera autoridad a los docentes y estudiantes.

Emociones, violencia y diferencia

Desde hace ya muchas décadas, las emociones o sentimientos han estado confinados en el más absoluto de los olvidos de la tradición filosófica occidental, puesto que han tendido a ser vistos como expresiones incivilizadas, típicamente femeninas, además de nocivas para el progreso social (Phanalp, 1999). Esto explica el hecho de que la primera investigación centrada en este tema fuera desarrollada dentro de un marco biomédico y abordada por las denominadas disciplinas «psi» (psicología, psiquiatría y psicoanálisis) (Lupton, 1998), disciplinas todas ellas que consideran a las emociones como estados individuales, internos y privados. De esta forma, su atención estuvo cen-

¹⁾ Para Freire la idea de educación bancaria, ampliamente extendida en los sistemas escolares, lleva a los docentes a pensar que cuando más se vayan llenando los *recipientes* con sus *depósitos*, tanto mejor educadores son y cuanto más dócilmente se deje *llenar* los estudiantes (*recipientes*), tanto mejor educandos son.

trada en la necesidad de desarrollar mecanismos psicológicos que permitiesen controlar y gestionar adecuadamente las emociones (Barbalet, 1998). Sin embargo, desde principios de los noventa, la idea de que las emociones constituyen un fenómeno individual y privado ha sido extensamente criticada. Como consecuencia de este hecho, en las dos últimas décadas se han presentado una serie de visiones alternativas que han sido diversificadas por la esfera de la cultura y la política (Cornelius, 1996; Lutz y Abu-Lughod, 1990). En la actualidad, cada vez existe un mayor reconocimiento en cuanto al hecho de que las emociones son parte de la vida social, cultural y política. El término *político* se refiere en este caso al «proceso de determinar quién debe decidir lo que no es legítimo y quién debe resaltar aquello que debe ser considerado como valioso en cuanto a los sentimientos y deseos que surgen... en determinados contextos y tipos de relaciones» (Reddy, 1997, p. 335). En otras palabras, el poder se localiza en las expresiones afectivas (Campbell, 1997), en quién se ocupa de expresar y de reprimir las distintas emociones.

En el ensayo que lleva por título *Being Dismissed (El hecho de ser excluido)*, Campbell (1994) desarrolla un marco realmente interesante centrado en la «política de las emociones» (p. 46). Este autor hace tres tipos de afirmaciones. En primer lugar, considera que «la expresión de los sentimientos tiene un papel público significativo» (p. 54); es decir, que no se trata de una simple cuestión personal. En segundo lugar, «la articulación de su relevancia se puede llevar a cabo a través del empleo de determinados recursos sociales adquiridos tales como la lengua, la acción y los gestos, teniendo que recurrir en algunos casos a todos o a parte de ellos» (ibíd.). Finalmente, este autor enfatiza la idea de que «la importancia de la localización del papel de los sentimientos como un intento a la hora de articular, conformar o individualizar un cierto tipo de *significado* implica la necesidad imperiosa de poder interpretar dichos sentimientos» (ibíd.). Esta interpretación de las expresiones de tipo emocional requiere, según Campbell, un registro adecuado de recursos que permita esclarecer el significado de las cosas. Asimismo, este hecho implica poder dar una respuesta que facilite la correcta interpretación de los signos o señales proporcionados. En otras palabras, se podría decir que para su adecuada interpretación es necesario que todos los participantes lleguen a un acuerdo acerca de sus implicaciones potenciales.

Sin embargo, todos aquellas personas a las que se les niega la participación en determinados tipos de conversaciones (mujeres, homosexuales y, en general, aquellas personas a los que la sociedad tiende a considerar *diferentes*) puede que no lleguen a tener nunca la oportunidad de adquirir un registro adecuado de recursos que les permita hacerse entender adecuadamente. La consecuencia de esta opresión, tal y como

afirma Campbell (1994, 1997), es que este tipo de personas tienden a interiorizar imágenes y sentimientos que reflejan su propia incapacidad y que con el tiempo llevan a que se inclinen a interpretar la violencia como señal de su ineptitud personal. De la misma forma, Worsham (1992) argumenta que existen diversas teorías pedagógicas (socrática o psicoanalítica, entre otras) que tienden sistemáticamente a hacer que los marginalizados sean capaces de reconocer las situaciones planteadas de no-reconocimiento de la violencia a través del fomento del afecto, la colaboración o el respeto, así como mediante la necesidad de proporcionar la igualdad de oportunidades para todos. Este tipo de principios pedagógicos tienden a no reconocer hasta qué punto la autoridad de éstos se basa en esquemas de dominación patriarcales que contribuyen a legitimizar la violencia contra las mujeres y otros grupos. Tanto Campbell como Worsham enfatizan las consecuencias negativas del no-reconocimiento de la violencia. Ambos autores destacan el hecho de que determinadas expresiones de la violencia contribuyen a educar las emociones, además de constituir un tipo de pedagogía opresiva en el caso de aquellos que se encuentran en situación de exclusión social.

Parece evidente, pues, que la violencia adquiere diferentes formas de manifestación en los distintos contextos culturales. Los mitos culturales dominantes existentes en la mayoría de los países occidentales tales como la *igualdad de oportunidades* y la meritocracia dependen de las denominadas «visiones de la diferencia» (*views of difference*), que tienden a enmascarar la violencia ejercida contra aquellos que son considerados diferentes por la sociedad. Boler y Zembylas (2003) distinguen tres tipos de visiones. La primera es la del *modelo de la tolerancia/celebración* que se recoge en la célebre expresión: «Cada individuo es diferente. Hay que estar dispuestos a respetar la ineludible peculiaridad de los otros» (p. 112). Sin embargo, la celebración de las diferencias tiende a pasar por alto el hecho de que en el caso de aquellos que son considerados diferentes es muy probable que hayan experimentado una discriminación sistemática de tipo económico, educativo e institucional. No obstante, aunque esta forma de entender las diferencias aboga por celebrar todas ellas por igual, algunas son simplemente toleradas.

La segunda visión es la del *modelo de negación/identidad*: «Todos somos iguales bajo la piel. ¿Por qué prestar entonces tanta atención a lo que nos hace ser diferentes?» (p. 113). Este modelo se decanta por la asimilación y reflexiona acerca de la capacidad privilegiada de la cultura dominante para decidir cuando y por qué las diferencias deben ser resaltadas. Por otro lado, este tipo de tendencia filosófica niega las vías mediante las cuales el poder trata de destacar u ocultar las diferencias. Finalmente, la tercera visión es la del denominado *modelo biológico o de respuesta natural*: «Algunas diferencias son innatas. Algunos de los miedos a la diferencia son

innatos. El miedo a la indiferencia constituye una respuesta natural» (p. 113). Esta concepción de la diferencia justifica «el miedo a la diferencia» considerándola una emoción natural, un miedo que debería ser entendido como uno de los componentes fundamentales del ser humano. Una vez más, este enfoque aboga por la explicación de tipo biológico para negar una interpretación más sofisticada de las formas en las que se utiliza el poder a fin de justificar la violencia contra las mujeres y otros grupos.

Se puede decir que cada uno de estos modelos refleja una *postura o posición afectiva* determinada en relación con la idea de diferencia. Dicha postura constituye a su vez una posición pedagógica que ejerce la autoridad precisamente a través del tipo de violencia que oculta las relaciones de poder y de dominación. Un aspecto común a todas estas formas de entender la *violencia pedagógica* (Worsham, 1992) es el rechazo a embarcarse en la difícil tarea de reconstruir las propias creencias, emociones y valores. Esta reconstrucción o transformación produce malestar e incertidumbre. Sin embargo, el éxito del esfuerzo para deconstruir los sentimientos y creencias arraigadas depende del reconocimiento de las relaciones afectivas entre la violencia y cualquier tipo de pedagogía, así como de la transformación de las relaciones violentas, que debe tener lugar en el nivel afectivo.

Como consecuencia, se puede afirmar que las emociones que se localizan dentro del aula no tienen un componente meramente privado, sino que también forman parte de un espacio político en el que los estudiantes y los docentes interactúan con una serie de implicaciones en los enfrentamientos políticos y culturales de mayor dimensión (Albrecht-Crane y Slack, 2003; Zembylas, 2005). En este sentido, debe decirse que existe un componente político en el que se ven envueltos tanto profesorado como alumnao cuando se relacionan emocionalmente en el aula, puesto que las relaciones de poder son fundamentalmente inevitables. No cabe la menor duda respecto a la presencia constante de una serie de normas de tipo afectivo que ejercen una clara influencia sobre los discursos y las expresiones emotivas (Albrecht-Crane, 2003; Zembylas, 2005). La denominada *política de las emociones* constituye pues el análisis que pone en tela de juicio las normas afectivas históricas y culturales en relación con la naturaleza de las emociones, cómo se expresan, quién se ocupa de expresarlas y bajo qué circunstancias. De esta forma, la expresión o represión de las emociones en el contexto educativo viene determinada a menudo por la distribución de poder en las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del entorno escolar. El establecimiento de relaciones de poder dentro de la escuela puede estar igualmente relacionado con el nivel de violencia, que se manifiesta de los más diversos modos hacia aquellos que participan en la labor educativa, es decir, hacia los docentes, las familias y los niños y las niñas.

Violencia en las aulas

La violencia en las aulas es un problema universal y como tal ha sido objeto de numerosas investigaciones (Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, en imprenta; Smith et al., 1999). Aunque generalmente se acepta el hecho de que las consecuencias de la violencia afectan a numerosos aspectos relacionados con la eficacia de la labor educativa, sin embargo, no resulta sencillo detectar episodios violentos en el entorno escolar debido a que éstos se manifiestan de muy diversas maneras dentro de los diferentes tipos de relaciones que se establecen en dicho entorno. En este estudio nos centraremos en una forma concreta de violencia en las aulas que afecta a todas las relaciones interpersonales que se dan en el ambiente escolar. A este tipo de violencia se la suele denominar *matonismo* (*bullying*) en las investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo sobre la misma.

El carácter multidimensional del matonismo, así como el hecho de que éste suele afectar a diferentes personas de diferentes maneras, hace que su definición entrañe cierta dificultad.

Olweus (1999) intentó dar una definición del matonismo en las aulas basada en un proyecto de investigación longitudinal a gran escala llevado a cabo en Escandinavia. En su definición, Olweus se refiere a la relación entre el matonismo y la distribución de poder en las relaciones, destacando la idea de que el matonismo existe «en todo tipo de relación interpersonal caracterizada por un *desequilibrio de poder*» (pp. 12-13, donde se le da un mayor énfasis). El desequilibrio de poder en las relaciones constituye una presunción para el desarrollo del comportamiento intimidatorio. Puesto que el desequilibrio de poder no suele favorecer a aquellos individuos considerados diferentes, no resulta difícil de entender el hecho de que la violencia se emplea para enfatizar las diferencias entre las personas.

Otra dimensión de esta forma de violencia se localiza en la definición comprensiva del matonismo de Sharp y Smith (1994), quienes consideran a este fenómeno como «un abuso de poder y un deseo de intimidación, lo que dificulta que aquellos que sufren este tipo de violencia se puedan defender» (pp. 1-2). Así pues, el matonismo aparece contextualizado de tres maneras diferentes: «física (golpes, patadas o daño causado a los objetos personales), verbal (motes despectivos, insultos, burlas continuas y comentarios racistas), indirecta (difusión de falsos rumores, exclusión social)» (ibíd.). Los efectos sobre las víctimas se manifiestan en términos de «síntomas relacionados con el estrés, poca confianza o seguridad en sí mismo, baja autoestima y falta de consideración» (ibíd.). Según esta definición, los efectos del matonismo sobre las

víctimas son claramente emocionales. Por tanto, el desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales (expresado en virtud de un comportamiento intimidatorio contra aquellos que son diferentes) se puede establecer según el modo que tienen de funcionar las emociones y así influir en la calidad de las relaciones que tienen lugar en el contexto de la escuela. De esta forma, se puede afirmar que existe una conexión significativa entre las relaciones de poder y las emociones, una conexión que evidentemente influye en la cultura de centro.

El estudio de las relaciones entre las emociones y la violencia ejercida contra las mujeres y otros marginalizados trataría de fomentar el desarrollo de respuestas emocionales alternativas, expresiones, articulaciones, identidades y visiones que llevarían tanto a los educadores como a los estudiantes a descubrir formas que consiguieran interrumpir las relaciones de poder imperantes (Boler, 1999; Probyn, 2004). Como resultado de todo esto, el análisis de la retórica de la violencia contra las mujeres y otro tipo de marginalizados deberán centrarse en los modos en que la violencia «encara y educa a las emociones e inculca una relación afectiva con el mundo» (Worsham, 1992, p. 121). Si los educadores manifiestan su compromiso de producir un verdadero cambio social e individual, un cambio que afectará y que, finalmente, terminará con la violencia arraigada en el entorno escolar, entonces la labor de subversión deberá tener lugar, irremediablemente, en el nivel afectivo (Ahmed, 2004; Worsham, 1992, 2001). Tal y como enfatiza Worsham, nuestra labor pedagógica y educativa más urgente con respecto a la violencia existente es la de «la re-educación necesaria y fundamental de las emociones» (1992, p. 122; 2001, p. 233); es decir, el desarrollo de una serie de recursos emocionales alternativos que pongan fin a las formas y efectos a través de los cuales se experimenta la violencia como consecuencia del matonismo. Este análisis contribuirá a prestar más atención al papel de la escuela a la hora de poner en práctica diferentes prácticas pedagógicas sobre las emociones que contribuirán a preservar o subvertir la violencia.

El matonismo como forma de violencia y el papel de la escuela

El hecho de que el matonismo contra los otros pueda manifestarse de diferentes formas, hacia diferentes personas y bajo circunstancias diferentes dentro del entorno escolar crea ciertas limitaciones en su comprensión. Estas limitaciones propician situaciones en las que el matonismo puede convertirse en un problema oculto con

una complejidad multidimensional en las relaciones interpersonales entre las familias, docentes y estudiantes. En esta sección nos centraremos en las relaciones entre profesorado y alumnado en el aula y en las formas en que se distribuye el poder dentro de la misma, entendiendo a la educación como un fenómeno que puede contribuir a reforzar o inhibir el desarrollo del matonismo contra otros. Nuestra postura principal es la de alegar que la violencia, expresada por medio del matonismo, no tiene que ver con los individuos *per se*, sino que más bien se trata de un fenómeno político, social y cultural, es decir, la violencia es un hecho complejo que tiene que ver con los estereotipos sociales y con las formas mediante las cuales la escuela y, sobre todo, los docentes influyen en la socialización de los estudiantes.

En primer lugar, es importante reiterar que los estereotipos que los estudiantes traen a clase, y que influyen en sus relaciones, están tomados de las normas sociales más comunes y frecuentes de la sociedad en la que viven (Allport, 1954). A partir de un amplio proyecto de investigación sobre el matonismo en las escuelas de Educación Primaria, Kaloyirou (2004) sostiene que los estereotipos parentales relacionados con los chicos, así como aquellos característicos de las familias de los acosadores o *bullies*, están relacionados con los roles de género o, lo que es lo mismo, las normas sociales, en cuanto a los roles de género, influyen en las percepciones y formas de manifestar la violencia. Por ejemplo, algunos países registran altos niveles de agresión masculina mientras que otros se tienden a mostrar una actitud más humanitaria y tolerante (Antonopoulou, 1999; Berkowitz, 1993).

En los últimos años, la violencia doméstica se ha incrementado hasta alcanzar unas tasas considerablemente elevadas. En este tipo de violencia, las víctimas principales suelen ser las mujeres mientras que los hombres aparecen como los principales agresores. Asimismo, la violencia perpetrada por la pareja se manifiesta dentro de un contexto de actitudes sociales que acentúan la desigualdad de las mujeres (Antonopoulou, 1999). Estas actitudes influyen forzosamente en el comportamiento de la pareja y potencian la violencia doméstica (Black y Newman, 1996). Por otro lado, los antecedentes familiares juegan un papel destacado a la hora de promover este tipo de violencia (Shochet et al., 1997; Wherry et al., 1994; Wind et al., 1994 tal y como aparece citado en Shochet, 1997).

Tal y como sucede en muchas sociedades, la profesión docente está considerada una profesión típicamente femenina, ya que se asocia a la maternidad y a la proporción de cuidados. De esta forma, se induce a muchas chicas a convertirse en profesoras, lo que da lugar a una supremacía de la mujer dentro de la población docente. En este caso, los estudiantes, en especial los más jóvenes, tienden a transferir en clase sus

percepciones acerca de las mujeres a través de la proyección de los sentimientos sobre su madre en la profesora (Klein et al., 1952). Según Kaloyirou (2004), los chicos que manifestaron un comportamiento intimidatorio en la escuela emplearon la sustitución y la proyección para hacer patente todo el enfado que sentían hacia sus madres. En especial, aquellos que experimentaron o que fueron testigos de episodios de violencia doméstica transfirieron su ira en el medio escolar contra su profesora. Del mismo modo, aquellos chicos que fueron objeto de una falta de atención en casa por parte de su madre trataron de captarla por medio de comportamientos desesperados y agresivos con respecto a su profesor, sobre todo si se trataba de una mujer. Su profesora se mostró de acuerdo con esta idea puesto que manifestó que su principal problema era que estos chicos trataban de captar continuamente su atención de una forma competitiva. Dicho de otro modo, parece que la sustitución y la proyección hacia su profesora fueron empleadas por los intimidadores con el fin de canalizar de manera efectiva toda la ira que sentían hacia su madre.

De esta forma, si los niños crecen en una sociedad patriarcal en la que las mujeres, y por lo tanto las madres, son objeto de menosprecio, humillación y violencia, es muy probable que estos niños reproduzcan dichos rasgos en su relación con su profesora o sus compañeras de clase. En este caso, la profesora se convierte en el «otro» hacia el que se ejerce una violencia considerada como legítima por parte del agresor. Asimismo, el poder se ejercita por parte de aquellos niños que actúan como los representantes de una normalidad social particular. En este tipo de sociedades, el papel transformativo de la escuela, como institución que representa una filosofía educativa humanística, debería estar encaminado a la proporción de oportunidades para el alumnado con el fin de derrocar sus estereotipos y transformar su visión acerca de los papeles de género; de esta forma, se contribuiría a evitar el establecimiento y refuerzo de la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación.

Otro factor que contribuye a la comprensión de las relaciones de poder en el aula es el papel del docente a la hora de ayudar a sus estudiantes a socializarse. Desde el comienzo de su educación, el alumnado ve a su profesor como la persona adulta que se ocupa de cuidarlos y como el sujeto que impone, inevitablemente, su autoridad dentro del aula. A pesar de que la relación que mantienen los estudiantes con su profesor pueda realzar su sentimiento de seguridad emocional, también sitúa a la personalidad del docente en el centro del proceso social que tiene lugar en el aula. Al término de la jornada escolar, su personalidad contribuirá en gran medida al establecimiento de un clima social y emocional determinado dentro de la clase (Besag, 1989; Devine, 2003; Zembylas, 2005). Por ejemplo, el profesorado tiende a inculcar en

sus estudiantes, en primer lugar, el espíritu de pertenencia a un grupo, y define el lugar y el papel de cada uno dentro del aula en virtud de su propia percepción sobre éstos y a medida que van aprendiendo o asimilando las claves acerca de cómo deben comportarse (Besag, 1989). De este modo, los estudiantes se relacionan unos con otros a partir de la relación que han establecido con su profesor, quien inevitablemente impone su autoridad mediante el envío de una serie de mensajes. Estos mensajes determinan en gran medida la posición y el papel de todos los otros en la clase, es decir, quién se aparta de la corriente dominante y, por tanto, puede ser considerado como el Otro y quién no; qué tipo de comportamiento se considera *aceptable* y cuál no puede ser considerado como tal (Porter, 2000). Como señala Devine (2003), «a partir de la relación que mantienen con su profesor, los estudiantes fijan su propia perspectiva en torno a la cuestión de cómo se les valora y respeta dentro de la escuela» (Devine, 2003, p. 11). Estos mensajes no son siempre verbales. Pueden ser no verbales o se pueden hacer llegar a través de acciones específicas como por ejemplo cuando el docente decide cómo se debe sentar el alumnado o formar grupos.

Asimismo, mediante este proceso de socialización en el aula, el profesorado no sólo reafirma el lugar que debe ocupar cada alumno, sino también las emociones reconocidas por la sociedad, además de aquellas que no son aceptadas por ésta. Por ejemplo, las emociones positivas como la alegría son bienvenidas mientras que las emociones negativas como el enfado o la ira se consideran *peligrosas*. Por lo tanto, el docente tiene pleno poder para determinar o influir en la dinámica emocional del grupo al permitir al alumnado conocer o asumir las emociones que pueden expresar y aquéllas que deben reprimir para contribuir a su aceptación social. De esta forma, la manifestación verbal o no verbal de los sentimientos que pueden ser expresados o que deben ser reprimidos en un aula, hecho que constituye a todas luces un reflejo de las normas sociales ampliamente aceptadas por la sociedad en general, se puede considerar como una forma de manipulación psicológica o política del alumnado. Esta hipótesis es compartida por numerosos investigadores que han llevado a cabo estudios sobre cómo se induce a los niños a ser capaces de controlar sus emociones de forma adecuada y reprimir su estrés, enfado, pena o inseguridad; cualquier expresión emocional que se aleje de las normas es rechazada (Gartrell, 1998; Porter, 1999; Davine, 2003).

Por otra parte, algunos docentes tienden a equiparar las emociones con el comportamiento, y aquellas expresiones particulares de comportarse con los individuos (Kaloyirou, 2004). Por ejemplo, el enfado, considerado como la forma básica de desencadenamiento de la violencia, tiende a ser identificado con la propia violencia mientras que un acto violento se identifica con el individuo que lo ha desencadenado.

El profesorado no suele ver a aquellos estudiantes que manifiestan enfado como individuos que seguramente tendrán problemas en el futuro, sino que los consideran los problemas del propio centro (Porter, 2000; Kaloyirou, 2004). Dicho de otro modo, el problema de la violencia tiende a individualizarse en vez de ser considerado dentro de un contexto más amplio, como por ejemplo el contexto de la violencia dentro de la familia o la comunidad a la que pertenece el alumno. Así, los estudiantes, y en especial aquellos que son tachados de diferentes, son vistos y juzgados por los demás básicamente por el tipo de emociones que manifiestan y por su forma de comportarse. Mediante la imposición de sus percepciones referidas al comportamiento, los docentes no sólo reafirman *qué* emociones o acciones son aceptadas o rechazadas, sino *quién* es aceptado o rechazado también. Por lo tanto, se puede afirmar que las emociones se *politizan* claramente a través de este proceso social en la medida en que las relaciones de poder que intervienen en dicho proceso influyen en quién está *dentro* y quién está *fuera*. En este caso, la educación no parece ser capaz de distinguir entre el individuo y sus emociones y acciones; además, no reconoce el significado de dichas emociones comprendidas dentro de un contexto social y cultural más amplio.

El mensaje que llega al alumnado es que las emociones negativas implican que se es una *persona negativa* y como tal, se es rechazado por presentar este tipo de sentimientos. Por lo tanto, a estos estudiantes les resulta muy difícil aislar sus sentimientos de sus acciones para sentirse seguros a la hora de expresar sus emociones negativas o entenderlas cuando quienes las manifiestan son otras personas. Esta dificultad pone de manifiesto la necesidad de proporcionar oportunidades que promuevan un *entendimiento empático*, es decir, un sentimiento con el otro, en los centros escolares. Resulta evidente que muchas veces la escuela tiende a reflejar las normas sociales imperantes haciendo que niños y niñas rechacen a todos aquellos que son diferentes, puesto que son identificados con el sentimiento que es rechazado. Sin embargo, las escuelas también puede contribuir a la subversión de las normas sociales haciendo que el alumnado comprenda que los sentimientos no tienen por qué ser juzgados por un patrón universal estándar (Porter, 2000), y que se puede aceptar el enfado, pero no el comportamiento violento.

Como conclusión, parece que en relación con las formas de violencia que se localizan en los centros escolares, el profesorado y alumnado pueden adoptar el papel de ejecutores de dicha violencia, víctimas u observadores. Estos papeles diferentes definen sus expectativas o respuestas emocionales hacia el problema de la violencia en los centros. Dentro de esta perspectiva, se espera que los centros escolares contribuyan a producir un cambio con el fin de proporcionar a docentes y estudiantes las herramientas críticas necesarias para entender, aceptar e interpretar los sentimientos

de manera que se dificulte el refuerzo de cualquier manifestación de violencia escolar hacia otros, quienes quieran que sean. El papel del profesorado como agente que facilite dicha transformación presenta una importancia crucial, puesto que tiene que ver, fundamentalmente, con sus suposiciones en cuanto a la presencia de la diferencia en sus aulas y con el modo con que utilizan la política efectiva y el entendimiento empático en las relaciones con sus estudiantes.

Prevención de la violencia en las aulas y la política afectiva de transformación

El hecho de reconsiderar las emociones como un problema social/cultural/político, y no sólo individual, permite a los educadores comprender la denominada *política afectiva de la transformación*. La expresión «política afectiva» hace referencia a las implicaciones de los sentimientos en la educación, algunas de las cuales han sido ya presentadas en la sección anterior. Dado que los estudios han estado normalmente centrados en los aspectos individuales de los sentimientos, se ha tendido a pasar por alto los aspectos éticos, políticos, históricos y afectivos de la transformación. Sin embargo, el hecho de haber considerado que las emociones presentan un claro componente político da lugar a una conexión entre los patrones psíquicos individuales y los casos más claros relacionados con el cambio emocional. En otras palabras, el éxito a la hora de atajar la violencia en las aulas depende del reconocimiento de que el trabajo primordial de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas no es simplemente el de limitarse a inculcar una serie de conocimientos y destrezas intelectuales (Worsham, 2001). El trabajo principal consiste en la organización del mundo afectivo de docentes y estudiantes, es decir, de las prácticas afectivas relacionadas con el hecho de conocer qué es lo apropiado en relación con el género, la raza y la clase social. Los sentimientos y afectos constituyen el punto preciso a partir del cual es posible producir un cambio. Al mismo tiempo, esta postura permite establecer una comparación entre los diferentes estilos culturales/ideológicos de los climas afectivos a medida que van variando el tiempo y el lugar. Por ejemplo, puesto que algunos de estos estilos enfatizan los modos en las que los centros educativos *generan violencia*, es preciso examinar: a) los modos a través de los cuales se autoriza y se entrena violencia por parte de estas instituciones para no malinterpretarla como el

problema de un individuo; y b) los espacios individuales y comunitarios que pueden constituirse para trastornar esos modos. Es decir, las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas ejercen violencia hacia estudiantes y docentes al tratar de confinarlos a una serie de mundos afectivos determinados y enseñarles la incapacidad de percibir, nombrar e interpretar los actos violentos de manera adecuada.

De esta forma, el hecho de tomar en serio las relaciones y el poder de los afectos en las escuelas implica el hacer que dichas prácticas contribuyan al esfuerzo que hay que realizar a la hora de articular la ética y la política como relaciones entre el yo y el otro (Giroux, 1997), es decir, la ética y política de los afectos descritas en este artículo pueden forjar una *política crítica* de los sentimientos que implique la movilización explícita del afecto para producir nuevas formas de entendimiento de la interacción social. En relación con el afecto, McCormack (2003) argumenta que «la cuestión no es sólo “cuánta atención podemos proporcionar”, sino que también tiene que ver con el hecho de cultivar un compromiso serio hacia aquellas relaciones que pueden aumentar la intensidad de las relaciones y de la conectividad» (p. 503). Esto es precisamente por lo que la ética y la política de los sentimientos no tolera simplemente la «otredad», puesto que implica algo que hay que superar, sino que acoge al Otro como el *nexo* a través del cual pueden surgir cosas que merezcan realmente la pena (véase Gordon, 1999); en otras palabras, la principal tarea de cualquier sociedad es la de ser capaz de establecer un deseo social que favorezca la cooperación y unión con los otros, así como organizar estas relaciones emocionales de manera que puedan ser divulgadas para que la resistencia y la atribución de poderes puedan ser activados en la lucha contra la violencia (Worsham, 2001).

Por lo tanto, para el profesorado y el alumnado, la manera de comprender *relacionalmente* los aspectos afectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje es alejándose de las conceptualizaciones individualistas (o cognitivistas) de los sentimientos y la pedagogía; por ejemplo, cómo docentes y estudiantes desarrollan el denominado *entendimiento emocional* (Denzin, 1984) de unos con los otros. El entendimiento emocional, según Denzin (1984), «es un proceso intersubjetivo que precisa que una persona se introduzca en el campo de la experiencia de otro y experimente por sí misma la misma experiencia o similar vividas por esa otra persona» (p. 137). Asimismo, Benjamin (1980) ha planteado una teoría sobre la *intersubjetividad*, que se define como una forma de reconocimiento mutuo en la que tanto el yo como el otro se consideran sujetos autónomos que pueden ser parecidos o diferentes. Por ejemplo, los docentes y estudiantes suelen adoptar el papel de observadores con respecto a los episodios de violencia que se registran en los centros. El reto está en explorar el modo en que el entendimiento empático permite a los dos grupos diferenciar sus actitudes como observadores, es

decir, en vez de limitarse a ser meros espectadores de los episodios de violencia deberían convertirse en *testigos* de los mismos (Boler, 1999).

Hesford (2004) se interroga acerca de qué formas de compromiso empático pueden ser concebidas como respuestas relacionales a la violencia y al trauma emocional, así como por los límites a la hora de actuar como testigos de un acto violento. Por lo tanto, emplea el término *crisis de la atestiguación* para referirse al «riesgo de representar el trauma y la violencia, las rupturas en la identificación, y la posibilidad de establecer un significado empático entre testigo y testificador, entre oyente y hablante» (p. 107). El enfoque crítico de la crisis de la atestiguación insta al profesorado y al alumnado a cuestionar las suposiciones que eliminan por completo cualquier distinción entre el yo y el otro. Después de todo, el ser testigo, en el sentido de limitarse únicamente a observar una situación de violencia, no implica necesariamente una conexión empática y, por lo tanto, cualquier interpretación de los sentimientos debería tener en consideración que las personas tendrán diferentes tipos de respuestas afectivas, algunas de las cuales refuerzan verdaderamente la dicotomía yo/otro (Zembylas, 2006). No obstante, quizá sea más seria la presuposición de que una de las partes implicadas en el proceso de atestiguación puede *sentir* al otro, lo que supone que no sólo proporciona una visión sentimental del proceso de atestiguación a través de la creencia errónea en la simetría ética y política, sino que también pone en peligro la inclusión del otro dentro del yo. Por ejemplo, en el desarrollo de la pedagogía afectiva relativa al fortalecimiento y la resistencia contra la violencia, es importante escuchar todas las versiones, incluso aquéllas que puedan parecer desagradables (por ejemplo, tanto a las víctimas como a los autores del matonismo). El objetivo no es identificarse con (o simplemente rechazar) estas versiones, sino reconocer la inversión afectiva que se esconde detrás de los actos violentos y aprovechar todo el potencial posible para que el alumnado sea capaz de ejercer la autocritica y de llevar a cabo una crítica cultural.

Por otro lado, la comprensión empática, a la que Wilhelm Dilthey, Max Weber y otros se han referido como *verstehen*, no debe descartarse por completo como una posibilidad de reverberar con la perspectiva del otro. En el entendimiento empático se incluye un esfuerzo crítico por imaginar aquello a lo que se está haciendo frente. Según Halpern (2001), este aspecto imaginativo presupone la aceptación del otro como alguien diferente y valorado de manera individual. Halpern y Weinstein (2004) sugieren que existen tres cualidades primordiales en la empatía que la convierten en un elemento significativamente importante a la hora de frenar la aparición de episodios violentos. Primero, supone la búsqueda de la perspectiva individual de otro. Este

hecho puede constituir una importante motivación de cara a tratar de ponerse en la situación del otro y aceptar que él o ella tienen los mismos derechos que los demás. Segundo, la empatía implica un esfuerzo sincero para conocer al otro y sus perspectivas. Tercero, la empatía conlleva una transparencia emocional y cognitiva, además de la tolerancia de la ambivalencia. Esta ambivalencia acarrea el percibir las diferencias como una parte enriquecedora del establecimiento de una relación factible en curso. Parece preciso señalar pues que existen numerosas barreras en el proceso empático como resultado de la política de las emociones (por ejemplo, dolor, trauma, violencia ejercitada sobre nosotros) y limitaciones estructurales tales como la edad de los individuos implicados en dicho proceso (por ejemplo, los estudiantes más jóvenes pueden encontrar dificultades a la hora de establecer relaciones empáticas). Sin embargo, el fomento de la empatía contribuye precisamente a la reconversión de la visión de los individuos para ver las cosas de una forma distinta y como tal, la empatía necesita ser fomentada lo antes posible en la vida de los niños y las niñas.

La comprensión empática o como señala LaCapra (1999) el *descentramiento empático*, es «un componente afectivo difícil de controlar... que manifiesta empatía (aunque no una identificación plena) con la víctima» (p. 25). De esta forma, hacerse testigos de la en las aulas (por ejemplo, mediante el análisis de casos de matonismo) implica una demanda de nuevas conexiones afectivas. Debido precisamente a la posibilidad de establecer dichas conexiones, docentes y estudiantes son llamados a ser testigos de las evidencias como parte del proceso de *descentramiento empático*. El establecimiento de una relación crítica con las narrativas de la memoria significa que el profesorado y el alumnado deben decidir cómo se convierten en testigos críticos de estas evidencias, más que en simples consumidores o turistas, además de tener en cuenta cómo alteran estos testimonios (en caso de que lo hagan) los sentimientos hacia el grupo de marginalizados.

Hacia una pedagogía que prevenga/frene la violencia en las aulas

Las pedagogías que previenen/frenan la violencia en las aulas apuntan todas a la necesidad de identificar cómo están incorporados los discursos y prácticas en la rutina del día a día de la vida escolar y qué posibilidades se abren para poder interrumpir las prácticas violentas. Estas pedagogías también sugieren el desarrollo de un modo crí-

tico que comprenda a las denominadas «economías afectivas» (Ahmed, 2004) de la educación, es decir, cómo se extienden los sentimientos dentro de la escuela, además de sus consecuencias sobre la vida de estudiantes y docentes. Todos ellos son portadores de diferentes tipos de historias emocionales que llevan cada día a la escuela. Estas historias se incluyen dentro de un contexto de fuerzas, necesidades e intereses sociopolíticos más amplios. El desarrollar pedagogías que prevengan/frenen los casos de violencia significaría proporcionar conexiones afectivas y relaciones sociales centradas alrededor del interrogatorio crítico de las historias y experiencias del pasado emocional. Por ejemplo, esta idea implica que el análisis de la genealogía emocional de un agresor o una víctima de matonismo es un componente significativo de la lucha por crear un clima afectivo dentro del aula que impida el desarrollo de estos papeles en el futuro.

Reddy (2001) señala las implicaciones que tiene la aceptación de determinados estilos afectivos. Tal y como argumenta, «no hemos sido capaces de mostrar lo que realmente importa al individuo al reconocer tales instituciones (políticas), al aceptar y sentir las emociones prescritas por organizaciones familiares concretas, al reconocer los estilos afectivos que hacen que se vuelvan humildes, obedientes, deferentes o agresivos, independientes y arrogantes» (p. 114). La falta de una ética y política afectivas en los sistemas educativos «hace caso omiso de cualquier tipo de prueba relacionada con el hecho de que los individuos (...) no sólo existen como señales o indicios apenas visibles dentro de unos circuitos de relaciones sociales mucho más grandes y extensos» (Thrift, 2004, p. 67). La educación debe ser entendida como un fenómeno que no sólo se encarga de formar a sujetos epistémicos, sino que también cuida y fomenta su faceta ética y política. Dichos sujetos se localizan dentro de determinadas instituciones sociales y contextos políticos. Al relacionar las emociones con dichos contextos, la pedagogía puede comenzar a problematizar la subordinación ideológica de los otros y cómo la organización afectiva que se localiza dentro de la escuela, la familia y el lugar de trabajo puede sustentar de la mejor forma posible el orden social existente (por ejemplo, la violencia contra las mujeres, los niños, las niñas u otros).

En general, el empleo del afecto como modo de análisis dentro del aula puede abrir diversas posibilidades encaminadas a la transformación de la manera de entender la violencia por parte de los educadores y los estudiantes de dos formas principales. En primer lugar, el proporcionar espacios para la aceptación del afecto en el entorno educativo constituye un acto de práctica política y ética que recupera el sentido de la atestiguación de la violencia. La atestiguación implica un llamamiento a la acción, una acción que es de esperar sea consecuencia del hecho de haber aprendi-

do a ver de manera diferente (Oliver, 2001), pero este hecho no tiene por qué implicar cambio alguno; no obstante, se entiende como un paso importante hacia esa dirección. Segundo, si nuestro objetivo es el de concienciar al alumnado, entonces el hecho de reconsiderar el valor de los afectos politizados en el aula puede inspirar tanto en estudiantes como en docentes un sentido de vigilancia y responsabilidad social. La vigilancia hace referencia a lo que Levinas (1987) denomina «ser testigos del sufrimiento del otro» (véase también Sontag, 2003). La atestiguación y la vigilancia son fundamentales para poder reconocer lo irreconocible y ser capaces de relacionarse con el otro en un proceso que no elude el afecto, sino que hace que los individuos acepten otro tipo de consideraciones en sus relaciones con los otros.

Una política y ética educativa de los afectos ofrece numerosas oportunidades para poner en práctica pedagogías del afecto crítico. Cualquier implantación viable de la política y ética del afecto en la educación necesita ser lo suficientemente flexible como para reconocer las configuraciones sociopolíticas de las relaciones de poder, garantizar las complejidades de la pedagogía crítica y reconocer el carácter intrínseco de los afectos tanto como forma de expresar y ocultar los sentimientos (Zembylas, 2006). La política y ética educativas expresan y ocultan el mundo de diversas maneras. El reto de los educadores a la hora de fomentar oportunidades que mitiguen y respondan a las situaciones de injusticia y violencia es el de convertir su experiencia afectiva, tanto positiva como negativa, en una fuente importante de experiencia política y personal. Por ejemplo, es posible concienciar al profesorado y alumnado para que puedan percibir las consecuencias negativas del matonismo dentro de contextos sociales más amplios (pérdida de poder, apatía, amargura y odio) y valorar los tropos emocionales positivos mediante la prevención y neutralización de los casos de matonismo (concesión de poder, generosidad, compasión y euforia). Nuestro debate enfatiza en este caso la capacidad constructiva de los afectos en la pedagogía crítica más que las condiciones que suponen un obstáculo a la hora de definir aquéllas simplemente en términos negativos. Existen numerosos tipos de estudios (feministas, postestructuralistas, estudios postcoloniales) que nos muestran que el afecto no es intrínsecamente emancipador, sino que es probable que sea subversivo y como tal se puede utilizar dentro de los contextos educativos también. La aceptación del afecto como elemento necesario en la lucha que se encuentra arraigado en determinadas relaciones de poder puede marcar la diferencia al hacer que tanto docentes como estudiantes modifiquen sus emociones, su sentido ético y político para entablar unas relaciones creativas y constructivas con otros.

Parece obvio que ser testigo implica el reconocimiento de las relaciones afectivas en las que participan las personas. Los individuos realizan grandes inversiones afecti-

vas en sus identidades que no se pueden ignorar, sino que es necesario respetar (Albrecht-Crane y Slack, 2003) en cualquier esfuerzo pedagógico que fomente la empatía y la compasión. Las prácticas de atestigüación pueden resultar particularmente útiles a la hora de hacer que profesorado y alumnado cuestionen la construcción de las relaciones políticas y éticas, así como los imaginarios sobre la violencia en las aulas. Estas prácticas de atestigüación (por ejemplo, estudios sobre la violencia contra las mujeres y otros grupos, relatos sobre matonismo, etc.) pueden servir para introducir a los estudiantes en las experiencias personales de los miembros de una comunidad o para alentar al alumnado a situar su propia historia familiar/comunitaria/individual (mediante dibujos, imágenes, trabajos escritos, etc.) como base para la comprensión emocional y la justicia social.

Pero ante todo hay que destacar el hecho de que la importancia de la atestigüación radica en la idea de que el entendimiento empático constituye un acto político y ético significativo en la *re-educación* de los sentimientos. Bennett (2001) afirma que el significado de tales conexiones afectivas viene determinado por el desarrollo de las dimensiones afectivas de la sensibilidad. Para este autor, la implicación afectiva (por ejemplo, *sentir* el dolor (emocional) que causamos a los demás cuando protagonizamos un acto violento) constituye un componente fundamental de toda vida ética. Desde su punto de vista, las teorías críticas contemporáneas adoptan una actitud marcada por el desentendimiento afectivo cuando se trata de la ética; esta postura conduce a situaciones de alienación, amargura y desesperanza. Esta autora considera que la descripción de la ética como un código a cuya obediencia está sujeta toda persona constituye una imagen en la que las dimensiones afectivas de la ética no se toman en serio. Por el contrario, Bennett destaca la fuerza de la afectividad como un aspecto que puede fomentar la generosidad ética. Para ella, la experiencia de esta fuerza afectiva surge a partir de un encuentro o cruce, es decir, a partir de una conexión afectiva entre dos o más personas.

El poder entender y definir las emociones a través del diálogo, por ejemplo, permite conocer tanto a docentes como a estudiantes las emociones que están experimentando en la misma medida que «las distintas interpretaciones producen diferentes formas de conciencia y comprensión de nuestros sentimientos» (Burrow, 2005, p. 35). En esta ocasión, el reto para ambos grupos es el de comenzar a cuestionar sus propias inversiones afectivas y comenzar a darse cuenta del hecho de que dichas inversiones enmascaran diversas formas de violencia. De esta forma, se podrían formular las siguientes preguntas: ¿permiten estas inversiones afectivas entablar un diálogo al alumnado y al profesorado?, ¿existe alguna comunidad que defienda la expre-

sión de las experiencias de cada uno si se actúa como un oyente empático?, ¿producen compasión dichas inversiones afectivas además de generar y compartir *vínculos* por medio del fortalecimiento del espacio de las relaciones? La posibilidad de que se produzca una afectividad relacional dentro de lo que Burrow (2005) denomina *comunidades de interpretación* apunta a la perturbación subersiva de las prácticas violentas. El significado de la afectividad, entendida como una práctica relacional, se puede expresar con las siguientes palabras: aprender a relacionarse con otros por medio del entendimiento compartido y de la atestiguación.

Conclusiones

Las opiniones que se han presentado en este artículo implican todas ellas un espíritu completamente renovado que destaca la importancia de cultivar las relaciones afectivas, tales como la empatía y la compasión, como un antídoto para conseguir frenar la violencia en las aulas. Dicho de otro modo, consideramos que los sentimientos y la violencia constituyen tecnologías éticas y sociales que determinan la pertenencia a una situación política concreta más que cuestiones que conciernen sólo al individuo (Thrift, 2005). La ética, entendida como sensibilidad o conjunto de valores, demanda una transparencia en relación con la potencialidad afectiva de las relaciones (McCormack, 2003) en el contexto escolar. Estas relaciones dan lugar a nuevas formas de experimentar los sentimientos, de pensar y de adquirir poder, lo que implica que los educadores deberían intentar reconocer el hecho de cómo los sentimientos ofrecen a los educandos (además de a ellos mismos) numerosos referentes políticos y éticos para fomentar sus relaciones y acabar con los patrones de violencia.

Docentes y estudiantes necesitan ir más allá de los currículos dominantes y de la reproducción del conocimiento existente, así como ser capaces de problematizar el rechazo afectivo causado por la violencia. Las prácticas pedagógicas que tratan de prevenir/frenar los episodios violentos deben fomentar la enseñanza de una resistencia crítica y no reprimirla. Desde la atestiguación al entendimiento empático, la enseñanza de una resistencia crítica a través del enriquecimiento de las relaciones afectivas constituye un elemento clave para aquellas prácticas pedagógicas que tratan de prevenir/frenar la violencia. Esto constituye un reto para muchos sistemas educativos que están contruidos sobre la base del totalitarismo. Sin embargo, los educadores

necesitan encontrar la fuerza necesaria a fin de abrir nuevas posibilidades que alimenten la crítica. Como consecuencia de todo esto, las prácticas pedagógicas que previenen/frenan los actos violentos son básicamente pedagogías descolonizadoras en el sentido de que tienden a poner en entredicho el conocimiento y las prácticas dominantes, además de inspirar una esperanza a favor del cambio.

Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2004): *The cultural politics of emotion*. Edinburgh, UK, Edinburgh University Press.
- ALBRECHT-CRANE, C.; SLACK, J. (2003): «Toward a pedagogy of affect», en J. D. SLACK (ed.): *Animations (of Deleuze and Guattari)*, pp. 191-216. New York, Peter Lang.
- ALLPORT, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA, Addison Wesley.
- ANTONOPOULOU, C. (1999): «Domestic violence in Greece», en *American Psychologist*, 54, pp. 21-29.
- BARBALET, J. (1998): *Emotion, social theory and social structure*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BENJAMIN, J. (1988): *The bonds of love: Psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. New York, Pantheon Books.
- BENNETT, J. (2001): *The enchantment of modern life: Attachments, crossings, and ethics*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- BERKOWITZ, L. (1993): *Aggression: its causes, consequences and control*. New York, McGraw Hill.
- BESAG, V. E. (1989): *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- BLACK, D.; NEWMAN, M. (1996): «Children and domestic violence: A review», en *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1, pp. 79-88.
- BOLER, M. (1999): *Feeling power: Emotions and education*. New York, Routledge.
- BURROW, S. (2005): The political structure of emotion: From dismissal to dialogue. *Hypatia*, 20(4), pp. 27-43.
- CAMPBELL, S. (1994): Being dismissed: The politics of emotional expression. *Hypatia*, 9(3), pp. 46-65.
- (1997): *Interpreting the personal: Expression and the formation of feelings*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

- CORNELIUS, R. R. (1996): *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- DENZIN, N. K. (1984): *On understanding emotion*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DEVINE, D. (2003): *Children power and schooling. How childhood is structured in the primary school*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. New York, The Seabury Press.
- GARTRELL, D. (1998): *A guidance approach for the encouraging classroom*. New York, Delmar.
- GIROUX, H. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Oxford, Westview Press.
- GORDON, P. (1999): *Face to face: Therapy as ethics*. London, Constable.
- HALPERN, J. (2001): *From detached concern to empathy: Humanizing medical practice*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- HALPERN, J.; WEINSTEIN, H. M. (2004): «Rehumanizing the other: Empathy and reconciliation», en *Human Rights Quarterly*, 26, pp. 561-583.
- HESFORD, W. (2004): «Documenting violations: Rhetorical witnessing and the spectacle of distant suffering», en *Biography*, 27, pp. 104-144.
- KALOYIROU, C. (2004): *Bullies in Cypriot state primary schools: A problem or a challenge?* Unpublished doctoral dissertation, University of Warwick, UK.
- KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S.; RIVIERE, J. (1952): *Developments in psychoanalysis*. London, Hogarth Press.
- KYRIAKIDES, L.; KALOYIROU, C.; LINDSAY, G. (*in press*): «An analysis of the validity of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students using the RASCH measurement model», en *British Journal of Educational Psychology*.
- LACAPRA, D. (1999): «Trauma, absence, loss», en *Critical Inquiry*, 25, pp. 696-727.
- LEVINAS, E. (1987): *Time and the other and additional essays* (R. A. Cohen, trans.). Pittsburgh, Duquesne University Press.
- LUPTON, D. (1998): *The emotional self: A sociocultural exploration*. London, Sage.
- LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD, L. (eds.). (1990): *Language and the politics of emotion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCORMACK, D. P. (2003): «An event of geographical ethics in spaces of affect», en *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, pp. 488-507.
- OLIVER, K. (2001): *Witnessing: Beyond recognition*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- PHANALP, S. (1999): *Communicating emotion: Social, moral and cultural processes*. Cambridge, Cambridge University Press.

- PORTER, L. (1999): *Young children's behaviour: practical approaches for caregivers and teachers*. Sydney, MacLenann & Petty.
- (2000): *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Buckingham, Open University Press.
- PROBYN, E. (2004): «Teaching bodies: Affects in the classroom», en *Body & Society*, 10(4), pp. 21-43.
- REDDY, W. M. (1997): «Against constructionist: The historical ethnography of emotions», en *Current Anthropology*, 38, pp. 327-340.
- SHOCHET, I.; DADDS, M. (1997): «When individual child psychotherapy exacerbates family systems problems in child abuse cases: A clinical analysis», en *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2, pp. 239-249.
- SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (eds.) (1999): *The nature of school bullying: a cross national perspective*. London, Routledge.
- SONTAG, S. (2003): *Regarding the pain of others*. London, Penguin Books.
- THRIFT, N. (2004): «Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect», en *Geografiska Annaler*, 86, pp. 55-76.
- (2005): *But malice aforethought: Cities and the natural history of hatred*. Paper presented as part of the *Economies and Technologies of Affect Seminar Series*, CSISP, Goldsmiths College, May 18.
- WHERRY, J. N.; JOLLY, J. B.; ARUFFO, J. F.; GILLETTE, G.; VAUGHT, L.; METHENY, R. (1994): «Family trauma and dysfunction in sexually abused female adolescent psychiatric and control groups», en *Journal of Child Sexual Abuse*, 3, pp. 53-65.
- WIND, T.; SILVERN, L. (1994): «Parenting and family stress as mediators of long-term effects of child abuse», en *Child Abuse and Neglect*, 18, pp. 439-453.
- WORSHAM, L. (1992): «Emotion and pedagogic violence», en *Discourse: Theoretical Studies in Media and Culture*, 15, pp. 119-148.
- (2001): «Going postal: Pedagogic violence and the schooling of emotion», in H. GIROUX; K. MYRSIADES (eds.): *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium*, pp. 229-265. New York, Oxford, Rowman & Littlefield.
- ZEMBYLAS, M. (2005): *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- (2006): «Witnessing in the classroom: the ethics and politics of affect», en *Educational Theory*, 56, pp. 305-324.