

El aprendizaje de la indiferencia

Zona de opinión

Escrito por: ZonaDocs

22 junio, 2026



La Otra Historia

Por José Baroja /@jose_baroja y @laotrahistoriamx (IG)

*La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante
como para asumir una responsabilidad por él.*

Hannah Arendt

Algunas escenas se repiten con tal insistencia que acaban por volverse costumbre. El problema es que la costumbre tiene una cualidad peligrosa: adormecer la mirada. Un estudiante permanece solo durante

el recreo, otro es ridiculizado cada vez que participa en clase y una adolescente prefiere guardar silencio para evitar las burlas, al mismo tiempo que la jornada escolar continúa sin sobresaltos, sin avisos y sin responsabilidades. Nada parece interrumpir el funcionamiento de la escuela; sin embargo, si observamos bien, algo esencial ya se ha quebrado. Tal vez uno de los mayores peligros educativos consista precisamente en que una comunidad pueda seguir funcionando mientras deja de cuidar a algunos de sus miembros.



Quienes trabajamos en educación solemos afirmar que la escuela es un espacio para aprender a convivir. No obstante, frente a la costumbre, esa afirmación puede dar pie a varias preguntas incómodas: ¿qué ocurre cuando una comunidad aprende precisamente lo contrario?, ¿qué sucede cuando estudiantes, docentes y familias terminan acostumbrándose al sufrimiento de algunos de sus integrantes hasta incorporarlo como parte del paisaje cotidiano? Probablemente, el problema más grave de la violencia escolar no sea su existencia, sino el momento en que esta deja de sorprendernos.

La investigación psicopedagógica ha insistido durante décadas en que el acoso escolar (*bullying*) no puede entenderse únicamente como un conflicto ocasional entre dos estudiantes. A partir de los trabajos del psicólogo sueco-noruego Dan Olweus, puede afirmarse que el acoso escolar responde a una dinámica colectiva sostenida por relaciones de poder, repetición y tolerancia grupal. La investigadora Christina Salmivalli, una de las principales especialistas en el tema, profundiza esta idea al mostrar que, en dichas situaciones, la mayoría de los alumnos no participa directamente como agresor o víctima, sino como espectador: algunos ríen, otros guardan silencio y otros simplemente continúan con sus actividades. Dicho de otro modo, la indiferencia también se aprende y suele aprenderse observando aquello que nadie considera necesario interrumpir. Esta constatación modifica de raíz la manera de entender la convivencia, pues el problema deja de situarse de manera exclusiva en quien agrede para desplazarse hacia la cultura institucional que permite que la agresión persista.

Los datos internacionales ratifican el tamaño del fenómeno. Según un informe de la UNESCO publicado en 2019, uno de cada tres estudiantes en el mundo ha sufrido algún tipo de acoso escolar durante el último mes. Más allá de las diferencias entre países, el dato revela una realidad alarmante: millones de niños y adolescentes asisten a diario a instituciones cuya principal misión consiste en educar, a la par que experimentan distintas formas de humillación, exclusión o violencia psicológica. Dentro de ese marco, los estudios más recientes de PISA confirman algo que los docentes solemos reconocer mucho antes que las estadísticas: resulta difícil aprender allí donde uno no se siente parte de la comunidad. Aprender exige sentirse parte de esta. Cuando esa pertenencia se rompe, también comienza a deteriorarse la posibilidad misma de educar. Sin embargo, las cifras, por importantes que sean, no alcanzan a explicar el fenómeno. Las estadísticas permiten dimensionar la frecuencia del problema, pero dicen muy poco acerca del mecanismo moral que lo sostiene. Entonces, la pregunta verdaderamente educativa no consiste únicamente en cuántos estudiantes sufren violencia, sino en cómo una comunidad llega a convivir diariamente con ese sufrimiento sin que ello altere significativamente su funcionamiento.

Esa misma pregunta me volvió a surgir mientras observaba en redes sociales videos e imágenes de las “madres buscadoras” durante los primeros días de la Copa del Mundo. Mientras millones de personas celebraban, comentaban partidos y compartían fotografías de la inauguración, ellas intentaban recordar la ausencia de sus hijos desaparecidos. En uno de los episodios más comentados, una lona con los rostros de personas desaparecidas terminó siendo utilizada por aficionados para protegerse de la lluvia. Durante unos minutos, las imágenes destinadas a recordar una tragedia colectiva quedaron reducidas a un objeto funcional, no porque las desapariciones y el acoso escolar sean fenómenos comparables, sino

porque ambas situaciones revelan un mismo mecanismo psicológico y social: la extraordinaria facilidad con que los seres humanos aprendemos a convivir con el daño ajeno cuando este deja de alterar nuestra rutina.



De hecho, la reflexión que nació de este contexto trasciende el ámbito escolar y alcanza una dimensión particularmente sensible. Lo observado en este tipo de escenas no es un hecho aislado ni exclusivo de un contexto específico. En Chile, México y buena parte de América Latina, las sociedades conviven cotidianamente con distintas formas de violencia, desigualdad y exclusión que, con frecuencia, terminan incorporándose al panorama habitual. Por ello, la pregunta por la indiferencia deja de ser exclusivamente educativa para convertirse también en una cuestión profundamente democrática: ¿qué ocurre con una sociedad cuando el dolor ajeno deja de interrumpir su normalidad?

Ahora bien, la psicología social ha descrito bien este fenómeno. Desde hace tiempo sabemos que la exposición repetida a determinadas formas de violencia produce un proceso de “habituaación”. En otras palabras, aquello que en un primer momento conmueve termina, con el tiempo, incorporándose al paisaje cotidiano. El horror pierde su capacidad de sorprender, algo semejante a lo que ocurre hoy en muchos planteles educativos, tanto públicos como privados.

Seamos claros, es innegable que pocas comunidades educativas considerarían aceptable el acoso escolar. No tengo dudas de que casi todas cuentan con reglamentos, protocolos de actuación y discursos institucionales que condenan cualquier forma de violencia. Empero, entre esos principios y la experiencia cotidiana suele abrirse una distancia considerable. Por ejemplo, un estudiante puede ser objeto de burlas durante semanas antes de que algún adulto intervenga. Es más, puede dejar de participar en clase sin que nadie pregunte por qué o modificar sus recorridos dentro de la escuela para evitar encontrarse con determinados compañeros; incluso puede comenzar a ausentarse con frecuencia a la vez que la comunidad interpreta esas señales como problemas de carácter, falta de motivación o simples conflictos propios de la adolescencia. La pregunta entonces deja de ser si la escuela rechaza la violencia; evidentemente lo hace. La cuestión consiste en determinar cuánto sufrimiento está dispuesta a tolerar antes de considerar que la situación exige una respuesta. En mi experiencia docente, he visto estudiantes desaparecer lentamente de la vida escolar mucho antes de abandonarla formalmente. Primero dejan de participar, luego dejan de quedarse durante los recreos y finalmente dejan de asistir. Con frecuencia, cuando los adultos advertimos lo ocurrido, el proceso ya lleva meses en marcha.

Aquí conviene introducir una distinción que con frecuencia pasa inadvertida. Es fácil verificar que durante la última década la educación ha convertido la empatía en una especie de solución universal. Casi como un mantra se repite que necesitamos estudiantes empáticos, docentes empáticos y comunidades empáticas. La experiencia demuestra que comprender el sufrimiento ajeno no garantiza actuar frente a él. El psicólogo Albert Bandura explicó este fenómeno mediante el concepto de “desconexión moral”. Las personas no necesitan carecer de valores para permanecer indiferentes; es suficiente con que desarrollen mecanismos que les permitan convencerse de que la responsabilidad corresponde a otros, que el problema no es tan grave o que la víctima exagera lo ocurrido. Algo semejante puede observarse fuera del ámbito escolar, como en la reacción ante las madres buscadoras durante los días de la Copa del Mundo: incluso frente a una presencia que interrumpía de manera explícita la normalidad, muchos continuaron su actividad sin que ello implicara una respuesta efectiva al sufrimiento que tenían delante. Eso explica por qué una escuela puede declararse comprometida con la convivencia y, al mismo tiempo, acostumbrarse al sufrimiento silencioso de algunos de sus estudiantes. La dificultad no radica necesariamente en la ausencia de sensibilidad; se centra más bien en la facilidad con que distribuimos la

responsabilidad entre todos hasta que finalmente nadie se siente verdaderamente interpelado. Quizá por eso algunas de las formas más persistentes de sufrimiento escolar no se sostienen en grandes actos de crueldad, sino en pequeñas renunciaciones cotidianas. No intervenir, no preguntar, no detenerse. La indiferencia rara vez aparece como una decisión explícita; suele presentarse como una sucesión de omisiones aparentemente insignificantes.



En términos generales, el filósofo Emmanuel Levinas entendía que la experiencia ética surge cuando la vulnerabilidad de otra persona deja de ser algo exterior y comienza a exigirnos una respuesta. Cuando la presencia del otro rompe la tranquilidad moral con la que habitualmente vivimos, la responsabilidad no nace de una norma ni de una obligación jurídica, sino de la imposibilidad de permanecer indiferentes frente a la vulnerabilidad ajena. La filósofa y educadora feminista Nel Noddings desarrolló una intuición semejante dentro del ámbito educativo al afirmar que el cuidado solo existe cuando alguien percibe que su bienestar importa realmente a otro. Ambas perspectivas coinciden en algo fundamental: ninguna comunidad puede considerarse educativa si aprende a convivir con la vulnerabilidad ajena sin sentirse interpelada por ella. La cuestión decisiva no es únicamente si una agresión ocurre, sino qué sucede cuando deja de sorprendernos.

Muchas veces imaginamos que el acoso escolar se explica por la personalidad del agresor o por la vulnerabilidad de la víctima. Empero, la investigación ha mostrado que esas explicaciones resultan insuficientes. La misma Salmivalli demostró que la mayoría de los estudiantes ocupa un lugar intermedio con respecto a estas situaciones, es decir, no agrede, pero tampoco interviene: existen quienes observan, quienes ríen para no convertirse ellos mismos en el próximo blanco, quienes desvían la mirada o quienes consideran que aquello no les corresponde. El no intervenir nunca es neutral: toda pasividad termina favoreciendo alguna forma de orden. Cuando nadie interrumpe la humillación, la escuela comunica un mensaje tan poderoso como cualquier clase de Cívica: hay dolores que pueden tolerarse sin que la comunidad modifique su comportamiento.

Lo anterior me recuerda el llamado “efecto espectador”, descrito por los psicólogos John Darley y Bibb Latané tras el asesinato de Kitty Genovese en 1964. Sus investigaciones demostraron que la presencia de múltiples testigos no siempre aumenta la probabilidad de ayuda; con frecuencia ocurre lo opuesto: la responsabilidad se diluye. En términos simples, cada persona supone que alguien más actuará y, precisamente por ello, nadie actúa. Aunque aquellas investigaciones se desarrollaron fuera del ámbito escolar, sus conclusiones resultan incómodamente familiares para quienes recorremos diariamente los pasillos de una escuela y adquieren una dimensión particularmente perturbadora cuando se observan a escala social. Aunque todos sepamos que un estudiante está siendo humillado, cada uno puede convencerse de que la intervención corresponde a otro: al tutor, al prefecto, al orientador, a la familia, a la dirección. La responsabilidad se fragmenta hasta desaparecer.

En consecuencia, no es inesperado que muchas escuelas respondan a este problema multiplicando protocolos, manuales de convivencia, rutas de actuación, formatos de denuncia, registros de seguimiento y juntas de disciplina, cuestiones que forman hoy parte del lenguaje habitual de los sistemas educativos y, por supuesto, indispensables, pues no cabe duda de que ninguna institución debería enfrentar la violencia sin procedimientos claros. Sin embargo, existe un riesgo que rara vez reconocemos: confundir la existencia de protocolos con la existencia de responsabilidad. Bauman ya advirtió que una de las características de las sociedades contemporáneas consiste precisamente en que las responsabilidades se fragmentan hasta perder un sujeto reconocible. Los problemas colectivos se distribuyen entre múltiples funciones y procedimientos hasta el punto de que todos cumplen su tarea, pero nadie asume

plenamente el resultado final. Los procedimientos pueden ordenar las respuestas institucionales, pero no sustituyen la responsabilidad personal de quienes integran la comunidad.



La escuela no está exenta de esa lógica. Un caso de acoso puede seguir escrupulosamente cada paso previsto por el reglamento, incluso por agencias estatales, y, aun así, dejar intacta la experiencia de abandono de quien lo padece. En función del protocolo, el docente informa, el orientador entrevista, la dirección convoca a las familias y el expediente queda debidamente documentado hasta la próxima ocasión en que sea necesario. No obstante, el estudiante puede regresar al aula con la sensación de que todos hicieron lo que les correspondía y, al mismo tiempo, nadie estuvo realmente con él o ella. La institución respondió; la comunidad no necesariamente cuidó.

Esta tensión entre orden y cuidado aparece del mismo modo en algunos debates actuales sobre disciplina escolar. Ante las protestas estudiantiles, por ejemplo, en Chile, ciertas propuestas han privilegiado el endurecimiento de las sanciones, la ampliación de las facultades disciplinarias y la recuperación inmediata del orden institucional. Sin embargo, tales respuestas suelen asumir que el problema desaparece cuando desaparece la perturbación visible. El riesgo consiste en confundir la ausencia de conflicto con la existencia de una comunidad sana. Una escuela puede recuperar rápidamente la normalidad y, aun así, seguir siendo incapaz de atender las experiencias de exclusión, malestar o injusticia que dieron origen al descontento. Desde una perspectiva educativa, el desafío no consiste únicamente en restaurar la disciplina, sino también en comprender qué expresa una comunidad cuando una parte de sus integrantes siente que solo puede hacerse visible a través de la protesta.

Pienso que la escuela debería dejar de preguntarse únicamente qué contenidos enseña y comenzar a preguntarse qué sensibilidades produce, puesto que toda institución educa también a través de aquello que tolera. Enseña cuando sanciona una agresión, pero también cuando la minimiza o tarda en tomar acción; cuando protege a quien ha sido excluido, pero de igual manera cuando considera que “son cosas de niños”; cuando interrumpe una burla o cuando permite que el grupo aprenda a convivir con ella como si formara parte inevitable de la vida escolar. En este punto, la escena de las madres buscadoras adquiere un significado distinto: no porque la escuela sea responsable de la tragedia de las desapariciones, sino porque ambas realidades ponen de manifiesto una misma pregunta ética. Aquellas mujeres no solo buscan a sus hijos; en cierto modo, también buscan impedir que la sociedad considere normal su ausencia. De manera semejante, un estudiante que sufre acoso no necesita únicamente que la agresión termine, sino que necesita comprobar que su dolor sigue teniendo la capacidad de alterar la conciencia de quienes lo rodean.

No es casual que vuelva una vez más a Hannah Arendt, una pensadora a la que recurro con frecuencia cuando intento comprender la relación entre educación, responsabilidad y mundo común. Ella observó que algunos de los episodios más oscuros del siglo XX no fueron posibles únicamente por la acción de individuos especialmente crueles, sino también por la facilidad con que personas corrientes llegaron a aceptar como normales situaciones moralmente inadmisibles. Su reflexión continúa siendo incómoda, porque desplaza nuestra atención desde los monstruos hacia la vida cotidiana. El deterioro moral de una comunidad rara vez comienza con grandes decisiones; suele comenzar cuando dejamos de sorprendernos por aquello que antes nos habría resultado intolerable. Además, la escuela representa uno de los pocos espacios donde todavía es posible interrumpir ese aprendizaje de la indiferencia. Cada intervención oportuna, cada conversación que devuelve dignidad a un estudiante y cada adulto que decide no mirar hacia otro lado constituye una forma de resistencia frente a la normalización del sufrimiento, no porque acabe definitivamente la violencia, sino porque impide que esta se convierta en



una parte aceptada del paisaje institucional. Es probable que ahí resida la responsabilidad más profunda de la educación: no únicamente en formar alumnos competentes, críticos o creativos, sino en construir comunidades incapaces de acostumbrarse al dolor de alguno de sus miembros. El éxito de una escuela no debería medirse solamente por sus resultados académicos, sino también por la rapidez con que una injusticia interrumpe su normalidad. Una institución verdaderamente educativa es aquella donde la humillación de un estudiante nunca consigue convertirse en rutina.

Vivimos en una época obsesionada con los indicadores: medimos aprendizajes, competencias, asistencia, permanencia y rendimiento. No obstante, existen dimensiones esenciales de la vida escolar que difícilmente caben en una estadística. Ningún indicador puede expresar con precisión el momento en que una comunidad deja de conmoverse por el sufrimiento de uno de los suyos. Pienso que es muy posible que allí se juegue el sentido más profundo de la educación. Después de todo, una escuela comienza a fracasar mucho antes de que descendan sus resultados en una prueba estandarizada. Comienza a fracasar el día en que un estudiante atraviesa solo el patio y nadie considera que esa soledad merece atención. Cuando eso ocurre, la indiferencia ya ha comenzado a educar. En ese instante, la violencia deja de ser únicamente un problema disciplinario y se convierte en una lección silenciosa sobre el tipo de sociedad que estamos aprendiendo a construir.

Educar nunca ha consistido únicamente en enseñar a pensar; asimismo ha significado enseñar a no acostumbrarse a la humillación, a la exclusión, al desprecio ni al sufrimiento ajeno. Estoy convencido de que la verdadera misión de la escuela no es solo preparar a los estudiantes para competir en el mundo, sino formar personas incapaces de aceptar como normal aquello que degrada la dignidad de otro ser humano. Toda escuela enseña algo acerca de la dignidad humana; la pregunta es si está enseñando también, sin advertirlo, a convivir con la indiferencia. Solo entonces podremos decir que la educación sigue cumpliendo una de sus funciones esenciales: impedir que el sufrimiento ajeno se vuelva normal y que la indiferencia termine enseñando más que la escuela. Una comunidad educativa no debería definirse únicamente por lo que enseña, sino también por aquello frente a lo que se niega a acostumbrarse.

José Baroja es escritor y docente. Autor de *Un hijo de perra y otros cuentos*, *El lado oscuro de la sombra y otros ladridos* y *Sueño en Guadalajara y otros cuentos*. Su trabajo se enfoca en la literatura, la educación y el análisis de problemáticas sociales desde una perspectiva humanista y crítica. <https://josebaroja.com>