

Nombre y Apellido: Pablo Nahuel di Nápoli¹

Afiliación institucional: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA

Correo electrónico: pablodinapoli@gmail.com

Eje problemático propuesto: Poder. Dominación. Violencia

Título de la ponencia: “Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito escolar”

Introducción

A lo largo de la historia de las ciencias sociales la violencia ha sido motivo de reflexión sistemática. Sin embargo, existen periodos en que su estudio se intensifica al unísono de acontecimientos que convierten a la problemática en una “cuestión social”. Es importante destacar que el constructo “violencia” posee múltiples interpretaciones enmarcadas en distintos enfoques teóricos, contextos sociales y momentos históricos dándole así, una significación dinámica y polisémica, sin que ello involucre una visión relativista. La violencia debe interpretarse como un fenómeno relacional que emerge en las configuraciones sociales producidas por las interrelaciones de individuos en sociedad, esto es, inmersos en una estructura social y cultural condicionada en tiempo y espacio.

Partiendo del supuesto de que la violencia no es ni una propiedad dada ni una forma de relacionarse intrínseca de ciertos individuos o grupos sino, una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales, es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de éstos (Kaplan, 2006). Bajo este supuesto, consideramos que el estudio de una de las dimensiones de la desigualdad educativa, la de la producción simbólica de taxonomías escolares, constituye una herramienta relevante para intentar comprender las prácticas que se vinculan con la violencia en el ámbito escolar, en

¹ Licenciado en Sociología y Becario Estimulo UBA.

especial, al permitirnos interpretar sus efectos simbólicos en los procesos de subjetivación de los estudiantes.

Digamos, entonces, que desde la perspectiva socioeducativa que adoptamos, vinculamos la producción simbólica de comportamientos sociales violentos en el espacio escolar a las condiciones y posibilidades de la socialización y la biografización de los estudiantes. La violencia forma subjetividades.

El presente trabajo da cuenta de ciertas conceptualizaciones teóricas y perspectivas de análisis que caracterizan nuestra aproximación al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva socioeducativa. Asimismo, hacia el final, se pretende dejar planteadas dos hipótesis de investigación que orientan la búsqueda sobre la problemática. A tal efecto, se toman como base los avances del proyecto de investigación de beca estímulo: “La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo acerca de las tipificaciones que los estudiantes de educación secundaria producen sobre el “alumno violento” según sus experiencias de victimización”; enmarcado en el UBACyT F014 “Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación” que lleva a cabo el equipo de investigación² dirigido por Carina Kaplan.

Las transformaciones sociales y la violencia en el ámbito escolar

En las últimas décadas se han experimentado importantes cambios en el seno de la sociedad. No se trata aquí de dar cuenta si estos cambios son el advenimiento de una nueva era posmoderna o de una modernidad tardía o líquida, sino de estudiar las transformaciones sociales que se han sucedido y cómo estas han impactado en las prácticas culturales de los sujetos (Bauman, 2002; Tenti Fanfani, 1999). En este marco, la violencia social, y más específicamente la violencia en el ámbito escolar, adquieren una peculiar preeminencia.

En América Latina, el empobrecimiento del Estado en sus funciones sociales básicas de integración, el aumento de la desigualdad social, la exclusión de un porcentaje de la población que vive en situaciones precarias y el crecimiento de las agencias de control, han transformado el espacio social

² El equipo está compuesto por: Carina Kaplan, José Antonio Castorina, Claudia Bracchi, Victoria Orce, Gabriel Brener, Lucas Krotsch, Agustina Mutchinick, Sebastián García, Inés Gabbai, Pablo di Nápoli, Guido Schiano y Santiago Zemaitis.

(Tenti Fanfani, 1999; Pegoraro, 2001). Hoy, la globalización *"...conlleva una reconfiguración de los espacios, de los tiempos, de los movimientos, de las estrategias emprendidas - tanto de los Estados como de las comunidades- para actuar. Asimismo, si nos situamos en la dimensión de los sujetos, los procesos de globalización remiten a una creciente fragmentación y polarización entre los que están adentro y afuera, cerca y lejos (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2006:47).* En esta misma lógica, Tenti Fanfani sostiene que en las últimas décadas se registraron *"...dos fenómenos contemporáneos. Por una parte el proceso de monopolización de la violencia física y simbólica tiende a alcanzar dimensiones planetarias y al mismo tiempo grupos cada vez más numerosos de la población tienen grandes dificultades para encontrar un lugar en los sistemas de interdependencia y por lo tanto tienden a quedar excluidos y a la vera del camino de la civilización"* (1999:9).

La Argentina no es ajena a este proceso donde las instituciones sociales que acompañaron al desarrollo del Estado moderno se han reconfigurado tanto en sus funciones sociales como en su funcionamiento institucional (Oszlack, 2000). Los actuales contextos de desigualdad y fragmentación social han generado nuevos desafíos a las instituciones escolares. Si bien su función primordial sigue siendo la socialización de los individuos, los modos de llevarla a cabo se han ido transformando. Los comportamientos sociales se han modificado en función de los nuevos escenarios generando nuevas trayectorias escolares.

La violencia en la escuela se encuentra predominantemente vinculado al ámbito urbano (Debarbieux, 1997) donde, en los últimos años, se ha experimentado un aumento de la violencia social que ha sensibilizado a sus habitantes poniéndolos en un estado de incertidumbre y vulnerabilidad que acentúan el aislamiento, la inseguridad y la pérdida de confianza en el otro para convivir e interactuar en un espacio común pero diverso. Por eso, consideramos pertinente el estudio de los hábitos, los comportamientos y las formas de percepción de los estudiantes, en configuraciones culturales particulares, para comprender de forma procesual la problemática en cuestión.

Las violencias en la escuela como problema de investigación

Tal como se afirma en las producciones del equipo de investigación al cual pertenezco (Kaplan, 2006 y 2009), el fenómeno de la violencia en las escuelas no es reciente ya que se encuentra en la génesis de su creación. Pero sí lo es, desde la nueva problematización social que se ha hecho del fenómeno en función de las transformaciones culturales que se vienen observando.

Desde una mirada de largo plazo, se podría decir que la violencia ha estado presente continuamente dentro de la escuela tanto en las sanciones normativas de los docentes como en las revueltas estudiantiles y en las peleas entre los compañeros. Sin embargo, las formas de percibir los actos violentos no fue la misma. Tengamos en cuenta que la violencia “...*expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiere nuevas significaciones en distintos tiempos históricos*” (Hernández, 2001:59). De esta forma, vemos que se torna difícil cuantificar la violencia y medir su intensidad a través de indicadores objetivos debido a la compleja tarea que implica construirlos y a la falta de sistematicidad que existe entre dichos indicadores a lo largo de la historia.

Bernard Charlot (2002), desarrolla tres modos –complementarios, a nuestro entender- de conceptualizar las violencias en el ámbito educativo. En tanto que la *violencia de la escuela* está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos, *la violencia hacia la escuela* es la contestación o reflejo de ésta, expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuestas por la institución. Por su parte, *la violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar. En este trabajo nos centraremos en el estudio de la violencia *en* la escuela analizando las percepciones que los estudiantes construyen sobre la misma³.”

El planteo que Norbert Elías elaboró sobre la violencia, a través de su teoría del proceso de civilización de la sociedad

³ Es preciso aclarar lo complejo que resulta delimitar el fenómeno. La relación entre los estudiantes, como jóvenes, no se circunscribe estrechamente al recinto escolar. Muchas veces, los actos violentos sucedidos dentro de la escuela pueden ser causados por “cuentas pendientes” de afuera. Por ejemplo, los compañeros comparten otros espacios como jugar el fútbol o ir a bailar que pueden ser lugares donde se originen conflictos o peleas que luego se extienden a la escuela. Pero también, conflictos, peleas o discusiones que surgen en la escuela muchas veces son “resueltos” a pocas cuadras de la misma donde las autoridades institucionales no tengan jurisprudencia. Muchas veces los actos violentos entre estudiantes que suceden cerca de la escuela están estrechamente ligados a la vida escolar. Existe una relación entre el adentro y el afuera no solo en las practicas escolares violentas sino también, como veremos luego, en la forma de nominar a los “alumnos violentos.

occidental, nos puede guiar en la comprensión de la violencia que acontece en la escuela. Según el autor, los cambios sociales producen innovaciones en las costumbres humanas, lo que implicaría una transformación en las estructuras y hábitos psíquicos. La estabilidad del aparato de autoacción psíquica está en estrecha relación con *"... la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales"* (1987:453). El proceso de civilización reduce las coacciones que son producto de la fuerza y la violencia y, la vida afectiva pasa a regularse cada vez más mediante la autoeducación, el autocontrol y la autoacción. A medida que se intensifica estas autoacciones, el control de las emociones y los comportamientos se automatizan dependiendo cada vez menos de heterocoacciones externas. Para Elias, *"... con este monopolio de la violencia corporal, como una especie de nudo en el que confluye toda una serie de influencias sociales, se cambia fundamentalmente toda la configuración del individuo, la forma en que le influyen las exigencias y prohibiciones sociales, que modelan el hábito social en cada persona y, en especial, también el tipo de angustias que tienen una función en la vida del individuo."* (1987:51).

Como podemos observar, según el autor, los comportamientos humanos cambian a lo largo de la historia. La violencia (en su proceso de monopolización) atraviesa la configuración del individuo en sus hábitos sociales y vida afectiva. En el transcurrir del proceso civilizatorio, la violencia externa se invisibiliza y pasan a cumplir su función las emociones autoaccionantes que llevan al individuo a actuar de forma civilizada. Sin embargo, como venimos afirmando, las transformaciones estructurales producidas en las últimas décadas, han reconfigurado las prácticas culturales y, consecuentemente, los actores han interiorizado nuevas experiencias de subjetivación. Por ejemplo, Emilio Tenti Fanfani, desde una perspectiva elisiana, sostiene que los contextos de desigualdad y exclusión social podrían ser *"...el caldo de cultivo de habitus psíquicos y de comportamientos inciviles que están en la*

base de un proceso de involución o descivilización que puede llegar a constituir una amenaza para la integración del todo social” (1999:13).

La escuela, sin tener el monopolio de la violencia pero como agente del Estado, es una institución fundamental en el proceso de transmisión de comportamientos autocoaccionados en los individuos. Sin embargo, los hechos violentos que en la actualidad se suceden en la escuela expresan, en parte, las deficiencias que ella encuentra para generar comportamiento autocoaccionados. Las emociones de los estudiantes y docentes comienzan a fallar en sus autoregulaciones, y las mismas se expresan en intercambios violentos.

En esta misma perspectiva, Debarbieux, en sus estudios sobre violencia escolar en Francia, planteó dos conceptos como “incivilidad” y “victimización” que aportan un enfoque complementario para abordar la problemática. En primer lugar, sostiene que los comportamientos violentos acontecidos dentro de la escuela en mayor medida corresponden a hechos inciviles en el sentido de que “...no son forzosamente penalizables, (e) implican una amenaza contra el orden establecido, trasgrediendo los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres. Estos son intolerables por el sentimiento de no respeto que inducen sobre quien los sufre (...) La incivilidad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros.” (Debarbieux, 1997:19). Las incivildades permiten dar cuenta de las violencias cotidianas entrelazadas en las interacciones sociales en las instituciones escolares (Debarbieux, 1996). En segundo lugar, el autor explica que es necesario tener en cuenta la perspectiva de la víctima a la hora de analizar la violencia en la escuela para poder observar el fenómeno en un entramado de relaciones más amplio. “La violencia intrínseca del desorden no es percibida por quienes la ejercen; ella sólo es percibida por las víctimas habituales...” (Debarbieux, 2001). De esta forma la inclusión de la víctima ofrece una mirada desde la percepción, los sentimientos y las emociones de quienes son protagonistas de los actos violentos. Recordemos que “las ‘víctimas’ son individuos en sociedad, que participan en ciertas configuraciones epocales, de modo que los sentimientos y las emociones varían por las tensiones en dichas configuraciones” (Castorina y Kaplan, 2009:30). En esta línea, Kaplan entiende la violencia en la escuela “... no solo como actos penalizables, sino también como un conjunto de

victimizaciones más tenues: humillaciones, discriminaciones, faltas de respeto, formas de avergonzar, entre otras.” (Kaplan, 2009:25)

Los procesos de subjetivación de los estudiantes en base a sus experiencias y formas de percepción se tornan centrales para abordar el fenómeno en cuestión. La violencia, entendida como un fenómeno relacional, atraviesa a los sujetos en su propia constitución. Como sostiene Michael Wiewiorka el sujeto “... *es el reconocimiento que le hacen a una persona otros que también son sujetos. (...) Aunque se trate de una relación conflictual con los otros. El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social.*” (2006:241). Según el autor, las prácticas violentas pueden constituirse en forjadoras de subjetividades como en negadoras de las mismas. La violencia puede ser un instrumento de distinción entre pares transformándose en un aspecto identitario de algunos o de negación hacia otros.

Los procesos de subjetivación y las relaciones sociales que entablan los estudiantes deben ser interpretados a partir de un espacio social más amplio. Las diferentes trayectorias sociales y escolares de los estudiantes median la percepción que ellos pueden tener sobre la violencia. Sus experiencias, sus sentimientos y emociones marcan su mirada e intervienen en su accionar. Por ejemplo, Debarbieux (1996), en Francia, sostiene que los sujetos de sectores sociales desfavorecidos son quienes están más expuestos a la violencia, tanto a nivel de lo percibido, como de lo que efectivamente experimentan. Por su parte, Cardia (1997) en Brasil, afirma que los individuos de esos sectores, que estarían en contacto con situaciones de violencia de manera más habitual, manifestarían una naturalización en relación a las situaciones o actos de violencia.

Otra investigación, realizada en los Estados Unidos, por James Q Wilson y George L. Kelling (2001) sobre el delito y la seguridad en los barrios nos puede ofrecer algunas herramientas para indagar sobre la relación entre la percepción de actos violentos y los hechos en sí dentro de la escuela. Según los investigadores existe una estrecha relación entre el grado de abandono y desorden de un barrio con el sentimiento de miedo e inseguridad que los habitantes tienen respecto de los delitos. El paisaje de abandono y la presencia de personas desalineadas o “impredecibles” generaban a la población del barrio la sensación de inseguridad y miedo frente a un posible caos, aunque los índices de delitos sean iguales a los de otro barrio con características contrapuestas. Asimismo, los autores comprobaron que la presencia policial dentro del barrio permitió restaurar el “orden” y generar más seguridad

entre los vecinos elevando la autoestima comunitaria aunque los índices delictivos se mantuvieron al mismo nivel que antes. Aquí podemos evidenciar las diferencias que se pueden plasmar entre la percepción de un determinado hecho y su “real” acontecimiento.

En un estudio anterior de nuestro equipo de investigación⁴, Sebastián García, realizó un análisis sobre los miedos y la inseguridad en la escuela secundaria respecto de la violencia, donde contrapone la evaluación que hacen los estudiantes sobre la seguridad de su escuela y los sentimientos de miedo que ellos sienten dentro de ella. Entre los alumnos que consideraron insegura o muy insegura su escuela la mayor fuente de argumentación hacía referencia a las condiciones edilicias de la misma con un 34,9% de respuestas; en segundo lugar se encontraba la mención sobre la falta de control de la entrada y salida de la puerta del colegio, con un 27,7% de respuestas y; recién a partir del tercer lugar comenzaron a aparecer justificaciones en base a menciones de robos, peleas entre alumnos y la presencia de armas. Según el autor, *“podemos considerar esta mixtura de argumentos que se vinculan con la evaluación de la inseguridad de las instituciones educativas, dando cuenta de la complejidad de elementos que se entrelazan con las emociones de miedo e inseguridad, poniendo así en duda la vinculación lineal entre inseguridad y delito”* (García, 2009:101). Por otra parte, en el cruce que realizó sobre las dos dimensiones que componen la experiencia emocional subjetiva (la evaluación de la escuela y el sentimiento de miedo e inseguridad en ella) se demostró *“...la siguiente tendencia: las evaluaciones positivas de la escuela se relacionan mayormente con una menor periodicidad del sentimiento de miedo y/o inseguridad experimentado y viceversa, las apreciaciones negativas de la escuela se vinculan en mayor medida con la experiencia de miedo”* (García, 2009:104).

Por su parte, Agustina Mutchinick, en la misma investigación, estudiando la confianza hacia la escuela por parte de los estudiantes, concluye que *“...mientras los discursos de gran parte de los medios y de la opinión pública enfatizan y se horrorizan con la gran cantidad de episodios violentos que ocurren en la escuela, una mirada más compleja y abarcadora nos permite observar que la confianza hacia la escuela está más vinculada a la justicia que se imparte en el ámbito escolar que a los hechos violentos que allí ocurren”* (2009:171). Como podemos observar, resulta fundamental incluir la voz de los actores a través del análisis de sus percepciones y modos de reflexión sobre la violencia para evitar lecturas lineales y equivocadas

⁴ Proyecto PICT 04-17339: “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones”. Concursado y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Período 2004-2008. Desarrollado entre Enero de 2004 y Julio de 2008.

sobre el fenómeno. El sentimiento de inseguridad y confianza hacia la escuela eran generados más por condiciones institucionales (como la situación edilicia, el control de la entrada y salida y el modo de impartir justicia) que por acontecimientos violentos que sucedan dentro de ella.

Las representaciones y percepciones que desarrollan los estudiantes son estructuras complejas que deben ser exploradas en profundidad indagando sus dimensiones constitutivas. Desde esta perspectiva, nos preguntamos qué percepciones sobre la violencia construyen los estudiantes de escuelas secundarias y qué explicaciones encuentran para los comportamientos de las personas o grupos tipificados como violentos. Las percepciones de los estudiantes sobre la violencia hacen en sí a la construcción simbólica del fenómeno dentro de la escuela. A su vez, creemos que la vía de entrada por las representaciones sociales es un modo de acceso indirecto a las operaciones de nominación y clasificación escolares, a la auto-percepción y a las formas de sociabilidad vinculadas con los fenómenos de la desigualdad y las violencias (Kaplan, 2006). El abordaje de la producción de taxonomías sociales y escolares constituye un elemento relevante para interpretar los potenciales efectos simbólicos en los procesos de subjetivación. Por eso, consideramos pertinente indagar sobre el proceso de construcción simbólica de los alumnos tipificados como violentos que realizan los propios alumnos.

La producción de taxonomías escolares como eje de análisis de la violencia en las escuelas

Los individuos nacen en un mundo donde ya existen parámetros culturales de clasificación que regulan la vida y las prácticas sociales. Bourdieu en su concepción del orden dóxico sostiene “... que el orden social debe por una parte su permanencia al hecho de que impone esquemas de clasificación que, siendo ajustados a clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, aquella que implica el desconocimiento de lo arbitrario de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales está al principio de una suerte de adhesión originaria al orden establecido.”(1985:96) Aquí radica la génesis de violencia simbólica. La escuela es vista como una institución reproductora del orden social y de las distinciones y desigualdades que son inherentes al mismo. La escuela legitima sentidos y esquemas de percepción que son impuestos pero que no son vistos como tales por los propios actores. A su vez,

los procesos de clasificación y los modos de percepción son elementos que atraviesan la construcción de subjetividades en los estudiantes. Por medio de sus experiencias, ellos van realizando actos de clasificación y valoración con los cuales ven el mundo social y actúan sobre él. Esos procesos de nominación y clasificación, que son adquiridos pero también (re)producidos y modificados por ellos, construyen simbólicamente, por ejemplo, las prácticas violentas.

Resulta de vital importancia estudiar las clasificaciones o taxonomías que los estudiantes asimilan ya que son actos productivos que tienen efecto de realidad e incidencia sobre las experiencias de subjetivación propias y de sus pares. Los actos de nombramiento los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad impactando en su trayectoria escolar y social. Carina Kaplan en su libro “Talento, dones e inteligencias” (2008) realiza una investigación exhaustiva sobre los juicios, taxonomías y clasificaciones que se desarrollan entorno de la inteligencia en el ámbito escolar. Su análisis nos puede orientar en la comprensión de las violencias en la escuela. Según la autora “... *los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye. Las expectativas se ponen en juego en la interacción y son arena de lucha simbólica*” (p 60). Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos cada joven va interiorizando sus límites y también sus posibilidades. Las expectativas depositadas en ellos y su autoestima adquirida como autoevaluación de su trayectoria son producto de una lucha simbólica. Las adjetivaciones que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos (Kaplan, 1992). El alumno al realizar un acto reflexivo cuando clasifica, le queda velada la matriz social de esa reflexión. El sujeto hace suyo un juicio que es mediado por sus interacciones sociales y legitimado por las instituciones sociales, trasmutando un principio de clasificación colectivo en un acto de conciencia individual (Kaplan, 2008). Estos esquemas de clasificación, en términos de Bourdieu, constituyen los habitus que monitorean el sentido práctico de las acciones dentro del espacio social.

Así, se torna importante analizar los contextos en los cuales se encuentra la matriz social de producción de los sistemas de clasificación que en su afán de describir también prescriben. La construcción simbólica de los alumnos nominados como violentos se convierte en un proceso

complejo a descifrar en el marco de las interrelaciones que se dan entre los alumnos y otros actores que intervienen en el sistema educativo en un contexto determinado. El resultado es una lucha de poder que atraviesa a los estudiantes en su constitución.

Particularmente a nosotros nos interesa observar cómo se da la construcción simbólica del “alumno violento” entre los propios estudiantes, qué efectos tienen sobre sus experiencias subjetivas, y como éstas, a su vez, contribuyen a la construcción de aquellas clasificaciones que identifican a ese tipo de alumnado.

El estudio que realiza Elías en su texto “Ensayo acerca de las relaciones entre los establecidos y los forasteros” (2003) sobre el vínculo entre grupos de vecinos de una pequeña comunidad obrera, nos puede aportar algunas herramientas sobre los comportamientos violentos y sus protagonistas (entendidos como victimarios, víctimas y observadores). En primer lugar, Elías destaca que la división entre grupos establecidos y grupos forasteros (o recién llegados) se plasma en relaciones de distribuciones diferenciales de poder que no necesariamente hacen referencia a objetos materiales. El eje del agrupamiento está en la cohesión social que construyen los grupos (establecidos) a través de normas de convivencia que deben respetar a raja tabla con el objetivo de diferenciarse de los otros (forasteros). A su vez, es necesario que los miembros de ese grupo sean capaces de reservarse ciertas posiciones que simbolicen prestigio y poder y tratar de no juntarse con aquellos que no pertenezcan a su grupo. La participación en el grupo establecido *“ha de ser pagada individualmente por cada uno de sus miembros mediante la sujeción de su conducta a pautas específicas de control de afectos”* (p 227). En esta perspectiva, los alumnos violentos podrían ser percibidos como forasteros que no pertenecen al grupo de los establecidos civilizados. Podría catalogarse como tales a aquellos alumnos que no están sujetos emocionalmente a las normas escolares y de “buena conducta”. Como sostiene Elías, *“...la barrera emocional explica la, a menudo, extrema rigidez de la actitud por parte de los grupos establecidos frente a los grupos forasteros...”* (p 226). Así mismo, *“la anomia es probablemente el reproche más frecuentemente vertido contra ellos; de manera recurrente observamos que son considerados por parte del grupo establecido como poco fiables, indisciplinados y descontrolados.”* (p 228). En el sentido inverso, también es posible la conformación de grupos violentos que establezcan sus propios códigos de interacción con el objetivo de diferenciarse del resto. Como ya mencionamos, Tenti Fanfani en su artículo “Civilización y ‘descivilización” (1999) sostiene que los contextos de exclusión pueden transformarse en un caldo de cultivo de hábitos psíquicos y de comportamientos inciviles.

Los vínculos entre los diferentes grupos están atravesados por las relaciones de poder que a su vez configuran las construcciones que cada grupo hace de sí mismo y de los otros. En esta lógica, el sociólogo alemán rescata la importancia de las experiencias afectivas y las fantasías de grupo como forma de construcción de imágenes y representaciones que conducen a la producción de identidades de los unos y a la estigmatización de los otros. Autores como Castorina y Kaplan sostienen que *“es probable que la vivencia de los actos violentos como inevitables o amenazantes dé lugar a la visión más o menos fantaseada de su origen como de sus causas, la que por su parte no permite una actividad de los individuos que les permita controlar la situación, lo que a su vez provoca un incremento del sentimiento de inseguridad”* (2009:41). En concordancia con los objetivos de este trabajo resulta imprescindible analizar las estructuras y contextos sociales en los cuales los estudiantes construyen sus percepciones sobre la violencia y en particular sobre el “alumno violento”; así como también, las experiencias afectivas (dentro de las cuales se incluyen a las experiencias de victimización) y las fantasías de los grupos que configuran dicha imagen. La tipificación de “alumno violento” a ciertos estudiantes es una categoría de distinción portadora de identidad, a veces estigmatizante, que atraviesa a los individuos en su subjetividad.

Según Elías, los criterios de clasificación se realizan a un bajo nivel de abstracción en base a actos cotidianos: *“tanto el orden clasificatorio como sus criterios eran de hecho conocidos a todos los miembros del grupo (...) solamente al nivel de las prácticas sociales o, en otros términos, a un bajo nivel de abstracción, pero no explícitos a un nivel de abstracción relativamente elevado, representado por términos tales como la posición social de las familias o el orden de estatus interno del grupo.* (2003:240). En esta misma perspectiva Bourdieu afirma que *“... la construcción de grupos dominados sobre la base de tal o cual diferencia específica es inseparable de la deconstrucción de grupos establecidos sobre la base de propiedades o de cualidades genéricas (los hombres, los viejos, los franceses, los parisinos, los ciudadanos, los patriotas, etc.) que, en otro estado de relaciones de fuerza simbólica, definirían la identidad social, a veces incluso la identidad legal, de los agentes comprometidos”* (1985:99). Como dijimos antes, los criterios de clasificación que se construyen muchas veces quedan velados a los mismos sujetos que los ejecutan.

De acuerdo al análisis realizado podríamos esbozar dos hipótesis al respecto. Si bien la “violencia escolar” es un fenómeno que atraviesa todos los sectores sociales su manifestación adquiere peculiaridades propias del contexto social en el cual se desarrolla. Por otra parte, las experiencias afectivas de los alumnos, entre las que se encuentra la victimización, atraviesan

sus percepciones forjando una determinada concepción sobre la violencia. Por eso, resulta fundamental recuperar la voz de la víctima para reconocer su interpretación sobre los hechos. De este modo, podríamos hipotetizar que los estudiantes que han sufrido más experiencias de victimización (dentro y fuera del colegio) posean concepciones sobre la violencia distintas a aquellos que las hayan sufrido en menor medida o nunca las hayan experimentado. Los actos inciviles pueden ser percibidos como violentos por aquellas personas que hayan sido víctimas mientras que no lo sean para otros. Asimismo, se espera que la construcción de la taxonomía “alumno violento” sea diferente en ambos grupos según las experiencias de subjetivación y las percepciones que cada uno tenga del fenómeno.

Por otra parte, como se dijo más arriba, los criterios de clasificación que se utilizan al nivel de la práctica cotidiana muchas veces responden a tipificaciones sociales ya establecidas o a expectativas ya depositadas sobre el otro. En esta línea, se podría hipotetizar que, la categoría de “alumno violento” es construida en relación a otras adjetivaciones (como malo, enfermo, ignorante, entre otras) que no hacen referencia únicamente a los actos violentos del alumno y que exceden al comportamiento de éste dentro de la escuela. De esta forma, dicha categoría se convierte en un elemento de estigmatización social que atraviesa subjetivamente a los actores implicados dejándolos con pocas posibilidades de salir de ese etiquetamiento.

La aproximación al estudio de las violencias en el ámbito escolar desde la producción de taxonomías no solo nos abre la puerta a las percepciones de los estudiantes sino que también nos invita a indagar sobre las construcciones simbólicas que están imbricadas en el sentido común y que, como sostiene Hernández (2001), portan de sentido al fenómeno de la violencia.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo tratamos de presentar la complejidad de abordar un tema como la violencia en el ámbito escolar y de construir una puerta de entrada para su análisis. En muchos espacios, y en especial en los medios de comunicación, la problemática en cuestión es analizada de forma simplista naturalizando cierto tipo de explicaciones que buscan velar la matriz social de producción que existe por detrás. Así, encontramos montones de títulos que hablan de las agresiones entre alumnos y docentes y entre los mismos alumnos como un fenómeno irracional causado por agentes sin moral ni valores. Muchas veces se alude a la naturaleza violenta del comportamiento de los alumnos y del sin sentido de sus actos. Por otra

parte, también se establece una estrecha relación entre los episodios de violencia dentro de la escuela y los actos delictivos que suceden allí como muestra del aumento de la inseguridad en todos los ámbitos de la sociedad.

En oposición a una mirada sustancialista, consideramos relevante dar cuenta de la constitución de los individuos en sociedad y en configuraciones particulares. Podemos decir que, en parte, la "violencia escolar" es la expresión del aumento de la violencia social que se vive en las grandes ciudades. Sin embargo no implica que sea un simple reflejo. La violencia que se presenta en la institución escolar posee características particulares dignas de ser indagadas. Los contextos sociales en los cuales se desempeñan las escuelas y las trayectorias de los actores que circulan en ellas marcan la dinámica particular del fenómeno.

La violencia al atravesar las experiencias de subjetivación hace necesario dar cuenta de quiénes son, cómo sienten, cómo son nominados y cómo se autovaloran los alumnos que transitan hoy las instituciones escolares. Así, resulta relevante indagar los comportamientos y percepciones que los individuos tienen en función de la violencia. El estudio de las construcciones simbólicas de taxonomías, de la que son depositarios los agentes y a las cuales contribuyen a construir, es un elemento a tener en cuenta para estudiar las violencias que existe en el ámbito escolar.

La violencia es una forma de expresión y resulta fundamental desentrañar sus sentidos. Asumimos entonces el desafío de comprender la producción de los sentidos de las violencias en la escuela, bajo el supuesto de que existe una dimensión simbólica-subjetiva de las violencias que es preciso estudiar y caracterizar.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2002): *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1985): Describir y prescribir en *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal/Universitaria.
- Cardia, Nancy (1997): A violencia urbana e a escola. En *Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação. Año II Set/ 97 N°2. Pags. 26-69. VIOLENCIA E VIDA ESCOLAR. Eloisa Guimaraes; Elizabeth Paiva (organizadoras).
- Castorina J.A. y Kaplan C. (2009): Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa, pp 29-54, en Kaplan, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Davila Editores Buenos aires.
- Charlot, Bernard (2002): *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. En *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez, p. 432-443.
- Debarbieux, Eric (1996): *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E.; Dupuch A.; Montoya Y. (1997): Pour en finir avec le handicap socio-violent. In B. CHARLOT, J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, Eric (2001): *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, pp. 163-193, jan./jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>
- Elias, N. (2003): *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*, Reis, N° 104, pp. 219-255.
- Elias, N. (1987): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- García S. (2009): La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela, pp 81-136, en Kaplan C. (dir): *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Davila Editores Buenos aires.
- Hernández, T. (2001): Des-cubriendo la violencia, en Briceño-León R. (Comp), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO
- Kantarovich G., Kaplan C. y Orce V. (2006): Sociedades contemporáneas: socialización y subjetivación como contexto de las violencias en la escuela. Pp.. En: Kaplan, Carina V. (dir.): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Kaplan, C. (1992): *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. y García, S. (2006): Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. Pp. 105-204. En: Kaplan, C. (dir.): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2008): *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.

- Kaplan, C. (2009): Las violencias en la escuela desde adentro, en Kaplan, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Davila Editores Buenos aires.
- Mutchinick, A. (2009): La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar, pp 137-174, en Kaplan, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Davila Editores Buenos aires.
- Oszlak (2000): *El mito del Estado mínimo: Una década de reforma estatal en Argentina*, en Encrucijadas, Nro. 7, Buenos Aires.
- Pegoraro, J (2001): Las políticas de seguridad y la participación comunitaria en el marco de la violencia social, en Briceño-León R. (Comp), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO
- Tenti Fanfani, E. (1999): *Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea*. Revista Sociedad N° 14, Facultad de Ciencias Sociales–UBA, Buenos Aires.
- Wieviorka M. (2006): *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. Espacio Abierto, jun. 2006, vol.15, no.1-2, p.239-248.
- Wilson, J y Kelling G. (2001): *Ventanas rotas: la policía y la seguridad en los barrios*. Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales, N°15-16, pp. 67-79.