

Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos

GABRIEL NOEL*

Introducción

Apenas cabe duda de que en los últimos años hemos sido testigos de una suerte de inflación retórica del término “*violencia*”, término que se ha extendido por numerosos campos al punto de que no existe hoy prácticamente área de la vida colectiva que no pueda jactarse —o más bien lamentarse— de alguna forma endémica de violencia. Se habla así de violencia política para referirse a atentados o enfrentamientos armados entre facciones cualesquiera de un conflicto; de violencia social para dar cuenta del aumento de la desigualdad, de la pobreza o de la exclusión; de violencia delictiva, por supuesto; de violencia en el deporte —particularmente en el fútbol—; de violencia en las relaciones laborales; de violencia familiar, de género, racial o étnica, religiosa, policial o estatal, y —*last but not least*— de **violencia escolar**. Sin duda alguna, en este último caso hay un hito en particular que dispara las percepciones de la escuela como un lugar violento —*escandalosamente* violento en la medida en que se supone a la institución escolar, en algún sentido, como antitética de la idea de violencia (Míguez y Noel, 2006)—, constituido por lo que se ha dado en llamar “*La Masacre de Carmen de Patagones*”, episodio en el cual, el 28 de Septiembre de 2004, un alum-

no de una escuela de esa localidad disparó un arma de fuego sobre sus compañeros, matando a tres de ellos e hiriendo a otros cinco¹.

Como hemos señalado ya en repetidas ocasiones (Noel, 2006a, 2006b), la categoría de “*violencia escolar*” resulta notable en el sentido en que parece carecer de homólogos en otros ámbitos: si un evento como el ocurrido en Carmen de Patagones hubiese tenido lugar, por ejemplo, en un entorno laboral, difícilmente recurriríamos a la categoría de “*violencia laboral*” para referirnos a él². También hemos señalado que los discursos que se construyen en torno de este fenómeno suelen oscilar entre una **atribución exclusiva** de culpabilidad, responsabilidad o causalidad eficiente —según el grado de condena moral del enunciador— a la institución escolar o a sus agentes, y una **exculpación** igualmente absoluta argumentada sobre la base de la imposibilidad de la escuela de sustraerse a una creciente conflictividad generalizada y exógena que se extendería por diversos escenarios sociales, escuela incluida. Concluíamos entonces que, según nuestra experiencia de campo, si bien la escuela no puede considerarse aislada de procesos sociales de mayor alcance, la conflictividad —y en último término la violencia— en las escuelas adquiere

no obstante características específicas a las que las lógicas institucionales les dan formas igualmente específicas³.

Consecuentemente con este argumento, nuestra intención a lo largo de este texto es intentar dar cuenta de la violencia en las escuelas desde una doble perspectiva: por un lado, intentaremos construir los usos y las atribuciones “nativas” del concepto de violencia —esto es, la violencia en su versión *emic*— específicas de la institución escolar, y por otro discutir la fecundidad analítica y heurística de algunos conceptos teóricos —o *etic*— de violencia en su aplicación a la cotidianeidad de las escuelas de sectores populares en las que llevamos a cabo nuestro trabajo de campo etnográfico en los últimos años⁴.

Los conceptos nativos de violencia en la escuela

Cuando uno comienza a prestar atención a los modos específicos en que distintos actores al interior de la escuela utilizan tanto el término “*violencia*” como otros asociados con él —“*indisciplina*”, “*desorden*” y el más plebeyo pero infinitamente más expresivo “*kilombo*”—, no puede dejar de notar que sus usos



Dr. en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social; Lic. en Antropología, Universidad Nacional de La Plata; Investigador del Programa de Antropología Social y Política de FLACSO Argentina y del Centro de Investigaciones Etnográficas de la Universidad Nacional de San Martín; Director del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas por la Universidad Nacional de San Martín. E-mail: gdnoel@gmail.com

están lejos de configurar un acuerdo generalizado. Sólo para citar la constatación más visible: la regla general en los escenarios escolares de barrios populares suele ser que el recurso a la noción de “*violencia*”, ya sea que se la aplique a conductas o a personas, sea mucho más habitual entre los actores institucionales⁵ —frecuentemente al punto de su exclusividad o unilateralidad— que entre los destinatarios del sistema escolar⁶. Dicho de modo ligeramente distinto, si bien resulta habitual que docentes, directivos u otros agentes del sistema escolar se refieran a los alumnos, a sus allegados o a determinados comportamientos de unos u otros como “*violentos*”, rara será la ocasión en la que alguno de estos últimos utilice a su vez el término “*violencia*” para calificar a una acción o a un actor cualquiera. Sin duda alguna, esta asimetría debería ponernos en guardia contra cualquier tentación de pronunciarnos sobre el carácter violento o no de la cotidianidad escolar mediante el recurso a los discursos de sus principales actores: la respuesta sobre el carácter pretendidamente violento de la institución escolar habrá de ser muy distinta según se interroga a uno de sus agentes —se verificará en este caso una afirmación generalizada y pasional sobre el carácter crecientemente violento de la escuela y de su cotidianidad— o a uno de sus destinatarios, en los que la respuesta suele oscilar entre un encogimiento de hombros, una negativa perpleja o la afirmación enfática de que en todo caso la escuela es mucho menos violenta que su “*afuera*”⁷.

¿A qué podemos adjudicar esta diferencia? Si consideramos el caso específico de las escuelas de barrios populares en las que hemos desarrollado nuestro trabajo etnográfico⁸, debemos tener en cuenta que, salvo contadísimas excepciones, los agentes institucionales provienen de sectores medios con experiencias de socialización fuertemente contrastantes con las de sus alumnos de sectores populares y sus

allegados. Si se nos permite la generalización, podemos afirmar que la experiencia de socialización de los agentes institucionales de sectores medios se corresponde *grosso modo* con lo que Norbert Elias (Elias, 1989) denominara “proceso de civilización” y que tiene como resultado un alto nivel de autoacción por parte de los actores sociales, particularmente en lo relacionado con la regulación de las relaciones interpersonales y el recurso a la fuerza, así como con la forma en que el cuerpo es exhibido, ocultado o puesto en acción (Míguez, 2002). Así se explica que muchas *performances* que involucran un uso extensivo del cuerpo y de los contactos entre cuerpos por parte de los alumnos —“*peleas*”, “*toqueteos*” o “*manoseos*”, según la nomenclatura de los agentes del sistema escolar— sean frecuentemente calificadas de “*violentas*” por éstos, ante la perplejidad de sus practicantes que no ven en ellas, en principio, nada de condenable: una y otra vez hemos sido testigos de la interrupción exasperada de “*peleas*” por parte de un docente o preceptor, y de la correspondiente justificación por parte de los involucrados que alegaban simplemente “*estar jugando*”⁹. Asimismo, incluso en aquellos casos en que los contendientes mismos convienen en la atribución de “*seriedad*” a una pelea o enfrentamiento determinados, rara vez convendrán en la calificación de “*violencia*” imputada por sus profesores o preceptores, aún cuando de éstos resulten heridas de consideración, o haya implicados objetos contundentes o armas blancas o de fuego. Lo más habitual, por el contrario, es que estas *performances* sean referidas a la categoría nativa del “*aguante*”, de inequívoca valoración positiva¹⁰ (Garriga Zucal y Moreira, 2006).

¿Qué sucede cuando pasamos de las calificaciones puntuales de “*violencia*” aplicadas a conductas o personas específicas a una pregunta más general sobre la violencia en las escuelas? Según nuestra experiencia etnográfica, la regla suele ser

que la atribución de violencia a una escuela funcione —al menos implícitamente— **por comparación**. Así, se dice de una escuela que es o no violenta por comparación implícita o explícita con lo que **se supone que la escuela debería ser** o con lo que la escuela **era**, aspectos que suelen aparecer, por regla general, fuertemente relacionados. Cuando un actor determinado —docente, directivo, padre, familiar, tutor o encargado— se refiere a su escuela como “*violenta*”, suele estar refiriéndola a un imperativo normativo que suele encontrar eco con frecuencia en su propia experiencia de escolarización. Aquellos actores que, por el contrario, no han pasado por una experiencia de escolarización sostenida o prolongada o cuya experiencia de escolarización es relativamente reciente —en general padres y familiares que pertenecen a sectores sociales a los que la escuela no ha intentado incluir sino en los últimos años— rara vez hacen uso del término “*violencia*” para referirse a la experiencia escolar de sus hijos o allegados¹¹.

Sin necesidad de multiplicar los ejemplos, creemos se coincidirá con nosotros en la afirmación —que para los antropólogos constituye casi un pleonismo— de que todo intento medianamente riguroso de abordar la cuestión de la violencia en las escuelas no podrá obviar esta constatación: la categoría de “*violencia*” constituye un modo de denominar y, aún más, de calificar moralmente prácticas **ajenas**¹² y que, por consiguiente, el que se aplique o no la etiqueta de “*violencia*” a una persona o una práctica determinadas dependerá en buena medida de criterios sumamente sensibles a las diferencias y contrastes en las experiencias de socialización y los regímenes de sociabilidad de las diversas clases de actores involucrados en el escenario escolar. Así, en este nivel de imputación, la violencia será siempre y necesariamente la violencia **de** alguien y **según** alguien, y es por eso que obtendremos distintas respuestas a

la pregunta sobre la violencia en las escuelas dependiendo de a quiénes se les formule la pregunta¹³.

Sin embargo, detener la indagación en este punto implicaría restringir la discusión a un plano estrictamente descriptivo y, con ello, el riesgo de ceder a la tentación relativista de afirmar que no se puede hablar de violencia más allá de las calificaciones de los distintos actores sociales. Creemos, por el contrario, que los usos nativos de las categorías de violencia no constituyen la meta sino más bien un punto de partida en el análisis de la violencia en las escuelas, que debería permitirnos interpelarlos y construir a partir de ellos una intervención analítica que haga posible dar cuenta de manera heurísticamente fecunda de una situación etnográficamente observable y repetidas veces documentada: la existencia ubicua en escuelas como en las que hemos trabajado de una conflictividad frecuentemente sorda pero no por ello menos perenne, a la que Kessler (Kessler, 2004) se ha referido con el nombre de “*desenganche indisciplinado*”, y que frecuentemente escala al punto de manifestarse en formas relativamente explosivas a las que numerosos actores —y nos incluimos— se sienten inclinados a calificar de “*violencia*”. La pregunta entonces es **qué concepto de violencia podríamos utilizar que nos permitiera dar cuenta de estas manifestaciones, a la vez que haga posible el distinguirlas de otras formas más habituales —y con efectos menos deletéreos— de la cotidianeidad escolar de barrios populares.**

Hacia un concepto analítico de violencia en la escuela

Como es de rigor señalar en casi cualquier texto que intente abordar esta cuestión, existen considerables dificultades a la hora de construir un concepto teórico o “transcultural” de violencia, cuyo alcance se

corresponda aproximadamente con la gama de fenómenos a los que solemos referirnos con ese nombre y sólo con ellos (Isla y Miguez, 2003, pág. 24 y ss.): efectivamente, la regla general suele ser que los conceptos analíticos de violencia sean demasiado amplios —de modo tal que su aplicación termina por incluir fenómenos que difícilmente algún actor se sintiera tentado de denominar como “*violencia*”— o bien demasiado estrechos, con lo cual resultan excluidas prácticas a las que habitualmente se suele denominar con ese término.

A la luz de esta ausencia generalizada de consenso respecto de la conceptualización analítica de la violencia, procuraremos aplicar algunas de sus definiciones más usuales a la conflictiva cotidianeidad escolar que constituye el objeto de nuestro análisis, con el objeto de ver cuáles son sus efectos —qué incluyen y qué dejan afuera— y su posible fecundidad heurística a la hora de dar cuenta de esa cotidianeidad, en diálogo con las conceptualizaciones “nativas” de “*violencia*” a las que nos hemos referido en el caso precedente.

Una primera posibilidad a la hora de intentar delimitar el alcance del concepto de “*violencia*” recurre a una noción de **legitimidad**. Si de acuerdo con la posición ya citada de Riches, consideramos que el término “*violencia*” forma parte indisoluble de una estrategia de calificación moral, definitivamente tiene sentido utilizar el concepto para dar cuenta de conductas que se consideran moralmente ilegítimas. Así, por ejemplo, Isla y Miguez (2003, pág. 24), argumentan:

“La violencia es una noción escudridiza, pues siempre depende de valores subjetivos el denominar una acción de tal forma (...) Estas interpretaciones siempre están relacionadas con valores que se desprenden, no sólo de normas y leyes generales sino de su socialización según un conjunto

de relaciones sociales mediadas por la clase, la cultura y subculturas, la localidad, la familia e incluso también por la misma subjetividad de la persona. Así, el uso de la palabra violencia para una acción está sujeta [sic] de manera inmanente a la concepción ética de los sujetos que la realizan, reciben o simplemente asisten a dicha acción.

Tiene de esta forma múltiples puntos de referencia. (...) Por ello nosotros la conceptualizamos, en una primera aproximación, como formas de transgresión a usos, normas y leyes de una sociedad. De esta manera, la violencia, en su expresión física o simbólica es parte constitutiva de las relaciones sociales. Es epistémica en sus manifestaciones extremas (el daño físico), pero en sus manifestaciones no extremas es cotidiana e inmanente de las relaciones sociales, pues hace parte de la tensión permanente entre el cumplimiento del orden establecido y su transgresión”.

Consiguientemente, la violencia se define, en este caso, en referencia a alguna idea de **ilegitimidad moral o legal**, esto es, de la transgresión reconocida de una o más normas explícitas o implícitas. Siendo así, la imputación de “*violencia*” hacia una conducta o persona dependerá de los criterios morales de quienes realicen la imputación, y por ello es que los autores citados prefieren hablar de “*violencias*” más que de “*violencia*” en singular (Isla y Miguez, 2003, pág. 27). Cabe notar asimismo que, para estos autores, la violencia no resulta necesariamente de una agresión física, sino que puede revestir formas “simbólicas” o “psicológicas”: como señalan correctamente los autores, “...el insulto, en algunas culturas (es) mirado con horror y (significa) una agresión mucho más dañina que una puñalada” (Isla y Miguez, 2003, pág. 25). Como puede verse, esta conceptualización planea relativamente cerca de la “teoría nativa”, al punto de

postular la futilidad de definir el término por fuera de algún marco normativo explícito o implícito. Así, los autores dicen coincidir *“con quienes postulan que es un término imposible de definir transculturalmente”* (Isla y Miguez, 2003, pág. 27), pese a reconocer la existencia de una suerte de punto nodal al que las diversas definiciones tenderían. Adoptar esta conceptualización, por tanto, nos devolvería al punto de partida, en la medida en que seguiríamos encerrados en los criterios divergentes que los diversos actores del escenario escolar utilizan para calificar de *“violentas”* las prácticas de sus otros, fundados en la legitimidad respectiva de sus universos morales y culturales, a los que se sumaría la normativa escolar y el régimen legal en el cual la escuela y sus actores se encuentran incluidos.

Otros autores, por su parte, prefieren trazar la frontera entre las acciones que constituyen *“violencia”* y las que no, por un criterio construido en torno de la **agresión física**. Así, Ferrater Mora argumenta que debemos restringir el uso del término *“violencia”* estrictamente a: *“el empleo de fuerza física directa y vigorosa con la intención de causar daño (...) la violencia en cuestión puede ser (...) personal o puede estar institucionalizada”* (Ferrater Mora y Cohn, 1981, pág. 193-194).

Así, no corresponde para este autor hablar propiamente de *“violencia psicológica”* o de *“violencia simbólica”*, la violencia será siempre **física**, aún más, directa y vigorosa, esto es, no mediada y en algún sentido *“excesiva”*. Una posición relativamente idéntica asume, como hemos visto, David Riches, quien sostiene que debe hablarse de violencia sólo cuando nos encontremos ante *“una resistida producción de daño físico”*, además de incluir entre las notas definitorias de la violencia el que la misma sea observable, esto es *“fuertemente perceptible por los sentidos”* (Riches, 1986, pág. 11ss)¹⁴.

¿Qué sucede si intentamos aplicar

estas definiciones de violencia, fundadas sobre la producción de una agresión física directa, perceptible y resistida, a la conflictividad escolar tal como podemos reconstruirla en nuestro trabajo etnográfico? Si bien en un primer momento sin duda encontraremos que esta noción cubre aceptablemente mucho de lo que los actores institucionales suelen denominar *“violencia”*, encontraremos bastante pronto un sesgo que habrá de aproximar —una vez más— nuestra conceptualización analítica a la teoría nativa de los agentes del sistema escolar. Tengamos en cuenta, por ejemplo, que aún cuando tanto los criterios morales y culturales de los actores, como las disposiciones administrativas y legales desalientan o aún prohíben expresamente el recurso a la fuerza física por parte de los actores institucionales, éstos frecuentemente disponen y hacen uso de mecanismos alternativos y deliberados de coacción que suponen una delegación explícita o implícita del uso de la fuerza a terceros autorizados —los padres o familiares, las instituciones del sistema de minoridad, judicial, penal o policial— y que son habitualmente resistidos por los actores sobre los cuáles se despliega el intento de coacción. Restringir por tanto el uso del término *“violencia”* a los recursos habitualmente utilizados de manera cuasi-exclusiva por una clase de actores al interior del escenario escolar —alumnos y sus allegados— y denegarlo correlativamente para una clase de intervenciones que por más que haga uso de recursos distintos se revela en la observación etnográfica, como veremos en breve, como homóloga de la anterior reproduce una vez más, como hemos señalado, la imputación nativa de *“violencia”* de los agentes del sistema escolar hacia sus destinatarios¹⁵.

Como puede verse, las conceptualizaciones de violencia que hemos analizado resultan demasiado similares a los usos nativos del término por parte de los agentes del sistema escolar como para que nos resulten

útiles a la hora de intervenir analíticamente respecto de ellas. ¿Qué hacer entonces? Intentemos volver una vez más a la escena escolar y veamos si podemos construir un concepto de violencia que, trascendiendo el sesgo de estas concepciones nativas, nos permita dar cuenta de lo que allí ocurre.

Señalábamos en párrafos anteriores que la cotidianeidad en escuelas como en las que hemos trabajado puede calificarse por referencia a un estado de conflictividad persistente, que frecuentemente escala de manera veloz hasta desencadenar algún comportamiento explosivo. La relativa frecuencia de estas *“escaladas”* fue, de hecho, uno de los aspectos que más nos llamó la atención en las fases iniciales de nuestro trabajo de campo: observábamos una y otra vez que —sin importar cuáles fueran las razones que le habían dado origen, las clases de actores involucrados o lo que estuviera específicamente en juego en una disputa determinada— los conflictos escalaban rápidamente hasta que uno u otro de los actores involucrados se colocaba en una posición tal que le permitiera imponer **unilateralmente** su voluntad a su contendiente¹⁶.

Previsiblemente —y retomando lo ya sugerido en nuestra negativa a aceptar las definiciones exclusivamente *“físicas”* de la violencia— dado que las diversas clases de actores al interior de la institución escolar no tienen a su disposición la misma clase de recursos, la forma que asumía esta imposición variaba en consecuencia: lo más habitual solía ser que tanto los alumnos de sectores populares como sus allegados amenazaran con recurrir o recurrieran a la agresión física —ya sea dirigida contra la persona, ya contra alguna de sus propiedades, en particular autos o viviendas— o a la denuncia ante las *“autoridades superiores”* (que saben que los agentes del sistema escolar reconocen) o la *“opinión pública”*, por vía de los medios; mientras que los agentes del sistema escolar, por su parte, solían

esgrimir herramientas específicamente institucionales: el recurso a la policía, a los juzgados, o a cualesquiera otras dependencias del sistema judicial o penal¹⁷. Como hemos en parte sugerido, en la medida en que en el marco del conflicto los actores ocupan posiciones homólogas o simétricas en lo que hace al proceso de imposición unilateral de la voluntad, por más que los recursos a su disposición varíen sistemáticamente, creemos oportuno utilizar el concepto de **violencia** —al menos en el contexto específico de la etnografía de la escuela— para hacer referencia a **cualquier mecanismo de imposición unilateral —esto es, resistida— de la voluntad en el marco de un conflicto, que recurre a medios que se suponen a la vez perjudiciales y efectivos a la hora de forzar el consentimiento de un otro**. Siendo así, cabe hablar de violencia tanto cuando un alumno golpea al otro para obtener su sometimiento, como cuando un padre amenaza con recurrir —o recurre efectivamente— a una golpiza o con incendiar la casa de un docente, como cuando un docente o directivo amenaza a un alumno con su internación en un instituto de menores o con el recurso a la policía.

Créase que somos plenamente conscientes de que la definición es hasta cierto punto idiosincrásica, y que también peca por defecto al excluir determinados fenómenos que bien podríamos querer mantener dentro del concepto; por ejemplo, aquellos fenómenos habitualmente denominados “*violencia expresiva*” (Downes y Rock 1998, pág. 153-160), gran parte de lo que se denomina “*violencia entre pares*” y en general cualquier comportamiento agresivo que no tenga como fin forzar el consentimiento de otro en el marco de un conflicto, sino más bien objetivos alternativos tan disímiles como la venganza, la diversión (*excitement*), la construcción o refuerzo de fronteras inter e intragrupalles o la construcción de prestigio. Quisiéramos destacar, sin embargo, que se trata de una definición operativa que nos permite responder, en consonancia con la experiencia reportada por nuestros informantes pero sin aceptarla automática y acríticamente, a la pregunta por la violencia en nuestras escuelas.

Así, podemos afirmar que las escuelas —o al menos las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado— sí se nos aparecen

ciertamente como crecientemente violentas, al menos en tanto la resolución de conflictos parece requerir de un recurso casi exclusivo a la imposición unilateral y coactiva de la voluntad de una de las partes sobre las otras partes involucradas en los mismos. Sin embargo, cabe notar —lejos de las visiones unilaterales e ideológicamente motivadas, ya sea que asuman la forma de teorías conspirativas sobre la violencia insidiosa de la escuela sobre sus destinatarios, como la de sus contrapartes simétricas de la violencia perenne de los alumnos y padres sobre una escuela indefensa— que esta violencia resulta disruptiva por regla general para todos los actores del escenario escolar, y que los datos no están, en principio, cargados de antemano a favor de ninguno de ellos¹⁸.

Recibido el 11 de agosto de 2008
Aceptado el 2 de octubre de 2008

Bibliografía

- BENBENISHTY, Rami y RON AVI, Astor, *School Violence in Context. Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- BOURDIEU, Pierre, “La Opinión Pública no Existe”, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990 (1984).
- CHARLOT, Bernard y EMIN, Jean- Claude (Comps.) *Violences à l'École. Etats des Savoirs*, Paris, Masson & Armand Collins, 1997.
- DEBARBIEUX, Eric, *La Violence en Milieu Scolaire: État de Linux*, Paris, ESF, 1996.
- DOWNES, David y ROCK, Paul, *Understanding deviance. A guide to the sociology of crime and rule breaking*, New York, Oxford University Press, 1998.
- ELIAS, Norbert, *El Proceso de Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- FERRATER MORA, José y COHN, Priscilla, *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, Madrid, Alianza, 1981.
- GARRIGA ZUCAL, José y MOREIRA María Verónica “El Aguante’: Hinchadas de Fútbol entre la Pasión y la Violencia”, en MÍGUEZ, Daniel y SEMÁN, Pablo, *Entre Santos, Cumbias y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente*, Buenos Aires, Biblos, 2006.

- ISLA, Alejandro y MIGUEZ, Daniel, *Heridas Urbanas. Violencia Delictiva y Transformaciones Sociales en los Noventa*, Buenos Aires, de las Ciencias, 2003.
- KESSLER, Gabriel, *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIFE-UNESCO, 2002.
- —————, *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- KORNBLIT, Ana Lía, *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- MIGUEZ, Daniel, “Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delicuentes”, en *Religião e Sociedade*, XXII 1, 2002, pág. 21-56.
- MIGUEZ, Daniel y NOEL, Gabriel, “Entre el Pánico Moral y el Suceso Real: La Violencia Escolar en la Argentina Reciente”, Trabajo presentado en el VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social, Salta, Septiembre de 2006.
- NOEL, Gabriel, “Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares”, en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006a.
- —————, “La Autoridad Ausente”, Trabajo presentado en el Coloquio *Violencias, Culturas Institucionales y Sociabilidad*, Buenos Aires, Noviembre de 2006b.
- RICHES, David, “The Phenomenon of Violence”, en RICHES, David (Comp.) *The Anthropology of Violence*, London, Basil and Blackwell, 1986.
- ZALUAR, Alba (Org.) *Violência e Educação*, São Paulo, Cortez, 1992.

Notas

¹ La presentación periodística del hecho en los diarios de mayor circulación de la Argentina puede encontrarse en **Clarín**, <http://www.clarin.com/diario/2004/09/29/sociedad/s-02615.htm>; **La Nación**, http://www.lanacion.com.ar/archivo/nota.asp?nota_id=640547 y **Página/12**, <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html>.

² Interesantemente, una rápida lectura de la lista —indudablemente no taxativa— que hemos enumerado en el párrafo precedente nos mostrará que la adjetivación aparece en el caso de aquellas instituciones que según sus propósitos explícitos se plantean como antitéticas a la idea de violencia: la familia, la policía, la escuela, el estado. Lamentablemente, no podemos extendernos sobre este particular aquí.

³ Más específicamente, nos hemos referido a estas tres visiones de la escuela como la metáfora de la **escuela opaca**, la metáfora de la **escuela transparente** y la metáfora de la **escuela como prisma**.

⁴ Somos conscientes de que nuestro tratamiento de la violencia en las escuelas se aparta de varios de los caminos más habituales para el planteo y construcción del problema. La desviación es consciente y deliberada, puesto que creemos que en muchos casos los tratamientos sobre “violencia escolar” o “violencia en las escuelas” hereda un objeto preconstruido en campos diversos —los medios, para citar sólo el más prominente— que oscurece la posibilidad de tratarlo con rigor analítico (Benbenishty y Astor, 2005). Nuestra idea, por el contrario, es realizar una construcción inductiva del objeto, en diálogo con nuestra experiencia etnográfica, que intenta evitar los puntos selectivos y sistemáticos de ceguera que su tratamiento corriente introduce en el debate.

⁵ Utilizaremos las expresiones “actores institucionales” o “agentes del sistema escolar” para referirnos colectivamente a docentes, preceptores, directivos y miembros del gabinete.

⁶ Por “destinatarios” debe entenderse fundamentalmente, alumnos y sus allegados (madres, padres u otras personas que los representan ante los actores institucionales).

⁷ Si bien volveremos más adelante sobre el punto, quisiéramos subrayar que las categorías nativas de violencia hacen referencia casi exclusiva a las agresiones **físicas**. Las formas menos visibles de victimización, como las incivildades (Debarbieux 1996, Charlot y Emin 1997) o la discriminación, las humillaciones y las palabras hirientes, a menudo citadas como formas de violencia por los alumnos en entrevistas y cuestionarios, (Benbenishty y Astor, 2005; Kornblit, 2008) no suelen aparecer espontáneamente en las consideraciones de los actores al interior del sistema escolar. Esta discrepancia resulta sumamente interesante, puesto que revela el posible efecto que determinados instrumentos de investigación o ciertas interrogaciones específicas tienen sobre la construcción de una categoría nativa que, de otra manera, hubiese sido construida de modo distinto (Bourdieu, 1990).

⁸ El mismo tuvo lugar a lo largo de los años 2004-2005 en dos períodos de nueve meses y un año de duración respectivamente. El primero de ellos tuvo como escenario dos escuelas de un barrio popular en una próspera ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires a la que llamaremos “Ciudad Rodríguez” y el segundo una escuela situada al borde de una villa a la que denominaremos “Villa Zanjón”, situada en un partido del Noroeste del Conurbano bonaerense.

⁹ Cabe señalar, no obstante, que en un gran número de casos los actores de sectores populares son perfectamente conscientes de este contraste en la manera de calificar conductas, así como de la perplejidad que esta discrepancia provoca en numerosos docentes y preceptores, de modo tal que utilizan tácticamente esa ambigüedad, alegando estar “jugando” incluso en aquellos casos en que están participando de una actividad que todos los contendientes identifican como una “pelea de en serio”.

¹⁰ La categoría de “aguante”, surgida de prácticas relacionadas con las “hinchadas” de fútbol pero ampliamente extendida hoy en sectores populares y medios, forma parte de un repertorio moral muy amplio que combina en proporciones variables la capacidad y la disposición de movilizar la fuerza física en forma tanto ofensiva como defensiva, la valentía y el coraje, la capacidad de resistir y sufrir dolor y la lealtad. Si bien su uso es habitualmente generalizado, está íntimamente relacionada con construcciones de masculinidad que hacen hincapié en determinadas formas de presentación e interacción física que, a los ojos de los sectores medios socializados en el proceso de civilización, aparecen precisamente como violentas. En este sentido el “aguante” puede entenderse como una inversión reivindicatoria de la categoría estigmatizante “violencia”.

¹¹ Precisamente si nos concentramos en el modo de aplicar la imputación de violencia por parte de esta clase de actores —esto es, no los agentes del sistema escolar sino los padres o las personas a cargo de los alumnos— veremos que la brecha entre aquellos que adhieren a la visión de una escuela atravesada por la violencia y los que no utilizan habitualmente el concepto o alguno de sus cognados es en gran medida **generacional**, es decir, la línea suele pasar entre aquellos actores que atravesaron o fueron testigos del proceso de ascenso social intergeneracional y los que fueron socializados en el marco de un proceso de creciente deterioro socioeconómico que hizo trizas cualquier expectativa de proyecto de ascenso sostenido. Puesto de otro modo, todo ocurre como si estos últimos no atribuyeran la condición de violenta a la escuela porque no estuvieran en condiciones de llevar a cabo esta operación de contraste que acabamos de mencionar.

¹² A este respecto, quizás no esté de más recordar que, como ha argumentado Riches (1986) rara vez un actor social utilizará el término “violencia” o “violento” para referirse a sí mismo o a su conducta; por el contrario una y otra expresión se utilizan por regla general para calificar —o, más frecuentemente, descalificar moralmente— conductas de un tercero, respecto de las cuáles el narrador está o bien en posición de **víctima**, o bien en posición de **testigo**. Así, no debemos olvidar que pese a su pretensión implícitamente descriptiva es frecuente que el término sea utilizado —al menos en sus versiones “nativas”— como parte de un procedimiento de evaluación moral.

¹³ Como veremos en breve, la naturaleza de la respuesta varía asimismo en forma correlativa con la duración e intensidad de la experiencia de escolarización del enunciador.

¹⁴ No quisiéramos dejar de referirnos así sea brevemente a la expresión “violencia simbólica”, puesta de moda en los últimos tiempos por una difusión a menudo “salvaje” de la obra de Bourdieu. Creemos ver en la conceptualización bourdiana de “violencia simbólica” una reedición de la noción psicoanalítica de la “socialización-como-violencia”, matizada a veces con ecos del concepto marxista de ideología entendida como “falsa conciencia”. Sostenemos que no tiene demasiado sentido denominar “violencia” a estos fenómenos, y esto por dos razones. En primer lugar porque creemos que se aleja demasiado de los usos habituales del término y aún cuando a veces tenga sentido desde un punto de vista analítico redefinir un concepto de manera contraintuitiva, no vemos en este caso ventaja ninguna (salvedad hecha de las retóricamente obvias, como suscitar la indignación moral de los lectores gracias a la carga de condena implícita en el término “violencia”). En segundo porque, siguiendo la navaja de Ockham, creemos que no tiene sentido multiplicar los nombres cuando existen conceptos que pueden realizar razonablemente bien lo que se demanda de ellos y —en el caso de necesitarlos— tanto el psicoanálisis como el marxismo nos proveen de los mismos, sin ninguna necesidad de recurrir al neologismo.

¹⁵ Hay involucrado un riesgo adicional en estas categorizaciones, que es el de soslayar todas aquellas prácticas de victimización más o menos sorda a las que ya nos hemos referido (incivildades, insultos, discriminación, etc.) y que forman parte de una cotidianidad escolar percibida frecuentemente por los alumnos como hostil, aunque no siempre como específicamente violenta (cf. 7, *supra*). Siendo así, una escuela podría ser considerada como “poco violenta” si sus niveles de agresión física se mantuvieran bajos, aún cuando estuviera atravesada por una hostilización permanente. A esto hace referencia, entre otros, Zaluar (1992) cuando hace referencia a un proceso de socialización violenta en el espacio escolar, aún cuando el mismo rara vez sea calificado de violento por sus protagonistas.

¹⁶ Como hemos señalado en otra parte (Noel, 2006b), adjudicamos la proliferación de esta dinámica “explosiva” de los conflictos a una dificultad creciente de construir criterios consensuados que permitan a los actores al interior del escenario escolar pautar relaciones de autoridad.

¹⁷ Cabe señalar que no todos los conflictos escalan al punto de la agresión o la denuncia: frecuentemente basta con la amenaza o la posibilidad implícita pero percibida de una o de otra, y en no pocas ocasiones los actores ceden a la voluntad de sus antagonistas por razones que no impliquen la necesidad de recurrir a estos mecanismos. Asimismo, nuestra experiencia de campo sugiere que, como parte de su proceso de socialización escolar, los distintos actores van acumulando una especie de *corpus* jurisprudencial

más o menos compartido que utilizan para estimar sus posibilidades concretas de tener éxito en una disputa determinada, y que esa percepción en ocasiones tiene por efecto hacerlos ceder sin que esta “escalada” que desemboca en esta imposición no consentida de la voluntad efectivamente se produzca.

¹⁸Lo cual no implica, claro está, afirmar que todos ellos estén en igualdad de condiciones o posiciones respecto de la capacidad de imponer su voluntad: esa es, en cualquier caso, una cuestión que debe responderse empíricamente para cada caso particular.

Resumen

Apenas cabe duda de que en los últimos años hemos sido testigos de una suerte de inflación retórica del término “violencia”, y en particular de la expresión “violencia escolar”, generalmente acompañada de una suerte de renuencia a definir o especificar las condiciones de uso de la expresión en la cotidianeidad de las escuelas. Por consiguiente, nuestra intención a lo largo de este texto es intentar dar cuenta de la violencia en las escuelas desde una doble perspectiva: por un lado intentaremos construir los usos y las atribuciones “nativas” del concepto de violencia, específicas de la institución escolar, y por otro discutir la fecundidad analítica y heurística de algunos conceptos teóricos —o étic— de violencia en su aplicación a la cotidianeidad de las escuelas de sectores populares en las que llevamos a cabo nuestro trabajo de campo etnográfico en los últimos años, para proponer, finalmente, una reconstrucción del concepto que permita una aplicación precisa a algunos de los fenómenos que suelen incluirse bajo la denominación de “violencia en las escuelas” o “en ámbito escolar”.

Palabras clave

Autoridad - Escuelas de barrios populares - Violencia - Violencia escolar

Abstract

There is hardly any doubt that the last few years have witnessed a sort of rhetoric inflation of the term “violence” and, more specifically, “school violence”. Generally speaking, this circulation was marred by the lack of precision on both the definition and precision of use of said expressions, particularly when it comes to the everyday conditions of school life.

Therefore, our intention along this text is to attempt to account for the phenomenon of violence in schools from a double perspective: on the one hand, we will try to reconstruct the native usage and attributions of the concept of violence, and on the other to explore the analytic and heuristic fecundity of some theoretical concepts of violence in their application to the everyday life of working-class schools, in which we have performed fieldwork in the last few years. We will finally propose a reconstruction of the concept that will allow for precise application to some of the phenomena usually included under the label of “violence in schools”.

Key words

Authority - School violence - Violence - Working-class schools