

LA ESCUELA Y SU VIOLENCIA: EL PARALELISMO FRANCIA-BRASIL

MIRIAM ABRAMOVAY Y JACQUES PAIN

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Este documento integra el libro *La violence en institution. Situations critiques et significations*, dirigido por Rémi Casanova y Sébastien Pesce.

La Oficina de la OEI-Mercosur en Uruguay difunde esta publicación en el marco del seminario regional *Entornos Educativos Promotores de Convivencia Democrática*, organizado conjuntamente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), los días 7 y 8 de septiembre de 2018, en Montevideo, Uruguay.

Traducción: Lucía Caldeiro

Revisión: Violeta Weinschelbaum

Presentación

En nombre del Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Mariano Jabonero, agradecemos la generosidad de Miriam Abramovay y Jacques Pain por esta contribución. Asimismo, saludamos afectuosamente al colectivo de autoridades, docentes, líderes comunitarios y referentes institucionales, participantes de esta iniciativa.

El trabajo de los autores, forma parte del libro *La violence en institution. Situations critiques et significations*, dirigido por Rémi Casanova y Sébastien Pesce.

Presentamos este documento en el marco del seminario regional *Entornos educativos promotores de convivencia democrática*, organizado conjuntamente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con el apoyo de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de ANTEL.

El seminario tiene como objetivos propiciar espacios socioeducativos promotores de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y construir una cultura de paz y de prevención de situaciones de violencia, a través del intercambio académico y de experiencias en el territorio.

También se propone estimular el intercambio entre gestores educativos, docentes, especialistas de sectores públicos, sociales, sociedad civil, la academia, y los estudiantes, sobre marcos normativos, reflexiones sobre la protección de los derechos de la infancia y adolescencia en espacios educativos, y el diálogo en torno a avances programáticos y experiencias locales, departamentales, nacionales e internacionales.

Asimismo, el seminario regional es la última actividad del programa de la Oficina de la OEI-Mercosur en Uruguay, *Entornos Educativos Libres de Violencia*, desarrollado desde el 2017 en los barrios de Barros Blancos, Paso Carrasco, Santa Catalina y Casavalle (departamentos de Canelones y Montevideo de Uruguay).

Abramovay y Pain abordan y analizan las situaciones de violencia enquistadas en las aulas escolares de Brasil y de Francia. Dos países aparentemente distantes en sus realidades sociales, pero cercanos en cuanto a las situaciones cotidianas de convivencia en los centros educativos, que nos permiten extrapolar sus experiencias y reflexionar comparativamente con las nuestras.

Los ámbitos educativos, donde nuestros niños, niñas y adolescentes se educan y permanecen durante muchas de las horas del día, modifican irreversiblemente sus vínculos afectivos, sus historias de vida y el modo en que desarrollan sus aprendizajes.

Este fenómeno también impacta directamente en la calidad de la educación. Tanto educadores como estudiantes, son vulnerables a situaciones de violencia, provocando descontento y desánimo.

Para los autores, considerar a los alumnos como un grupo homogéneo, desconociendo sus necesidades personales y sus habilidades emocionales, es uno de los principales factores que incide en el sostenimiento de las relaciones desiguales de poder.

El fortalecimiento de nuestras democracias continuará vinculado a la calidad de los sistemas educativos, y a su impacto en la construcción de sociedades más justas y solidarias. Confiamos que este documento contribuirá a reforzar las estrategias y herramientas de los educadores, quienes cotidianamente trabajan por la construcción de la paz.

Mg. Ignacio Hernaiz
Director de la Oficina de la OEI-Mercosur en Uruguay
Coordinador Regional del Instituto Iberoamericano
de Educación en DDHH y Democracia (IDEDH-OEI)

LA ESCUELA Y SU VIOLENCIA: EL PARALELISMO FRANCIA – BRASIL

MIRIAM ABRAMOVAY¹ Y JACQUES PAIN

En este artículo sostenemos que la escuela, tanto en Brasil como en Francia, no trata los temas fundamentales que son vividos por los jóvenes como formas de violencia, cuestiones que afectan su “bienestar” y su rendimiento escolar. Históricamente, la escuela es, por definición, un lugar de sometimiento abstracto, en el mejor de los casos simbólico, fundado sobre el rechazo del reconocimiento de identidades o de búsquedas de identidad. Es reticente a mostrar mayor sensibilidad pedagógica en el tratamiento de la alteridad y la diversidad y en algunos casos llega incluso a ignorarla. Insistiremos entonces sobre las cuestiones que a menudo son ignoradas por la escuela “formal”, una escuela universal y, en definitiva, “colonizadora” que, al parecer, ya es obsoleta.

La institución en vía de globalización está, de ahora en adelante, en *double bind*, la violencia y la violencia institucional tienen el mismo vínculo cotidiano, y la escuela es, de alguna manera, un ejemplo. Esto explica que su crisis sea perenne, particularmente en Francia. Nos apoyamos aquí en una dialéctica entre Brasil y Francia que nos permite, paradójicamente, pensar la globalización de la escuela en curso.

LA CUESTIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

La diversidad política y cultural que se impone en la comprensión de la violencia “dentro” de las escuelas en el seno de los países europeos que le dieron énfasis al tema, como Inglaterra, Francia y Alemania, está bien analizada por Jacques Pain (1997, 2002, 2006), y también Debarbieux (1996, 1999, 2006, 2008), según sus propios criterios.

Sin embargo, tenemos en cuenta otros estudios como los efectuados por Estados Unidos en los años 50, que forman parte de un momento histórico, de una determinada sociedad en su forma de insertarse en el mundo globalizado.

La escuela es un lugar de reproducción y de producción de la violencia, por ende, se requiere prestar una mayor atención al “ambiente”, al “clima” institucional y a las relaciones sociales que están allí establecidas, y darle importancia a lo que Pain (2006) señala como “situaciones de violencia” genéricas. En efecto, existe una violencia *sui generis* de la escuela como situación institucional, que crea posibilidades de violencias cotidianas en la “vida” escolar.

En Brasil, varios macrofenómenos asociados con la violencia dentro de la sociedad fueron puestos en evidencia como determinantes de la violencia en las escuelas. Algunos ejemplos son la aparición de armas en el seno de los establecimientos, incluidas armas de fuego, la propagación del tráfico de drogas, a veces combinado con el narcotráfico y la expansión del fenómeno de las pandillas, que influye sobre la rutina escolar. Otro cambio psicosociológico proviene de la actual desprotección de las escuelas y las zonas aledañas: han sido incorporadas a la violencia cotidiana del espacio urbano. En Francia, se puede observar este crecimiento en Marsella, Saint-Denis y Roubaix, por ejemplo. Además, al mismo tiempo que las escuelas no representan un lugar seguro para los alumnos, han perdido la mayoría de sus vínculos con la comunidad.

Para nosotros, la situación brasileña pone en evidencia la “globalización” de los problemas sociales, y al igual que las modas, las culturas y los centros comerciales, estos problemas sociales tienden a ser globalizados. La escuela, incluso en Francia, es realmente parte de esta nueva sociedad “mundial”.

¹ Para acceder a la tesis de Miriam Abramovay, *Violencia(s) na escola e educação. Abordagens interactionista e institucionais* (versiones en portugués y francés), ver el sitio de Jacques Pain: http://jacques-pain.net/jacques-pain/These_M.Abramovay.html.

Al principio, la violencia escolar era tratada lógicamente como una simple cuestión de disciplina. Luego, fue considerada una manifestación de la “delincuencia juvenil”, expresión de un comportamiento antisocial o incluso de un desvío contra la “normose” (una neurosis de la norma). Actualmente, esta violencia es percibida según la perspectiva mucho más amplia de la globalización y de la radicalización de la exclusión social que necesita análisis más complejos, que integran también -y paradójicamente- la transgresión de los códigos, la falta de respeto y de comportamiento cívico, de los alumnos hacia los profesores, o a la inversa, el desprecio por parte de determinados docentes “maleducados”, así como la violencia “contenida” de las relaciones sociales “escolares”.

Numerosos docentes piensan que las violencias urbanas, como la rivalidad entre barrios o entre grupos y bandas, “invaden” la vida escolar. Su presencia en el seno de la institución desestabilizaría las relaciones. Los jóvenes aportan un poco de lo que sucede en la vida cotidiana de su barrio, de esta rivalidad. ¿Cómo podría ser de otra manera? A veces, quieren aprovecharse de esta situación, por razones de contención y seguridad psíquica. Es la realidad social de la escuela globalizada, el punto de partida de todo proyecto sobre la escuela del siglo XXI.

Esta exposición de la escuela a los conflictos externos muestra que no logra responder a la condición mítica esperada de seguridad que debería garantizar a los alumnos, como lo demuestra el testimonio de un docente brasileño, que podría ser en gran parte francés.

“Si están en la misma aula, van a terminar aquí [en la escuela], y entonces, traen los problemas de afuera y vienen todos al mismo tiempo (toda la familia, todos los vecinos) y se convierte en una bola de nieve. No pueden parar, sentarse, hablar y resolver los problemas; quieren pelearse, luchar, vengarse, matar: “Voy a hacer lo mismo”. Son extremadamente violentos.”

No obstante, la escuela no solo reproduce la violencia común a toda la sociedad. Produce sus propias formas, de varios órdenes, de diferentes tipos y según sus propias escalas, que reflejan las especificidades de su vida cotidiana. Rechazamos la tesis según la cual la institución sería solo el eco de los procesos generales, reflejando un estado de violencia generalizado que se construye fuera de ella. Según Abramovay y Rua (2002), esta externalización de las causas de la violencia elimina la responsabilidad del sistema educativo en lo que concierne al proceso de producir violencia y protegerla de ella o, en nuestra opinión, el papel de la escuela en la producción de violencia. Sin embargo, los 150.000 desertores anunciados por el actual gobierno francés son efectivamente el resultado de la violencia institucional del sistema.

Según Tavares do Santos (2001), a partir de estudios de casos en las escuelas brasileñas, las prácticas de violencia exigen repensar la complejidad de las relaciones sociales en la escuela. Señala que la violencia en las escuelas pasa por las relaciones de clase y las relaciones culturales. Por lo tanto, actualmente las escuelas deben ser consideradas como un espacio social inadecuado: la institución educativa no está diseñada para tomar en cuenta las peculiaridades culturales de los pobres de las grandes ciudades, “la cultura callejera” y la cultura de los jóvenes. ¿Cómo repensar escuelas progresivamente infiltradas y habitadas por “slumdogs”?

La violencia en las escuelas es un fenómeno múltiple y diverso, que presenta numerosas facetas en función de las prácticas inherentes a ellas, al sistema educativo y a las relaciones sociales existentes en el seno de estas instituciones educativas. La estructura educativa de las relaciones institucionales puede marcar la diferencia. La negación de la violencia es endémica. Sin embargo, hoy en día, la profesión docente debe ser pensada también a partir de esta realidad.

Bernard Charlot se refiere a la dificultad de definir la violencia escolar, no solo porque se trata de “fenómenos heterogéneos, difíciles de delimitar y organizar, sino también porque perturba las representaciones sociales que tienen un valor intrínseco: el de la infancia (inocencia), el de la escuela (el remanso de paz) y el de la sociedad (pacificado en el régimen democrático)”. (Charlot, 1997)

Hanke (1996), al analizar las escuelas estadounidenses, también cree que no basta con enfocarse en actos considerados criminales y extremos, ya que esto no contribuirá a una mejor comprensión de la naturaleza, extensión y asociaciones entre violencia y victimización.

Ortega (2003), basado en algunos estudios llevados a cabo en España, afirma que la violencia es un tema que da lugar a una cierta “ambivalencia moral”, sobre todo cuando se trata de niños y jóvenes; plantea que la expresión “violencia escolar” sería rechazada, y que en la década de 1990 en Europa ese rechazo era aún más fuerte.

Varios estudios se centran en los conflictos entre estudiantes (hostigamiento), llamados *bullying*. También se hace referencia a las perturbaciones (interrupciones) en el sistema de aprendizaje o en las aulas causadas por las “actitudes indeseables, por la deserción escolar, falta de compromiso o de interés en la escolarización y el aprendizaje”, así como al “comportamiento antisocial”, en relación a “actos que implican ignorar leyes y acciones que no son necesariamente ilegales y no dan lugar a una búsqueda de justicia”. (Rutter et al., 1998, apud Hayden & Blaya, 2001).

Cuando Pain (1997) compara las perspectivas culturales y políticas sobre la violencia en las escuelas en diferentes países de Europa, señala áreas específicas de investigación que influyen en las directrices para la acción contra la violencia.

“Entendemos mejor que los alemanes y los británicos se encuentren sin gran dificultad cultural en la fuerte vinculación pragmática de la investigación sobre la violencia con las respuestas a gran escala, y acuerden no tanto en el tratamiento a posteriori de violencias caracterizadas, como en su prevención primaria y secundaria. Los alemanes son más políticos. Los ingleses, más educadores. Pero la intención “educativo-política” los une sin rodeos. En Francia, tenemos una intención “judicial-política”, y los problemas de la escuela se consideran problemas de la sociedad, no de la escuela.” (Pain, 2002).

Los autores brasileños también buscan afirmar el concepto de violencia, pero toman en cuenta aspectos como el público al cual se quiere llegar, la juventud y el lugar social de la institución que se investiga, la escuela. La literatura nacional no solo incluye la violencia física, sino que enfatiza la ética y la política y la preocupación por dar visibilidad a las “violencias simbólicas”. Por ejemplo, Sposito (1998) constata un vínculo entre la violencia y la ruptura del diálogo, la capacidad de negociación, que es, en cierto sentido, la materia prima del conocimiento y la educación. De esta manera, la autora cree que la violencia es mucho más que un acto que implica romper el vínculo social por el uso de la fuerza, porque niega la “posibilidad de la relación social que se establece para la comunicación, el uso de la palabra, el diálogo y el conflicto” (Sposito, 1998: 60)². ¿Podemos preguntarnos también si niega o no niega, de manera preventiva?

Los términos utilizados para hacer referencia a la violencia varían de un país a otro. Por ejemplo, mientras que en Estados Unidos varias investigaciones sobre la violencia en la escuela utilizan el término “delincuencia juvenil”, este enfoque no es común en Inglaterra. Para algunos autores de la literatura anglo-sajona, el término “violencia”, en el caso de la escuela, es usado solamente en caso de conflicto entre los estudiantes y los profesores (Curcio & First, 1993 ; Steinberg, 1991, apud Flannery, 1997), o en función de los efectos que causan suspensión, medidas disciplinarias y encarcelamiento.

Además del concepto de “delincuencia juvenil”, estudios sobre la violencia escolar en Estados Unidos tienen tendencia a utilizar términos de muy diferente alcance, como “agresión”, “conflicto”, “conductas desordenadas”, “comportamientos criminales y antisociales”. Por lo tanto, Flannery (1997) hace hincapié sobre la importancia de observar la terminología y de diferenciar los tipos de violencia y, en particular, de distinguir lo que entendemos por violencia de un “comportamiento antisocial”.

² Sposito (1998) señala que los casos de racismo o intolerancia también se consideran violencia escolar.

Otra manera de enfrentar la complejidad de la violencia en las escuelas consiste en adoptar conceptos que permitan comprender la multiplicidad de sus formas y manifestaciones. En este sentido, Wessler (2003) critica igualmente a los autores que reducen el fenómeno a conductas criminales.

Otro ejemplo de enfoque que tiende a reducir la comprensión del problema proviene de los análisis que vinculan la violencia en las escuelas con el crecimiento de la participación de adolescentes y jóvenes en los crímenes (verificada, por ejemplo, en Estados Unidos). Dichos análisis asocian la violencia escolar con los crímenes cometidos por los jóvenes. Pero de este modo nos estamos acercando a una desconfianza “antijoven” y a amalgamas catastróficas.

El foco puesto exclusivamente sobre los alumnos está implícito en el análisis de Gottfredson (2001). En su estudio sobre los mecanismos por los cuales la escuela influye sobre los problemas de comportamiento de los alumnos, la autora se concentra únicamente sobre la violencia y la agresividad de estos, ignorando el rol propio de la escuela y de los adultos en la producción de esta violencia.

Nuestras investigaciones revelan que, en el caso de Brasil, este punto de vista tiene límites porque no podemos construir un inventario real de fenómenos cuando se privilegia el rol de ciertos individuos, en este caso los alumnos, como agentes de la violencia. Se pierde entonces la dimensión estructural de la violencia en las escuelas, además del hecho de correr el riesgo de focalizar sobre un solo tema, la violencia en estos establecimientos.

Es mejor por supuesto, y en Francia también, partir de la “unidad social” escuela, establecimiento, institución y de los hechos señalados, pero también de los hechos ocultos o ignorados, por lo tanto de un análisis institucional realmente pluridimensional, incluidas todas las categorías de personas y responsabilidades. ¿Cómo pacificar determinadas entidades de un sistema violento?

Devine (1996) propone una lectura de la violencia en las escuelas como un hecho social. Considera como insuficientes las dimensiones de explicación causal (de la pobreza y de los factores económicos, por ejemplo), así como los modelos de lenguaje (discontinuidad entre la cultura de la escuela y la del alumno), las interpretaciones psicosociales (tales como abuso sexual y alienación del alumno), y los esquemas estructurales de control (gobiernos federales y estatales). Devine cree que estas maneras de entender el fenómeno son necesarias pero no suficientes para explicar los escenarios en los cuales la violencia se produce en las escuelas, ya que estas ponen en evidencia una causa y una justificación que legitima la cuestión en lugar de tener en cuenta eventos concretos y procesos estructurales de producción de la violencia (Devine, 1996:14).

Al reafirmar la importancia de las “pequeñas agresiones” en la comprensión de la violencia en las escuelas, Dupper & Meyer-Adams (2002) sugieren que las investigaciones llevadas a cabo durante las últimas décadas muestran que la “violencia de baja intensidad” es, de hecho, muy común en las escuelas, pero no es considerada tan grave como la violencia armada u otro tipo de violencia, que ponen en peligro la integridad física de la víctima. Sin embargo, esta violencia “de bajo ruido” causa daños profundos a la salud mental de los estudiantes y a su rendimiento escolar.

Así, en Francia, el año 2012 vio la reorganización de las investigaciones oficiales sobre la violencia, en el marco de la “refundación de la escuela”, alrededor de dos ejes: las relaciones violentas, o bien “hostigamiento” -el “*bullying* no está lejos”- y, tal vez, las respuestas estructurales en términos de mejores relaciones sociales.

En Abramovay et Rua (2002), notamos algo parecido en las escuelas brasileñas. A pesar de la gran visibilidad de la “violencia dura” en las escuelas de Brasil, lo más recurrente en el discurso de las personas, como en Francia, no son los crímenes, sino las infracciones, los “pequeños” actos de agresión e incivilidad.

Señalamos una diferencia fundamental entre el crimen y la violencia; esta última es el ejercicio o la amenaza de recurrir a la “fuerza” física, mientras que el crimen es un acto que puede ser castigado por el código penal, es una transgresión constituida de una prohibición legal (Moser & Von Bronkhorst, 1999).

Flannery (1997) alerta sobre el hecho de que se observa un cambio en lo que respecta a la prevalencia del tipo de violencia en las escuelas. Progresivamente, los actos de vandalismo o crímenes

contra los bienes fueron remplazados por la violencia contra las personas. Cabe señalar que la misma tendencia había sido igualmente observada en Brasil (Codo & Vasques Menezes, 1999). En las disputas, se observa también que las personas pasan de las palabras y las manos a las armas y, particularmente, a las armas de fuego, provocando un aumento de casos cuyo resultados son fatales.

La imposibilidad de “decir con palabras” implica inevitablemente que “los golpes vienen en lugar de las palabras”, reflejo arcaico de compromiso; y, en el teatro de lo cotidiano, todas las palabras están “cargadas”.

En resumen, reiteramos la idea de que existen numerosos tipos de violencia analizados de manera empírica y que son referenciados en la literatura, más a menudo en la literatura estadounidense, a partir de la mirada de tres órdenes de fenómenos: las pandillas, la xenofobia y el *bullying*. Existen también otros estudios en Europa, principalmente en Francia, sobre la incivilidad o las micro-violencias en el ámbito escolar. En Francia, la incivilidad o las micro-violencias, entendidas como una expresión de agresividad, toman cada vez mayor importancia. Si estas manifiestan una insensibilidad a los derechos de los individuos, una violencia mal vista o descuidada, deben ser tratadas con atención para “cuidar” mejor las relaciones sociales en la escuela.

¿VIOLENCIA EN LA ESCUELA O BULLYING?

Durante los últimos años, en varios países, tanto en países asiáticos, anglófonos como en Brasil, el término *bullying* ha sido utilizado a efectos de designar todo acto de violencia que se produce en la escuela. En numerosos estados y ciudades de Brasil se han aprobado leyes anti *bullying*.

Considerando que los conceptos no son neutros y que, a menudo, en lugar de contribuir a la comprensión de un fenómeno, estos pueden cosificarlo, sostenemos que el término *bullying* es restrictivo. En lugar de ser utilizado para indicar una categoría específica de violencia, se centra, incluso, en el plan de las políticas públicas, la violencia que tiene lugar en las escuelas exclusivamente en actos que se producen entre pares, vinculados a las características personales de los alumnos³.

El investigador noruego Dan Olweus creó el término *bullying*⁴ para denominar las acciones agresivas, perpetradas de una manera repetitiva entre pares, que causan sufrimiento, aislamiento y dolor. Según Olweus (1999), un alumno es víctima de *bullying* cuando está expuesto, repetitivamente o durante un largo período, a acciones negativas realizadas por uno o más colegas. El término se refiere a situaciones, sobretudo en los niños y jóvenes, que conducen a una persona o un grupo a utilizar actos repetidos de violencia simbólica, psicológica y/o física hacia un tercero para aislarlo, humillarlo y/o menospreciarlo. Aunque este se produzca entre pares, eso supone que la víctima es inferior, dentro de una relación asimétrica de poder, en la cual no existen medios para defenderse. Al mismo tiempo, el agresor no considera a la víctima como un sujeto y puede ejercer la fuerza física, agresión u otros actos de incivilidad.

³ Varios estados y ciudades de Brasil adoptaron leyes contra el *bullying* en 2010. Por ejemplo, en Rio Grande do Sul, la ley aprobada específica que por *bullying* se entiende “cualquier tipo de violencia física o psicológica, intencional, repetitiva, que se produce sin una motivación evidente para intimidar, aislar o humillar a una o más personas, causando daño emocional o físico a las víctimas, así como un desequilibrio de poder entre las partes involucradas en la situación. El texto adoptado no prevé el castigo de los delincuentes” (en <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/05/26/lei-antibullying-e-aprovada-por-unanimidade-na-assembleia-gaucha-jhtm>, consultado el 14.1.2011; *Tradução nossa*). “Los docentes y el personal de las escuelas públicas y privadas de Río de Janeiro tendrán que denunciar la violencia contra los niños y adolescentes, incluido el *bullying*, en las comisarías y las agencias de protección infantil. Promulgada por la Asamblea Legislativa de Río de Janeiro (ALERJ) y sancionada por el gobierno estatal, la ley exige la notificación, que ya se practicaba en los centros médicos. Las instituciones que no cumplan con la nueva norma puede pagar multas 3/20 del salario mínimo, o \$10.200,00 (reales)” (en http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/o_014693219-El8266,00.html, consultado el 14.1.2011; *Tradução nossa*).

⁴ El *bullying* es definido por Nancy Day (1996: 44-45) como un abuso físico o psicológico contra alguien que no está en posición de defenderse. Cuatro factores contribuyen al desarrollo del comportamiento intimidatorio: 1) una actitud negativa de los padres o tutores de niños o adolescentes, 2) una actitud tolerante o permisiva hacia el comportamiento agresivo del niño o adolescente, 3) un estilo de crianza que usa el poder y la violencia para controlar al niño o adolescente, y 4) una tendencia natural del niño o adolescente a ser arrogante. Ella agrega que la mayoría de los abusadores son niños, pero las niñas también pueden serlo. Las niñas que son abusivas a veces usan métodos indirectos, como chismes, manipulación de amigos, mentiras y exclusión a otros grupos.

No obstante, conviene indicar que las investigaciones cuantitativas y cualitativas en las que hemos trabajado en Brasil en el curso de los últimos quince años indican una realidad más compleja en cuanto a la violencia en las escuelas: además de la violencia física y verbal entre pares, ha habido señales de amenazas, agresiones psicológicas, discriminaciones racistas y sexistas y violencia sexual entre los alumnos; pero también señales de una relación agresiva entre alumnos y docentes, incluidas esas mismas violencias verbales, amenazas, discriminaciones, a menudo prolongadas por la violencia física. Del mismo modo, en Francia tenemos como contexto estas violencias sociales múltiples, a menudo retenidas, pero impresas en las relaciones y los vínculos institucionales. Es importante reconocer esa forma violenta de pensar para poder mantener el fenómeno bajo control.

No todos los conflictos en las escuelas pueden ser explicados por el *bullying*: pensemos en los problemas de género, homofobia, racismos, entre otros. Por ejemplo, los ataques repetitivos contra un alumno negro en particular, en Brasil, constituyen una discriminación racial “de escuela”. Lo mismo sucede con los malgrebies en Francia, aún más con los argelinos (la guerra de Argelia todavía no está cerrada).

En nuestras investigaciones, hemos decidido no utilizar el término *bullying* porque este concepto transforma las relaciones entre individuos y entre alumnos en estereotipos, ignorando el contexto en el cual la escuela se establece, el espacio social y territorial en el cual está situada y su interacción con la comunidad. Las escuelas no están más en un vacío social, son laboratorios sociales para la globalización.

Así, podemos ubicar el *bullying* como una de las categorías que afecta el medio escolar, entre otros, y llamar las cosas por su nombre.

Entre las diferentes categorías de violencia que los estudios empíricos revelan, la que proviene del exterior de la escuela es la más evidente, la que más se destaca. La circulación de armas, la presencia de bandas, el tráfico de drogas en el vecindario, la posición de la escuela en el territorio disputado por las bandas de traficantes (ver, entre otros, Moignard, 2010) ilustran violencias extra-escolares, que influyen el medio escolar y en la vida cotidiana de los diferentes actores, y que no son incorporadas en el concepto de *bullying*.

Por lo tanto, debemos tener en cuenta las violencias que están estrechamente articuladas con la tipología y la estructura de la escuela. Las relaciones sociales entre los diferentes actores presentes en el medio escolar producen diversas formas de violencia. En otras palabras, la escuela es una zona de producción de violencia de todo tipo, categoría y escala. El *bullying* no toma en cuenta, por ejemplo, la relación entre los estudiantes y los docentes, que a menudo es tensa, incluida la violencia verbal de ambas partes, tales como malentendidos, insultos, amenazas e incluso agresiones físicas. Olweus mismo lamentaba esta limitación, como nos comentó en Estrasburgo en un congreso de victimología (Pain, prefacio a la obra de Olweus).

La conclusión es que determinados fenómenos requieren de una gran variedad de análisis que pueden complementarse, oponerse, o incluso ignorarse simultáneamente. La violencia escolar nos permite ver las múltiples dimensiones humanas y simbólicas de la “escolarización”. Esta permite también la observación del rol de la escuela en la reproducción de situaciones de marginación, en las dimensiones subjetivas de la experiencia de docentes, niños, adolescentes y jóvenes. El *bullying* es una de las caras de la violencia que siembre debe trabajarse en la escuela, pero sin negar o borrar las otras diversas categorías de violencia que se producen allí. Asimismo, esto significa que hay que considerar a todos los actores involucrados en la situación, no solo a los pares, los alumnos.

En resumen, los estudios sobre la violencia y sobre la violencia en las escuelas presentan perspectivas muy diferentes de análisis. El tipo de enfoque adoptado por nuestros estudios pone en evidencia que la evidencia en las escuelas debe tomar en cuenta el “espectro global” de las violencias: la violencia física, pero también las violencias cotidianas y simbólicas entre los diferentes actores implicados, combinando el enfoque estructural con la acción y la intención de los sujetos

en situación. Con el fin de salir de una visión maniquea, nosotros insistimos para que los estudios sobre la realidad institucional estén basados sobre la vida cotidiana, sobre el ambiente en su sentido más amplio. Se trata de violencias participando de los mecanismos de la socialización, vistas bajo varios ángulos, perpetradas por diferentes personajes en diversas jerarquías, con un telón de fondo de violencias propiamente institucionales. La institución tiene su dimensión violenta específica.

Esto nos lleva a insistir sobre formas más estructurales y para nosotros igualmente determinantes: esas violencias “de bajo ruido”, “sin agresor” que habíamos, en parte, denominado “violencias de actitud” (Pain, 2006).

ESCUELA Y DISCRIMINACIONES: RACISMO, HOMOFOBIA Y POBREZA

En primer lugar, es fundamental diferenciar conceptualmente “prejuicio” de “discriminación”. Según expertos sobre el tema en Brasil (por ejemplo, Guimarães, 2004), el prejuicio está ligado a la creencia preconcebida en cuanto a atributos y cualidades de los individuos a partir de características específicas, mientras que la discriminación está ligada a los comportamientos y al tratamiento diferencial de las personas. La discriminación está casi precedida por el prejuicio: actuamos de manera diferente porque creemos en inferioridades (o superioridades) intrínsecas que determinan a los individuos. Trabajamos en nuestro análisis en la medida de lo posible con el binomio intercambiable prejuicio/discriminación, ya que tratamos tanto las percepciones/representaciones⁵ como las prácticas⁶.

Si la escuela pública y gratuita está considerada como una institución fundamental en la construcción de una sociedad más igualitaria, democrática y justa, y que supuestamente funciona como un factor de movilidad social para los grupos más diversos, incluidas las personas desfavorecidas, es importante subrayar como positivo el aumento de las inscripciones en los últimos años, lo que muchos autores llaman “la masificación de la escuela en Brasil”. Pero la misma escuela que “se abre a los más pobres” puede ser también un espacio de reproducción de desigualdades socioeconómicas y de exclusiones (Bourdieu, 1992, 2002 ; Nogueira & Nogueira, 2004).

Como podemos ver según los análisis de una sociología comprensiva, el prejuicio dirigido a grupos de bajos ingresos y a personas provenientes de zonas menos valorizadas está muy presente en las relaciones sociales y puede efectivamente marcar la cotidianidad de los jóvenes en las escuelas. La discriminación a la que la gente está sometida en una situación de pobreza compromete la construcción de un sistema educativo igualitario en sentido amplio, y, en gran medida “contribuye a la marginalidad social” cuando esta alimenta lo que se llama “el círculo vicioso” de la pobreza. (Salmón, 2007, p. 156).

Reafirmamos que la falta de adecuación de las escuelas a nuevas realidades, la composición social y cultural de los alumnos, en este caso, los alumnos pobres contribuyen a aumentar la frustración y las fuentes posibles de violencia en las relaciones sociales de la escuela, basadas en la incomodidad de la coexistencia de las desigualdades, y en la ausencia de otra socialización que permita enfrentar la diversidad. Esa discriminación daña la experiencia escolar de los jóvenes, y terminan abandonando la escuela.

En *Conversando sobre violência e convivência nas escolas* (Abramovay & al., 2011), varios de los factores presentados como la discriminación por pobreza aparecen nuevamente. Por ejemplo, el lugar de residencia está identificado como un indicador de la situación económica y como un signo de discriminación: “Yo no vivo en el centro, pero mis colegas sí. Parece que cuando uno es pobre, no es mejor que otros porque aquel que tiene más dinero es más poderoso”. El alumno autor de ese comentario también insiste en el comportamiento “opresor” de aquellos que se encuentran en una mejor situación socioeconómica: “Solamente porque alguien tiene menos dinero, aquellos que tienen más dinero piensan que pueden humillar a los otros”.

⁵ Las discusiones sobre la separación entre representación y práctica fueron bastante prolíficas durante el siglo XX, especialmente en filosofía y antropología, con préstamos en la tradición francesa. Por mas consideraciones, ver Cardoso de Oliveira (2003,1991).

⁶ En nuestros cuestionarios siempre especificamos “discriminación y prejuicio”.

La discriminación basada en el lugar de residencia o las condiciones de vida puede significar, en ciertos casos, el uso de apodos, como señala una joven, refiriéndose a la manera en la que fue tratada por una alumna: “*Me apodó ‘periférica’ porque yo soy de la periferia (barrio pobre), ¿comprendes? Por lo tanto, ella piensa que es rica, su madre tiene varias alhajas de oro en las manos, las orejas, en todas partes; ¡y ella quiere ser igual a las demás!*” En ese comentario, hay una mención clara a una agresión.

Este tipo de experiencia genera, para muchos jóvenes, un sentimiento de vergüenza y rechazo hacia el lugar de residencia, por miedo a sufrir una forma de exclusión del grupo, según las consideraciones de una directora: “*Les da vergüenza decir que viven en una villa o barrio de extrema pobreza, los otros se burlan de ellos. Entonces, decir que uno vive allí es una ofensa*”.

Incluso en las escuelas donde la mayoría de los estudiantes viven en un barrio pobre, la discriminación está presente cuando se hace la distinción entre aquellos que hacen la fila para las comidas y los que no la hacen; lo que lleva a algunas personas a cuestionarse sobre la razón de este comportamiento entre personas del mismo nivel social.

“La denominan inmunda”

Alumno 1 - Hay una chica aquí en la escuela que prácticamente no tiene ninguna condición, su madre va de puerta en puerta pidiendo comida, para mantenerse, porque su padre está enfermo, su madre tiene problemas. Y los chicos no tienen el menor respeto. La joven se viste con una camisa normal, casi limpia, pero la forma en que vive termina haciéndole daño aquí en la escuela. Los chicos comenzaron a llamarla la pobre, la inmunda y se burlan de ella. Pienso que eso no es justo.

Alumno 2 – Nadie lo cree.

Alumno 3 – Creo que la mayoría de la gente de la comunidad no está de acuerdo con eso. (Grupo de alumnos).

Fuente: Abramovay et al. Conversando sobre violência e convivência nas escolas brasileiras. Río de Janeiro: FLACSO/OEI/MEC, 2011.

En la discriminación por pobreza, los signos de distinción se activan para excluir a individuos o grupos. Las percepciones sociales sobre las desigualdades económicas a su vez pueden expresar prejuicios de clase, produciendo estigma, entre otros actos de violencia.

Es interesante poner en evidencia la experiencia realizada por una escuela, orientada a difundir las prácticas de diversidad, a través de una “feria de la cultura”. El proyecto involucró a todos los miembros de la escuela, incluidas las familias y la comunidad, a efectos de que los estudiantes se sientan responsables del buen funcionamiento de las presentaciones de sus trabajos. Según las declaraciones, se observa un impacto positivo en el respeto por la diversidad y la deconstrucción de los prejuicios. Por lo visto, los métodos activos se encuentran nuevamente en la actualidad.

La discriminación racial

Según una investigación realizada para la Fundación Carolina (Gentili et al., 2012), el interés específico para el estudio de la condición racial en las escuelas y las universidades no apareció hasta a fines de los años ochenta. A pesar de que el movimiento negro ya defendía durante mucho tiempo la necesidad de un mayor acceso de personas negras a la educación, recién al final de esta década el debate toma una mayor importancia en la investigación científica.

La idea de que las desigualdades raciales nacen, se legitiman, se reconstruyen y/o se fortalecen a través de la educación contribuye significativamente al hecho de que los prejuicios están determinados por las relaciones sociales. El conjunto forma parte de una serie de estudios que ponen en evidencia cómo la población negra se encuentra expuesta a desventajas, a pesar del desarrollo económico y la expansión de la escolarización en el país en estas últimas décadas.

Hay que destacar que en esta investigación, entendemos el término «raza» como un signo utilizado para categorizar a las personas de acuerdo con el color de su piel, un hecho que caracteriza el contexto brasileño en el que la discriminación racial se construye principalmente de esta manera.

El tema del racismo fue abordado desde la perspectiva de la exclusión en las investigaciones en las que participamos hasta 2006. Pero, poco a poco, dimos al tema un estatus propio, incluso en una investigación más profunda, que también cuestiona las identidades, la percepción de uno mismo y del otro.

Está claro que en Francia nos consideramos por encima de estas preocupaciones, bajo el pretexto del universalismo republicano y que, de aquí en adelante, nos encontramos con fenómenos del mismo orden, como si hubiesen conocido una existencia larval, subterránea, sin perder su virulencia. La violencia racial es un hecho.

Según varios autores⁷, el fundamento estructural para construir la historia social de Brasil está en el binomio raza y clase, que se reconfigura pero permanece en el plano de la vida cotidiana y desde hace poco es objeto explícito de las políticas públicas, particularmente en el ámbito de la educación. De hecho, está institucionalmente silenciado por la violencia relacionada con las prácticas discriminatorias que resultan del prejuicio racial en la comunidad escolar.

Varios estudiantes, miembros del personal técnico-pedagógico y padres reconocen que existen prejuicios raciales en la escuela. Este aspecto es notado especialmente por las víctimas, a quienes se destinan expresiones negativas tales como *negro, mal vestido, quien huele mal y pelo de alambre*.

“Las chicas me llaman negra y muchas otras cosas. Entonces, me vuelvo loca y nos peleamos. En casa, digo: ‘Mamá, no quiero ir a la escuela porque no tengo ganas de pelear. Me ponen apodos, me dicen de todo. ¿Piensan que todo esto puede resultarme placentero?’ Cuando estamos en el patio, siempre las escucho gritar; ‘Mira la que huele mal’” (grupo de alumnos).

En la obra *Cotidiano das escolas: entre violências* (2005), el racismo es uno de los temas principales cuando se habla de violencia. La intención era retratar, analizar los silencios y otros problemas involucrados en el racismo, como los estándares estéticos, las normas de belleza y las características culturales.

La ideología de la “democracia racial” o de lo que se llama “racismo cordial”, por la que se considera que Brasil es un país donde las relaciones interraciales son armoniosas (un tema que es tratado por varios autores en la nota anterior), se reproduce en las escuelas, donde es bastante difícil comprender y caracterizar las prácticas discriminatorias.

En la investigación *Revelando tramas, descubriendo segredos : violência e convivência nas escolas* (2009), la cuestión de la discriminación se profundiza en sus diversas facetas, lo que aporta más datos sobre los tipos de afrentas que sufren los alumnos negros en la escuela. La posición teórica adoptada es que, durante las últimas dos décadas, los criterios de raza / color han sido considerados esenciales en las encuestas oficiales para analizar a la población brasileña en su contexto social, cultural e histórico. El uso de esta variable no está relacionado con un intento de cuantificar las características biológicas de la población, sino que está directamente relacionado con el reconocimiento de que la raza y el color causan impacto duraderos en las condiciones de vida y oportunidades de la población (Schwartzman, 1999).

Dentro de la escuela, se ha constatado que más de la mitad de los estudiantes (55,7%) han visto alguna forma de manifestación de prejuicio racial en el seno de las universidades: *“La gente te humilla porque eres negro. En la escuela, vi a varias personas discriminando a otros por el color de su piel”*. Esta es la segunda tasa más alta en términos de prejuicios vividos en las escuelas, situada justo por debajo de la homofobia⁸.

⁷ Ver Guimarães & Huntley (2000), Hasenbalg (1979), Henriques (2001), Munanga (2003), et Telles (2003).

⁸ Esta información se considera con más detalle en la sección de Homofobia en la Escuela.

Se puede observar que determinados docentes, los principales adultos responsables de la educación escolar de los niños, adolescentes y jóvenes, también reproducen los prejuicios raciales cuando afirman que prefieren no enseñar a estudiantes negros. Los datos confirman que el prejuicio contra las personas negras está presente en todas las relaciones sociales en la escuela: “Por lo tanto, se trata de un prejuicio tanto del docente hacia el alumno como del alumno hacia el docente, ¿no?” En este sentido, los docentes también son responsables de la existencia y reproducción de este tipo de prejuicios.

En Francia, el rechazo implícito de los docentes “indígenas”, incluso por parte de sus correligionarios, es bien conocido en ciertas áreas sensibles. Un magrebí no puede ser un docente de matemáticas, especialmente si vive en un barrio sensible.

La presunción de igualdad que está contenida en el discurso políticamente correcto, a menudo en reflexiones sobre la mezcla, el mestizaje, elemento de homogeneización discursiva que sería capaz de eliminar las diferencias, no se verifica en la práctica. Esta concepción, coherente con una ideología ampliamente difundida, indica la fuerte influencia que la “fábula de las tres razas” ejerce en las lecturas sobre la composición racial del país. De acuerdo con el entendimiento compilado por Da Matta (1981), esta fábula es un proyecto ideológico formulado por las elites brasileñas, que en realidad previó una sociedad dividida, basada en jerarquías, que “intelectualmente” trató de diluir las contradicciones internas. Aunque no se corresponde con la realidad, este elemento unificador se utiliza con frecuencia para explicar los “orígenes” del “brasileño”.

El elitismo democrático tenía un sentido en Francia, pero hoy en día es un elitismo de clase social y de patrimonio, de genética social, que vuelve a estar vigente, y allí no estamos lejos de converger con líneas de ruptura “tercer y cuarto mundistas”.

En general, lo que se puede constatar en Brasil es que algunas escuelas presentan diferentes niveles de sensibilidad para las cuestiones ligadas a las relaciones e interacciones raciales. La mayoría de ellas logran desarrollar actividades esporádicas, como conferencias o exhibiciones artísticas de danza o capoeira, durante momentos emblemáticos para negros brasileños, como el día de la conciencia negra.

Notamos la necesidad de un mayor compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar en los proyectos, programas y acciones destinados a transformar las relaciones raciales en las escuelas -y en todo Brasil- en un conjunto más igualitario en lo que respecta al acceso y permanencia de diferentes segmentos de razas en lugares fundamentales para la mejora intelectual y moral, la integración social y cultural y el crecimiento económico y político.

Un desafío para la escuela, si está comprometida con una educación antirracista, es intentar dialogar desde otra historia de las oprimidas y los oprimidos, más allá de los casos de victimización⁹. La inclusión del debate racial en las escuelas va más allá del reconocimiento necesario de los derechos humanos de los afrodescendientes; es un remedio histórico estrechamente relacionado con el proyecto de “nación”. Un proyecto nacional de educación que reconozca “las diferentes culturas constitutivas de la nación brasileña, relaciones que mantienen grupos étnicos / raciales entre ellos y sus integrantes, así como otras relaciones sociales” (Gonçalves & Silva 2004).

En este contexto, el rol “psicosociológico” de los docentes es fundamental. Ellos pueden provocar un cambio de visión y actitud en los jóvenes en particular, y en la sociedad en general. ¿Sería pedirles demasiado? La profesión docente está, de ahora en más, en pleno cambio.

Género, sexismo y homofobia

La relación entre violencia y masculinidad es históricamente identificable, no solo en la escuela, sino también en los ritos de iniciación, que en las sociedades tradicionales están regulados, según Girard (1990), por lo sagrado y el sacrificio, disciplinando las violencias, a la vez

⁹ Acerca del racismo y la educación, ver, entre otros autores, Miranda & al. (2004); Silva, 2005; Gonçalves & Silva (2004).

que se exige que los hombres jóvenes tengan pruebas de aptitud para esta violencia. Los insultos, bien estudiados por Evelyne Largueche, demuestran esto sin dificultad (1983, 1993, 1997, 2009). Del mismo modo, hoy en día, según Nolasco (2001), el individualismo, o la oposición entre el individuo y la sociedad, estaría marcado por señales ambiguas, lo que comprometería las referencias a la masculinidad finalmente positiva, que no está necesariamente asociada con la violencia. Existe una “banalización de la violencia masculina en las sociedades occidentales contemporáneas”. La masculinización o feminización de la violencia depende de la puesta en funcionamiento social del concepto, ya sea en el ámbito de agresión verbal u otras agresiones, que no necesariamente requieran agresión física, ya sea en el uso de armas, con las que las mujeres pueden diferenciarse (Breines y otros, 2000, Abramovay y otros, 2010).

Por lo tanto, en Francia, en 2012, se habla sin tapujos de violaciones grupales en la India, pero no de violaciones grupales en Francia.

Peignard & al. (1998), al referirse a las escuelas inglesas, dicen que no solamente es más compleja la cuestión de las relaciones de género, sino también la afirmación de la existencia de un “poder sobre las jóvenes”, por las formas de violencia sutiles, que atraen la atención hacia los casos tipo de acoso sexual, abuso sexual y psicológico en los que los docentes tendrían igualmente el lugar de los agresores. Consideran que en el caso de las jóvenes, hay un conjunto de códigos sexistas que las hace más vulnerables en las escuelas. La escuela tiene una responsabilidad en la reproducción de ese paradigma, ya sea por el silencio de los docentes que no responden a los estereotipos de la masculinidad, ya por la incapacidad de introducir planes de estudio más explícitos con respecto a la lucha contra estos estereotipos (Debarbieux, 1996, Breines y otros, 2000, entre otros).

Otro caso tipo que, para varios autores, estaría asociado con la representación de la masculinidad “legitimada” y aprehendida como “normal”, y que puede traducirse en diversas formas de violencia, se refiere a la discriminación contra los homosexuales. Costa (1994) considera que la organización cultural de las prácticas eróticas, es decir, la aprobación de lo que es o no es “normal”, está vinculada a la atribución de identidades, que se da de forma colectiva. Uno de los temores primarios y básicos es no tener una identidad aprobada por otros. ¿Cómo se considera al grupo de referencia en su mirada social sobre una u otra de estas “extrañezas”?

La homofobia o el trato discriminatorio sufrido por jóvenes de ambos sexos considerados como homosexuales es un tema que ha sido poco discutido hasta ahora, cuando está relacionado con la escuela. Fuera de sus muros, hay estudios que muestran que los homosexuales son el grupo minoritario “más detestado entre todas las minorías” (Mott, 2000). La homofobia se da a través de insultos, discriminación en los medios, en las escuelas, en el trabajo, en las iglesias, por la policía (en formas de agresión física), por la familia, etc., en forma de persecución o de exigencias de cambio de comportamiento.

¿Pero cómo perciben la violencia los niños y niñas?

Una primera observación es que, a pesar de que los niños están más involucrados en la violencia “dura” (física, extrema), la percepción de los niños y niñas sobre qué es la violencia es similar. Cuando se les pidió que indicaran las cinco formas más graves de violencia en una lista propuesta para investigación, seleccionaron los mismos artículos, pero con un elemento singular como excepción: la cuestión de los homosexuales. En este caso, se percibe una mayor sensibilidad de las niñas a este tipo de violencia: golpear a los homosexuales es la tercera forma más grave de violencia, mientras que para los niños esta se encuentra en la séptima posición.

De hecho, la discriminación contra los homosexuales, a diferencia de las relacionadas con el racismo y el sexismo, no solo es más abiertamente aceptada, especialmente por los alumnos, sino que, en cierto sentido, está valorada por ellos, lo que sugiere un estándar de masculinidad por estereotipos y miedo a lo desconocido: el “otro”, que no debe confundirse con uno mismo. Según Louro (1997), “la homofobia, el miedo a los homosexuales, y en contra ellos, puede expresarse en una especie de ‘terror en relación con la pérdida del género’, es decir, con el miedo a no ser considerado hombre o mujer ‘real o auténtico’”.

En cambio, muchas declaraciones recogidas en la investigación de referencia también sugieren que la escuela puede deconstruir la discriminación, colaborando así con la inclusión y trabajando con los alumnos en la autoestima y el desarrollo de cualidades que cuentan como parámetros pedagógicos, como el esfuerzo y el rendimiento académico.

Dentro de nuestras escuelas, una persona que haya elegido una orientación sexual particular tendría una “discapacidad”. La discriminación contra los alumnos homosexuales se da principalmente en forma silenciosa, a través de chistes basados en el prejuicio.

Los datos sobre la homofobia en las escuelas son alarmantes. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes que participan en el estudio *Revelando tramas, descubriendo secretos : violência e convivência nas escolas* (2009), la discriminación basada en la orientación sexual es más grande que las otras, y los homosexuales son los más discriminados.

Amenazas

Las amenazas están presentes en todas las escuelas estudiadas. Se manifiestan en diversas formas e intensidades, y pueden causar daño físico y moral a las víctimas. Constituyen un índice de violencia institucional y no pueden considerarse eventos “más ligeros”, ya que alimentan el abuso de poder del agresor y el miedo de la víctima, como lo afirma una directora: “Tenemos miedo. Los empleados aquí no quieren participar porque tienen miedo: ‘¡Ah, tú no vives aquí!’”.

La amenaza está incluida en el Código Penal brasileño, que la caracteriza como “violencia injusta y grave”¹⁰. Se puede comparar a un acto que tiene como objetivo intimidar, asustar y crear situaciones de inseguridad. Es de algún modo la parte “dura” del *bullying*.

En el juego de relaciones institucionales, los estudiantes utilizan los mecanismos que tienen a su disposición, como la amenaza y el miedo, como señala un subdirector: “[Hay] amenazas del alumno al maestro, del profesor al alumno, del empleado al alumno, del alumno al profesor o al empleado”. Las amenazas aparecen como una forma de “cuestionar” la autoridad de los adultos de la escuela, de ponerla a prueba, y terminan por inyectar en el clima escolar sentimientos de inseguridad y falta de confianza en la institución misma: “Hacen [amenazas] al maestro y al empleado. Con el maestro, es así, para intimidar al maestro, su autoridad en el aula”.

Agresiones físicas

La agresión física, como hemos visto, es la forma más visible de violencia en la escuela, a través de la puesta en práctica y sus consecuencias que, frecuentemente, se traducen en daño físico a quienes están comprometidos. La mayoría de las veces, tal como lo sabemos, se da como un medio de resolución supuestamente radical de conflictos de diversas naturalezas, desde las luchas que se originaron en bromas inicialmente inofensivas hasta aquellas iniciadas por la disputa afectiva, pasando por el exhibicionismo característico de la juventud que, en nuestra sociedad, puede expresarse mediante el uso de la fuerza. En los discursos de los sujetos, se mencionan varias situaciones: “peleas, ‘corredor polaco’, piñas y ahorcamiento, entre otros “.

Notemos de paso que este espacio experiencial se encuentra en la mayoría de las escuelas, en muchos países, y que habría materia para desarrollar un trabajo complementario, replantear este juego en parte iniciático, analizándolo en Educación Física y Deportes o incluso en Educación cívica, por ejemplo, y desarmando su nocividad, «acompañándolo», bajo la tutela de una pedagogía del «hablar honestamente» de la violencia física (Pain, 1987, 1999).

¹⁰ Art. 147 - “Amenazar a alguien con palabras, escrituras o gestos, o por cualquier otro tipo de medio simbólico causa daños injustos y graves. Pena - detención, de 1 (uno) a 6 (seis) meses, o multa “.

En el trabajo *Violência nas escolas* (2002), la agresión se observó por ocurrencia y tipo de ocurrencia del conflicto. En un principio, los sucesos menos severos -como las disputas, las burlas o las agresiones verbales en general- se consideran más como precursores de sucesos graves que como prácticas violentas en sí mismas. Cuando se limitan a la confrontación verbal, se pueden resolver a través del diálogo y la negociación. En otros casos, incluso comenzando con intercambios de amenazas, burlas, ofensas o provocaciones se vuelven más serios, y llegan hasta los ataques físicos, que a menudo solicitan la intervención de la policía.

Los conflictos se consideran eventos cotidianos, “batallas”, que sugieren la banalización de la violencia y su legitimación como mecanismo de resolución de conflictos. Regularmente, estas batallas vienen luego de las bromas entre los alumnos, que pueden o no tener consecuencias más graves. No obstante, vemos que hay bromas cuya naturaleza implica violencia, que comienzan en la broma y terminan en la pelea.

Se puede sostener la hipótesis de que estas confrontaciones físicas se apoyan en figuras sociales de apología de estos comportamientos agresivos, y que son avatares de actos alentados y aplaudidos, que refieren a la valentía, la virilidad y el poder, y reproducen claramente una cultura de violencia.

Costa (1993) afirma que la cultura de la violencia sigue sus propias reglas y expone a los individuos a un constante daño físico y moral. Para este autor, la violencia genera expectativas y proporciona estándares de respuesta. Se presupone que la fuerza resuelve los conflictos cotidianos. De este modo, se legitima la idea de que la brutalidad es inevitable y de que la violencia es un fenómeno necesario en nuestra vida. El mundo está categorizado entre los débiles y los fuertes. El agresor está investido de respeto, temor y odio, y aquel que ocupa el lugar de la víctima se convierte en objeto de desprecio e indiferencia. De esta manera, la lógica de la brutalidad nivela los sentimientos, comenzando por los más bajos. En esta perspectiva, sentimientos como la compasión, la consideración, la preocupación o la responsabilidad por los demás desaparecen del vocabulario.

Las constataciones de un posible aumento en la participación de las chicas como agresoras y víctimas, principalmente en los conflictos entre ellas, no indican un cambio radical en la relación entre género y violencia en la escuela, como lo demuestran los casos de acoso y violencia sexual, a pesar del silencio y las ambigüedades que rodean este tema. De hecho, según la investigación *Violência nas escolas* (2002), hay declaraciones que demuestran la diversidad de formas en la clasificación de una acción, como la violencia sexual, que van desde “bromas” hasta transgresiones. En la mayoría de los casos, los alumnos se refieren a enfoques verbales, entre los cuales hay “bromas” que pueden generar actitudes impuestas en aquellos a quienes están dirigidas: “*No son pequeñas bromas inocentes. Son muy rudas, no tienen razón de ser*”, pero de hecho hacen que la persona se calle, y finja no escuchar, es decir, “*que haga de cuenta que no le importa*”. En otros casos, estos enfoques también se pueden ver como normales: “*Eso es normal. Ya no le prestamos atención. ¡Hablamos de tantas cosas!*”.

Para algunos alumnos, la distinción entre intento de seducción y acoso sexual es poco nítida, principalmente en la relación alumno / profesor. Incluso sin mencionar los favores, o el trato privilegiado del alumno, en el caso de que se acepte una proposición sexual del profesor, las simples consecuencias del juego entre los dos indicarían cuánto puede operar el poder del profesor en estos casos: “*Es el profesor quien juzga. Si este “juicio” parece depender tanto del maestro como del alumno, el alumno puede sentir que tendrá una mejor calificación*”. Esta relación desigual se revela, por ejemplo, en el intento de seducir de algunos alumnos (varones y mujeres) por parte de los maestros, a través de concesiones: “*le preguntamos si podíamos ir al baño o hacer algo y él respondió: ‘solo si me das un beso’*”.

CONSIDERACIONES FINALES

Favorecemos una concepción de la violencia que incorpore en su escala las ideas de brutalidad, abuso, uso de la fuerza o intimidación, o su intención (Pain, 2006); hasta concepciones más vinculadas con las dimensiones socioculturales, integrando las microviolencias, las violencias de actitudes y la violencia “simbólica”.

Está claro por otra parte que la percepción ideológica y política que tienen los autores e investigadores de este fenómeno, así como su lugar social, influyen en sus posturas epistemológicas. La violencia no es un concepto, o un concepto con geometría variable, como lo expresó Chesnais (1981).

Estas violencias (usamos el término plural para denotar diferentes tipologías del concepto) afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las perspectivas de todos aquellos que asisten a la escuela.

La escuela no es una “isla”, desconectada de la realidad social. Absorbe los eventos externos, coexistiendo con la exclusión social, el desempleo y la violencia. Al mismo tiempo, la escuela vive una crisis vinculada a la masificación social y escolar, de hecho la democratización del acceso a la escuela pasa por allí. Cabe señalar que tales consecuencias no disminuirán en Brasil. Esta vez son las situaciones antecedentes francesas las que nos pueden servir de lección. Comenzando con el momento en que sostuvo la herejía que era hablar de violencia en la escuela, donde estas violencias fueron silenciadas, escondidas o desplazadas en “asuntos sociales”, antes y durante la gran ola de democratización, democratización por el número y la diversidad interior y franco-colonial. Fueron necesarios más de cuarenta años en Francia para poder comenzar a materializar en las mentalidades escolares las premisas de una democracia humana que no sea una democracia humanitaria. Y todavía queda mucho por hacer.

La escuela ha vivido durante mucho tiempo como un mundo aislado, un oasis de “calma y razón”, protegida y encerrada sobre sí misma. Pero la expansión de la enseñanza y el ingreso de un nuevo tipo de actores, “de la calle”, en los establecimientos escolares, evidentemente, generaron nuevas formas de interacción y nuevas formas de desórdenes que requieren otras formas de órdenes.

Más allá de las funciones tradicionalmente consideradas como inherentes a la institución, la escuela debe ser, a priori, el lugar privilegiado para la realización plena del principio de «libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento». Educar en el siglo XXI no puede seguir teniendo el significado reduccionista de preparar a niños y jóvenes para una tarea restringida y obligada, y un estado de sometimiento precario. También se trata de garantizar los principios de la construcción de la ciudadanía.

Sin embargo, la escuela no es, a menudo, un espacio democrático e igualitario, como está idealmente concebido en nuestra sociedad. Aunque podemos esperar que funcione como un lugar de inclusión, de vida en común, de diversidad, la escuela tiene sus propios mecanismos de exclusión y selección sociales. Así, acoge sin reservas a una parte de los jóvenes, pero acoge a muchos con reticencia, cuando no los rechaza.

Existen, en este contexto, diferentes modalidades de violencia que afectan la vida cotidiana de las escuelas, causando daños a niños, jóvenes y cuerpos profesionales, impidiendo que las escuelas cumplan con su función social principal, que es la de enseñar. De esta manera, la vulnerabilidad de la escuela en relación a las violencias tiene efectos directos en la calidad de la educación y en el potencial de desarrollo de los diversos actores.

La violencia institucional es una dimensión que hay que tener presente para comprender el problema: está ligada a la infraestructura física y material, a la organización, al clima relacional, al absentismo, al profesionalismo, a la democracia y la cooperación institucional, y por supuesto, a la devaluación social de la escuela, marcada por una serie de estigmas y estereotipos que “se adhieren” a los estudiantes, sus familias y su comunidad.

Este tema es complejo y diverso. Es notorio que la escuela no juega (o no juega más) su papel

de socialización y enseñanza-aprendizaje como podría o debería, para hacer frente a la complejidad de las relaciones sociales vividas dentro y fuera de su espacio. La comunidad escolar está retrasada para nuestra época, se siente desamparada y sin preparación para enfrentar todos los problemas de violencia, y aún no ha encontrado su «filosofía» social para la globalización.

Es indiscutible la importancia de que las escuelas sean espacios de ayuda o incluso de “auxilio” para todos sus miembros. Son lugares pacificados, como algunas favelas brasileñas tomadas nuevamente por la violencia. Pero esto ya no es evidente y queda por establecerse. Es ciertamente consensual en la sociedad que la inseguridad escolar constituye una desventaja, además de que marca una “desigualdad”, que afecta la vida, la integridad física, emocional y psicológica de los docentes, de los empleados, de los alumnos y de sus padres. La escuela sigue siendo un modelo de sociedad, y depende de nosotros.

La idea principal es transformar las “escuelas en riesgo” en “escuelas protectoras”, capaces de tratar los conflictos y las violencias, incluso “en directo”, lo más cerca posible de los fenómenos, a través de una puesta en situación en la búsqueda de alternativas y de sentido sobre la marcha, dejando culpar a los padres (o responsables), a los alumnos, policías, maestros, empleados y directores.. Se trata de crear los cimientos de una escuela que tenga conciencia de la violencia como un fenómeno socialmente construido y, por lo tanto, susceptible de ser frenado o contenido. Finalmente, una escuela que ahonde en el diálogo como un recurso primordial para los conflictos que tiene que administrar. La escuela no puede ignorar nada que sea humano. Sin embargo, la violencia es esencialmente humana.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY M. et RUA M. G., *Violências nas Escolas*, Brasília, UNESCO, 2002.
- BOURDIEU P., *Les règles de l'art*. Paris, Seuil, 1992.
- BOURDIEU P., *La domination masculine*, Paris, Thélème, 2002.
- BRINES I., CONNELL R. W. et EIDE I. (éd.), *Males Roles, Masculinities and Violence. The Culture of Peace Perspective*, Paris, UNESCO, 2000.
- CHESNAIS J., *Histoire de la violence*, Paris, Laffont, 1981.
- CHARLOT B. et EMIN J., *Violences à l'école – état des savoirs*, Paris, A. Colin, 1997.
- CODO W. et VASQUES-MENEZES I., « O que é burnout? », W. CODO (éd.), *Educação: Carinho e trabalho*, Rio de Janeiro, Vozes, 1999, p. 237-255.
- COSTA J. F., « O medo social », *Veja*, nº 1311, « 25 anos: reflexões para o futuro », Abril 1993, p. 83-89.
- COSTA J. F., *A ética e o espelho da cultura*, Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- CURCIO J. L. et FIRST P. F., *Violence in the Schools: How to Proactively Prevent and Defuse It*, Newbury Park (CA), Corwin, 1993.
- DAY N., *Violence in schools – learning in fear*, Berkeley Heights (NJ), Enslow Publishers, 1996.
- DEBARBIEUX E., *La Violence dans la classe : Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, Paris, ESF, 1990
- DEBARBIEUX E., « Violência nas Escolas: divergências sobre as palavras e um desafio político », E. DEBARBIEUX et C. BLAYA (éd.), *Violência nas escolas e políticas públicas*, Brasília, UNESCO, 2002, p. 59-92.
- DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire, tome 1, État des lieux*, Paris, ESF, 1996.
- DEBARBIEUX E., *La Violence en milieu scolaire, tome 2, Le désordre des choses*, Paris, ESF, 1999.
- DEBARBIEUX E., *Violences à l'école : un défi mondial ?*, Paris, A. Colin, 2006.
- DEBARBIEUX E., *Les dix Commandements contre la Violence à l'école*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- DEVINE J., *Maximum security: The Culture Of Violence In Inner-City Schools*, Chicago, The University of Chicago Press, 1996.
- DUPPER D. R. et MEYER-ADAMS N., « Low-level violence: a neglected aspect of school culture », *Urban Education*, vol. 37, nº 3, 2002, p. 350-364.
- FLANNERY D. J., « School violence: risk, preventive intervention and policy », *Urban Diversity Series*, nº 109, Eric Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, New York, Columbia University, 1997.
- GENTILI P., CASTRO M. G., ABRAMOVAY M. et BUSSON S. *Educação e população afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas*, Serie Avances de Investigación nº 76, Madrid, Fundación Carolina, 2012.
- GIRARD R., *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972
- GIRARD R., *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset, 1982.
- GONÇALVES L. A. O. et SILVA P. B. G., « Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas », *Educação e Pesquisa* (São Paulo), vol. 29, nº 1, 2003, p. 109-123.
- GOTTFREDSON D. C., *Schools and delinquency*, New York, Cambridge University Press, 2001.
- GUIMARÃES A., *Tráfico de drogas: percepções e concepções de seus agentes na cidade de Ribeirão preto*. Mestrado em Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.
- GUIMARÃES A. et HUNTLEY L., *Tirando a Máscara; ensaios sobre o racismo no Brasil*, São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- HANKE P. J., « Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors », *Journal of Criminal Justice*, vol. 24, nº 3, 1996, p. 207-226.
- HASENBALG C., *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

- HAYDEN C. et BLAYA C., « Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises », E. DEBARBIEUX & C. BLAYA (éd.), *La violence en milieu scolaire, tome 3, dix approches en Europe*, Paris, ESF, 2001, p. 43-70.
- HENRIQUES R., *Desigualdade racial no Brasil. Evolução das condições de vida na década de 90*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Texte pour discussion n° 807, juillet 2001, http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_o807.pdf
- LOURO G., *Gênero, sexualidade e educação*, Petrópolis, Vozes, 1997.
- MUNANGA K. (éd.), *100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil; obra revisada, corrigida e ampliada*. São Paulo, Fundação Cultural Palmares/USP, 2003.
- ORTEGA R. E. et DEL REY R., *La Violencia Escolar Estrategias de Prevención*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2003.
- LARGUËCHE É., *L'effet injure, de la pragmatique à la psychanalyse*, Paris, PUF, 1983.
- LARGUËCHE É., *L'injure à fleur de peau*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- LARGUËCHE É., *Injure et sexualité, le corps du délit*, Paris, PUF, 1997.
- LARGUËCHE É., *Espèce de ! Les lois de l'effet injure*, Chambéry & Annecy, Éditions de l'Université de Savoie, 2009.
- MIRANDA C., AGUIAR F. L. et DI PIERRÔ M. C. (éd.), *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*, Rio de Janeiro, UERJ, Coleção Políticas da Cor., 2004.
- MOIGNARD B., *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Paris, PUF, 2008.
- MOSER C. et VAN BRONKHORST B., *Youth violence in Latin America and the Caribbean: Costs, causes, and interventions*, Washington (DC), World Bank, 1999.
- MOTT L., « Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias ? », *Seminário Gênero; Cidadania: Tolerância e Distribuição de Justiça (Palestra proferida)*. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, Unicamp, 2000, p. 6-12
- NOGUEIRA O., « Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil », *Tempo Social* (São Paulo), vol. 19, n° 1, 2006, p. 287-308.
- NOLASCO S., *De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*, Rio de Janeiro, Rocco, 2001.
- OLWEUS D., *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions*, Paris, ESF, 1999 (préface de Jacques Pain).
- PAIN J., *Intégrer la violence*, Vigneux, Matrice, 1987.
- PAIN J., BARBIER É. et ROBIN D., *Violence à l'école : Allemagne, Angleterre, France*, Vigneux, Matrice, 1997.
- PAIN J., *La non violence par la violence, une voie difficile*, Vigneux, Matrice, 1999.
- PAIN J., *La Société commence à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.
- PAIN J., *L'école et ses violences*, Paris, Anthropos, 2006.
- PAIN J., *Mondialisation : l'éducation fera la différence*. Turquant : Fabrica libri, L'apart. 2011
- PEIGNARD E., HENRIOT-VAN ZANTEN A. et ROUSSIER-FUSCO E., « La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques », *Revue française de pédagogie*, vol. 1998/1, n° 123, 1988, p. 123-151.
- SALMÓN G. E., « O longo caminho da luta contra a pobreza e seu alentador encontro com os direitos humanos », *Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos* (São Paulo), vol. 4, n° 7, 2007, p. 152-167.
- SCHWARTZMAN S., « Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil », *Novos Estudos CEBRAP* (São Paulo) [s.n.], vol. 55, 1999, p. 83-96.
- SPOSITO M. P., « A instituição escolar e a violência », *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 104, 1998, p. 58-75.
- TELLES E., *Racismo à Brasileira. Uma nova perspectiva sociológica*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2003.
- WESSLER S., *Respectful school: how educators and students can conquer hate and harassment*, Alexandria (VA), Association for Supervision, 2003.

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura





Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
Plaza de Cagancha, 1368 oficina 501

Montevideo - Uruguay
Telefax: (+598) 2900 1832

www.oei.org.uy

  /OEIUruguay