

Violencia en la escuela

Análisis del problema desde el discurso de los adolescentes

Autor:

Baez, Florencia Damiano

Tutor:

Zerillo, Amelia

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN ANÁLISIS DEL DISCURSO

**VIOLENCIA EN LA ESCUELA: ANÁLISIS DEL
PROBLEMA DESDE EL DISCURSO DE LOS
ADOLESCENTES**

Florencia M. Baez Damiano

Directora: Mg. Amelia Zerillo

Año: 2017

Tesis presentada como requisito para la obtención del título de Magíster en Análisis del
Discurso

Agradecimientos

Esta tesis pudo ser realizada gracias al acompañamiento y la ayuda de mis compañeros de maestría, a los cuales recurrí en momentos que necesité comprensión y sostén para seguir adelante. También a los docentes que con sus aportes guiaron este trabajo y colaboraron en cada instancia de consulta.

Mi agradecimiento va dirigido también a la doctora Elvira Arnoux, que confió desde un principio en este proyecto.

Quiero agradecer especialmente a la magíster Amelia Zerillo por la dedicación y el conocimiento que aportó en la dirección de esta investigación.

Finalmente, agradezco el apoyo incondicional de mi familia durante todos estos años.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Especificación del tema.....	7
Organización de la tesis.....	9
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	11
I.1 Estado de la cuestión.....	12
I.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivos generales.....	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
I.3.1 Metodología.....	18
I.3.2 Corpus	23
I.3.3 Recolección de datos.....	26
REPRESENTACIONES JUVENILES SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	28
Introducción.....	29
II.2 Representaciones sobre la violencia.....	29
II.2.1 Rechazo a la diferencia, intolerancia y fragmentación.....	31
II.2.2 Hostigamiento y violencia.....	35
II.2.3 La palabra en crisis.....	48
II.2.4 Cuando la escuela no da respuestas.....	51
II.3 Conclusiones	57
METÁFORAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	60
III.1 Introducción.....	61
III.2 Reflexiones en torno a la metáfora.....	61
III.3 Metáforas en las entrevistas.....	66
III.4 Conclusiones	82

POLIFONÍA EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES	85
IV.1 Introducción.....	86
IV.2 Reflexiones en torno a la concepción de enunciación y polifonía.....	87
IV.3 Subjetividad y alteridad en el discurso de los estudiantes.....	93
IV.3.1 La voz del otro.....	94
IV.3.2 Discurso directo.....	94
IV.3.3 Discurso indirecto.....	100
IV.4 Conclusión.....	106
ENUNCIADOS NEGATIVOS SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	108
V. 1 Introducción.....	109
V.2 Polifonía de la negación	109
V.3 La negación en el discurso de los estudiantes.....	111
V.3.1 Negación descriptiva.....	112
V.3.2 Negación polémica.....	117
V.3.3 Negación metalingüística	121
V.4 Conclusiones.....	123
CONCLUSIONES FINALES.....	125
BIBLIOGRAFÍA	136
Violencia en la escuela.....	138
Representaciones sociales.....	143
Metáforas.....	145
Polifonía.....	146
Polifonía de la negación.....	147

INTRODUCCIÓN

Introducción

La violencia atraviesa todos los aspectos de la experiencia escolar, y en los últimos años se convirtió en una problemática que dificulta el desarrollo de un clima propicio para la enseñanza. Este deterioro de las relaciones interpersonales no es un fenómeno escindido de los procesos de intervención educativa, sino que la violencia emerge justamente donde están dadas las condiciones que posibilitan su reproducción.

El problema de la violencia adquirió mayor visibilidad en los últimos años a partir de sucesos trágicos, pero que lejos de resultar episodios aislados, emergieron como las manifestaciones más espectaculares de una cotidianeidad signada por la conflictividad en las aulas. Estos estallidos de violencia son expresiones que dan cuenta de un escenario conflictivo y constituyen las formas visibles, aunque no por ello las más importantes. De hecho, la mayor parte de los fenómenos de violencia en la escuela resultan invisibles y son desapercibidos por los adultos.

La violencia no es un fenómeno novedoso para la escuela, sino que es parte del propio sistema escolar. En sus comienzos, las prácticas autoritarias que regulaban las relaciones entre docentes y alumnos eran consideradas una forma de disciplinamiento y, por lo tanto, eran legitimadas socialmente. Después del reconocimiento de los derechos del niño, los vínculos se democratizaron y la relación entre adultos y niños comenzó a ser más estrecha. Estas transformaciones modificaron las formas de conceptualizar la autoridad y los actos cotidianos que no eran considerados como violencia comenzaron a ser juzgados negativamente.

Dicho de otro modo, los núcleos de problematización siguen presentes, pero se modificaron las subjetividades y las formas convencionales de resolución de conflictos no constituyen herramientas válidas para la sensibilidad actual. En este contexto, el rol de la autoridad aparece deslegitimado y es cuestionado socialmente.

En concordancia con este cambio de percepciones comenzaron los cuestionamientos acerca de qué se considera violencia y qué hechos quedan excluidos de esta concepción. Si bien es posible pensar que existe cierto consenso para discernir las situaciones de violencia, en la práctica las diferencias se hacen cada vez más difusas. La noción de violencia producida en la escuela continúa siendo polémica y, por consiguiente, las formas de intervención o mediación quedan relegadas a las decisiones y juicios individuales.

La violencia en la escuela, en sus distintas expresiones, está inmersa en una realidad en la que sus actores comienzan a considerarla con normalidad y la reconocen aceptable y cotidiana. Sin embargo, la naturalización de estos episodios tiene repercusiones negativas que dañan las relaciones entre los estudiantes y afectan el clima escolar.

En esta escuela, caracterizada por la exclusión, la fragmentación, los conflictos y la violencia, los establecimientos educativos están cada vez más lejos de propiciar la enseñanza- aprendizaje y desarrollar conocimientos significativos para los jóvenes. Además, el lugar de protagonistas y el reconocimiento de los derechos de los estudiantes quedan relegados y se dificulta la búsqueda de sentido a la experiencia escolar.

Así, la violencia en la escuela generada entre los propios alumnos es un fenómeno tan complejo como creciente, que no ha encontrado hasta el momento un abordaje integral ni propuestas educativas que permitan prevenir estos hechos, que muchas veces adoptan consecuencias irreversibles.

En este trabajo analizamos el problema de la violencia a partir de las voces de los estudiantes, justamente porque consideramos que la institución escolar suele desatender sus percepciones y los excluye de la toma de decisiones, reforzando la falta de pertenencia y sentido que vivencian los jóvenes frente a la escuela. Nos proponemos analizar el discurso de los adolescentes acerca de la violencia en la escuela, producida entre pares, a partir de sus representaciones y el modo en que se refieren a la violencia.

En relación al aporte que pretendemos realizar con este trabajo, creemos que si bien existe bibliografía sobre la violencia en la escuela, el fenómeno no ha sido abordado a partir de los procedimientos que van a ser objeto de esta tesis. Esperamos contribuir de esta manera al problema y brindar herramientas para erradicar los conflictos.

Especificación del tema:

En esta investigación abordamos la problemática de la violencia en las escuelas secundarias de Junín, provincia de Buenos Aires, a través de los discursos de los propios adolescentes, quienes suelen ser silenciados por el mundo de los adultos, a pesar de que siempre se esté hablando de ellos desde una mirada parcializada, que no tiene en cuenta la opinión de los protagonistas.

Creemos que el objeto de estudio reviste interés social, justamente, porque la violencia es una problemática que atraviesa todos los sectores y se manifiesta cada vez con un mayor grado de virulencia. Asimismo, se trata de un fenómeno que traspasó las fronteras de las grandes metrópolis y se extendió a ciudades y localidades del interior del país. En efecto, el caso de Carmen de Patagones¹, sumado al brutal crimen de Naira Cofreces², en Junín, dan cuenta de este proceso, que no reconoce límites geográficos ni sociales.

Así, la violencia social, que hasta hace algunas décadas atrás encontraba en la institución escolar un dique de contención, parece ahora no reconocer lindes y en ese avance se reproduce en las aulas, donde fue adoptando formas que van desde las pequeñas acciones -burlas, bromas, cargadas- hasta hechos más graves como la violación y el asesinato. Este modo de expresión de los adolescentes al interior de la institución ha generado una crisis dentro de los establecimientos educativos, que obliga -ante la falta de políticas eficaces para prevenir estos hechos- a replantear y profundizar las medidas tendientes a lograr un mejor clima escolar.

En este sentido, surge la necesidad de contar con acuerdos y políticas educativas acordes a los desafíos que imponen las nuevas realidades escolares – generar un clima escolar propicio para la enseñanza a partir de procesos horizontales, que requieren del diálogo, la motivación y el consenso- y buscar soluciones ante el flagelo de la violencia. Así, es preciso apelar a la utilización de mejores herramientas que permitan abordar el problema en su complejidad, componiendo un cuadro de situación que posibilite, en principio, visualizar las distintas problemáticas para luego arribar a soluciones concretas.

De este modo, analizar los discursos de los propios alumnos es, entonces, una forma de acercarse al fenómeno de la violencia para arribar a una definición y tratar de

1 Se trata de un episodio en la ciudad mencionada, en el cual, el 28 de septiembre de 2004, en el Instituto N° 202 "Islas Malvinas" de Carmen de Patagones, al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, donde un alumno de 15 años, disparó con un arma de fuego sobre sus compañeros y mató a tres de ellos e hirió a otros cinco.

2 La joven de 16 años Naira Cofreces fue golpeada brutalmente por sus compañeras y la hermana de una de ellas, a la salida de la Escuela Secundaria 5 de Junín, el 23 de abril de 2014, y debido a la gravedad de las lesiones provocadas fue hospitalizada y murió tras cuatro días de agonía. Por el crimen, la Justicia condenó a las dos principales agresoras, las hermanas María Rosa y Anabela Medero, quienes aún cumplen con la condena.

comprenderla en sus motivaciones más profundas, a partir de las propias voces y vivencias que experimentan los adolescentes. Creemos que es necesario revertir el paradigma verticalista que actualmente es hegemónico en la escuela y construir espacios de diálogo tendientes a alcanzar una mayor inclusión de los estudiantes, quienes suelen ser marginados o negados en sus búsquedas de identidad.

Para analizar el problema de la violencia en la escuela recurrimos a las representaciones sociales que atraviesan el discurso de los estudiantes, dado que constituyen una forma de acercamiento a las posturas y actitudes evaluativas que realizan los jóvenes. Así, se ponen de manifiesto las visiones del mundo de los hablantes y se activan tensiones y posiciones frente a la escuela.

Asimismo, analizamos el modo en que los alumnos hablan de la violencia a través del estudio de las metáforas que emplean, las voces que incluyen en sus discursos y las negaciones. Este abordaje propone analizar los niveles opacos y ocultos que dan cuenta del sentido y de las percepciones que favorecen la reproducción de la violencia.

Organización de la tesis

Esta tesis está organizada en una introducción y seis capítulos que se detallan a continuación.

En el capítulo I, se presentan el estado de la cuestión y el aporte que realizamos a partir del análisis del discurso, los objetivos y la metodología de trabajo.

En el capítulo II, se abordan las representaciones sociales y se analizan las incidencias y las evaluaciones que los estudiantes poseen sobre la violencia en la escuela.

En los capítulos siguientes analizamos el modo en que los alumnos hablan de la violencia escolar.

El capítulo III está dedicado a la descripción y al análisis de las metáforas utilizadas por los estudiantes para referirse a la violencia.

El capítulo IV analizamos la polifonía, a través del discurso directo e indirecto.

En el capítulo V abordamos los tres tipos de negación propuestos por Ducrot (1984) y retomados por García Negróni (2001, 2009): descriptiva, polémica y metalingüística.

El capítulo VI ofrece las conclusiones a las que hemos podido llegar con respecto a la violencia en las escuelas, producida entre los estudiantes.

CAPÍTULO I

Estado de la cuestión

El crimen de Naira Cofreces, una joven de 16 años, ocurrido en 2014 a la salida de la Escuela Secundaria N° 5 de Junín, provincia de Buenos Aires, por una agresión de sus compañeras de colegio, volvió a poner en escena el creciente fenómeno de la violencia escolar, esta vez con consecuencias trágicas. Sin embargo, este caso es solamente uno de muchos otros episodios de violencia que vienen adquiriendo cada vez mayor visibilidad, especialmente a partir de lo que se dio en llamar “La masacre de Carmen de Patagones”.

Este tema tuvo una amplia difusión en los medios masivos de comunicación y también en los ámbitos académicos, dada la preocupación en la sociedad, padres e instituciones educativas que necesitan soluciones frente a los conflictos. Pensar en las causas de la violencia llevó a diferentes opiniones y formas de abordar la problemática, a través de los estudios realizados.

Según una investigación publicada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), hay que pensar la violencia al lado de las turbulencias que atraviesan los jóvenes, quienes muchas veces son criminalizados injustamente y segregados en su rebeldía, aunque no estén cometiendo ningún delito. Esto es agravado por la mirada que proponen los medios masivos de comunicación, quienes muchas veces estigmatizan a los jóvenes y los representan como un peligro para la sociedad, a la cual no se adaptan y parece ser que están fuera de control. Los adolescentes y jóvenes quieren tener identidad y piden respeto (Carina Kaplan, 2011). Debarbieux descifra que este tipo de comportamientos inciviles son “...la revelación de una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros” (Debarbieux, 1997).

La violencia aparece atravesada por distintos fenómenos de fragmentación, que se dan al interior de un establecimiento educativo, en cada aula, en los diferentes turnos, cada vez con mayor intensidad y acentuando las diferencias internas. Al mismo tiempo, Kessler (2002) advierte un fenómeno de fragmentación social en la escuela, donde sectores medios-altos tienden a migrar hacia los colegios privados, que parecieran tener cierto

grado de autonomía en la elaboración de un proyecto educativo propio, y los sectores populares quedan relegados al caos generalizado, donde las reglas de convivencia han sido erosionadas y es necesario recomponerlas.

Si bien la violencia en general, y en particular en la escuela, se instaló en la opinión pública, se desconocen cuáles son las dimensiones del problema. Es fundamental abordar el tema desde múltiples enfoques, comenzando por la cuestión de qué consideramos violencia. De este modo, surgen distintas posturas y abordajes teóricos al que recurren los autores para definir la violencia. Así, Domenach (1981) define a la violencia como “el uso de la fuerza, abierta u oculta, con la finalidad de obtener, de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente”. Michaud (1980) sostiene que la violencia es “una acción directa o indirecta, concentrada o distribuida, destinada a hacer mal a una persona o a destruir ya sea su integridad física o psíquica, sus posesiones o sus participaciones simbólicas”. Mackenzie (1975), por otra parte, define la violencia como “el ejercicio de la fuerza física con la finalidad de hacer daño o de causar perjuicio a las personas o a la propiedad; acción o conducta caracterizada por la tendencia a causar daño corporal o a coartar por la fuerza la libertad personal”. Para Alain Joxe (1981), la violencia se relaciona con el intento de controlar a la sociedad a través de la centralización del saber.

Asimismo, Bourdieu (1999) se refiere a la violencia simbólica y sostiene que “el habitus³ es la vis insita, la energía potencial, la fuerza durmiente y el lugar donde la violencia simbólica, en particular la que se ejerce mediante los performativos, deriva su misteriosa eficacia”. Y llama “desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal” (Bourdieu, 2005). En esta línea, Kaplan (2014) sostiene que “es imprescindible considerar a los habitus como aquellas condiciones objetivas que se hacen disposiciones y que se perpetúan en las prácticas sociales, dado que hay una lucha simbólica en el interior del espacio escolar

3 “El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1972).

para caracterizar la violencia, para diferenciarla de la no violencia, para responsabilizar a ciertos individuos y grupos”.

En este sentido, estudios sobre la violencia en las escuelas indican que su definición es debatida entre quienes prefieren una definición restringida y aquellos que proponen una definición amplia del término (Míguez, 2008).

La definición restringida limita los hechos violentos a aquellos que transgreden la ley, delimitados estos así por el Código Penal (Pain, 1994). Pero en la elaboración del código legal se refleja solo un punto de vista de un sector social, dejando afuera a los sectores que tienen poca participación en el poder (Debarbieux, 2002).

Desde otra perspectiva, se sostiene que la definición anterior restringe el concepto y los hechos que se consideran violentos. De hecho aparecen actos que aquellos que los padecen los consideran violentos, aunque no son penados por la ley e incluso están más allá de la agresión física. De esta manera se amplía el concepto de violencia no solo a lo físico sino a la intimidación, abuso verbal, estigmatizaciones, discriminación (Hanke, 1996; Roché, 1996; Debarbieux, 1996, 1999; Gottfredson, 2001). En esta perspectiva, Castro Santander (2007) sostiene que “la violencia es un fenómeno multicausal y proteiforme, y no es propia de un entorno determinado, sino que emerge y se difunde donde están dadas las condiciones”. Asimismo, expresa que en los últimos años muchas violencias han sido develadas a partir del reconocimiento de los derechos humanos, y es a partir de ello que “nace una fuerte convicción que reclama por hacer visibles aquellas agresiones que reciben niños, jóvenes y adultos, y que por sus particularidades, no son reconocidas como tales y al ser desapercibidas continúan su obra devastadora”.

También se incluye la violencia institucional, en relación al abuso de las autoridades oficiales y las acciones arbitrarias (Charlot, 1997). Además influyen en la gestación de la violencia las condiciones sociales, como la miseria, la exclusión social o el desamparo político (Abramovay, 1999; Cullingford, 1999).

Estas definiciones fueron atacadas por extender demasiado el término, planteando que las nociones de violencia moral, institucional o simbólica implican un mal uso del lenguaje (Chesnais, 1981). Otros creyeron que la definición de violencia más amplia tiene dificultades epistemológicas e incluye indiscriminadamente la agresión, la extorsión, el

vandalismo, pequeños abusos entre compañeros, presiones de docentes sobre alumnos, abuso de relaciones asimétricas y de poder (Bonafé-Schmitt, 1997). Al incluir distintas percepciones y prácticas se genera una variedad ilimitada de formas de violencia y se anula el valor conceptual del término (Prairat, 2001). Según Bonafé y Schmitt (1997) esta inclusión excesiva transforma el concepto en algo imposible y crea una confusión semántica y léxica. Por su parte, Colombo (2011) sostiene:

Algunos autores determinan distintos niveles de “gravedad” de la violencia escolar expresados en dos grandes modalidades de comportamiento antisocial, dentro de los centros escolares: visible e invisible. Así, la mayor parte de los fenómenos que tienen lugar entre alumnos –el bullying, el acoso sexual, o cierto tipo de agresiones y extorsiones– resultan invisibles para padres y profesores; por otro lado, la interrupción, la falta de disciplina y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, son ciertamente bien visibles, lo que puede llevarnos a caer en la trampa de suponer que son las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, olvidándonos de los fenómenos que hemos caracterizado por su invisibilidad.

Así, el problema de la violencia en las escuelas suele asociarse a dos factores: la desintegración de las pautas institucionales que regulan los vínculos y la marginación de sectores de la población que los alejó cultural y materialmente del sistema educativo. Por otro lado, la violencia es percibida en sus estallidos (masacres escolares, robos con uso de la fuerza, armas), y si bien no se rechazan estos fenómenos, es importante introducir matices. Teniendo en cuenta que la principal parte de los eventos violentos que ocurren en la escuela no consisten en formas graves de abuso (Míguez, 2008).

Por lo dicho anteriormente, estar hoy en la escuela es estar expuesto a lo imprevisto y parece estar más derruida que de costumbre (Duschatzky, 2007). Asimismo, Kaplan (2014) sostiene que “si bien existe una singularidad de sentidos y prácticas vinculadas a las violencias en el interior de la vida escolar, dicha singularidad tiene su anclaje en determinados contextos socioculturales”.

Si bien prácticamente no existen estadísticas oficiales en relación a la violencia escolar en la Argentina, un estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNIFEC), realizado en 2009, en escuelas secundarias del ámbito metropolitano de Buenos Aires, sostiene:

Cuando se consultó a los alumnos sobre la percepción de situaciones de violencia en las escuelas de la zona de su escuela, el 52% respondió que cree que es un problema muy grande o grande; el 28,6% lo consideró un problema más de los que suceden en las escuelas; un 15,4% lo consideró como de poca magnitud, y un 3,0% lo consideró como irrelevante. Por otro lado, en cuanto a la percepción de las situaciones de violencia en la propia escuela que cursan, los porcentajes cambian de sentido: la calificación del mismo como muy grave o grave es del 19,2% (con mayores proporciones en escuelas públicas); un 31,3% lo estimó como un problema más de los que suceden en las escuelas; un 34,1% lo como de poca magnitud, y un 14,8% como irrelevante o inexistente.

Se destaca que el 66% de los alumnos en el año 2009 han presenciado situaciones de humillación entre los mismos y el 22,7% ha estado preocupado de resultar víctima de tal situación. Al considerar el conjunto de situaciones de maltrato entre alumnos, y teniendo en cuenta las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, se observan en orden decreciente: burlas por alguna característica física (18,1%); comentarios desagradables en público (16,4%, con mayores proporciones en escuelas privadas); fueron evitados o no quisieron compartir alguna actividad con él (10,2%); tratados de manera cruel (9,5%), con mayor nivel en escuelas privadas, y haber sido obligados a hacer algo contra su voluntad (5%). Respecto de situaciones discriminatorias planteadas entre alumnos, se observa que un 7,6% se sintió discriminado habitualmente o más de una vez por su vestimenta o apariencia física y que un 5,6% se sintió discriminado por cuestiones étnicas o religiosas.

Asimismo, un estudio desarrollado en el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, por Adam Adaszko y Ana Lía Kornblit, en 2006, con una muestra de 4.971 adolescentes de nivel polimodal en 85 escuelas públicas de 21 provincias, expresa que el 52,9% considera haber sido víctima de hostigamiento y el 16,9% víctima de violencia propiamente dicha. Así, Adaszko y Kornblit (2008) expresan:

Algo más de la mitad de la muestra dice atravesar situaciones cotidianas de hostigamiento como víctimas, como agresores o como ambas cosas. Con respecto a la situación de ser víctima de agresiones, los resultados muestran que más de la mitad de los encuestados consideran que han sido víctimas de hostigamiento, mientras que el 17% considera haber sufrido violencia propiamente dicha.

Objetivos

Objetivos generales

- Analizar el problema de la violencia escolar a través de las voces de los alumnos
- Componer un cuadro de situación y de posibles soluciones

Objetivos específicos:

- analizar el discurso de los adolescentes acerca de la violencia en la escuela en sus dos elementos constitutivos
 - el enunciado
 - indagar qué entienden los jóvenes por violencia y cuáles son las representaciones que sustentan su discurso
 - interpretar cuáles son para ellos los actores y factores implicados en las escenas de violencia
 - analizar sus explicaciones sobre cuáles son las causas (contextuales, psicológicas, institucionales y discursivas) de la violencia en la escuela y qué formas encuentran para dirimir los conflictos.

- analizar los implícitos y los conocimientos compartidos en sus discursos
- y la enunciación
- reconocer y describir cómo hablan de la violencia
- ¿usan un lenguaje literal?
- ¿hablan con metáforas, hipérbolos?
- ¿recurren a la paráfrasis?
- ¿delegan la voz en otro (polifonía)?
- ¿hablan con violencia?
- ¿Qué niegan en sus discursos? (Polifonía de la negación)
- interpretar esos modos de decir en relación con la construcción que hacen del problema de la violencia y sus posibles soluciones

Metodología

En esta investigación cualitativa apuntamos a realizar un aporte al campo del estudio de la violencia en la escuela, pues si bien hasta el momento existen antecedentes y distintas definiciones sobre el término, no existen enfoques exhaustivos sobre el discurso de los propios adolescentes.

En efecto, trabajamos con testimonios en primera persona para indagar, desde el análisis del discurso, qué motivaciones operan al interior de la violencia y qué consideran ellos como hechos violentos, para construir una definición y una descripción de este problema desde la mirada de los jóvenes. De este modo, los resultados de esta investigación

posibilitarán intervenir con una mayor eficacia en la búsqueda de soluciones al grave problema de la violencia escolar.

Las teorías del análisis del discurso entienden el discurso como una práctica interpretativa y según los problemas de los que parta recurre a unas u otras disciplinas lingüísticas o no lingüísticas. El discurso es un espacio que expone las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de los sujetos. Analizar el discurso implica articularlo con lo social, entendido ya sea como situación de enunciación, institución, estructura social, condiciones de producción, esfera de la vida social o, simplemente, contexto. De este modo, el análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra –oral y escrita- forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan (Arnoux, 2006).

Para llevar a cabo este trabajo, de carácter experimental, realizamos entrevistas a alumnos de la ciudad bonaerense de Junín y de un pequeño pueblo aledaño, que se encuentran en la Secundaria Superior, es decir que tienen entre 15 y 18 años. El recorte geográfico, en el cual se construye el objeto empírico, obedece a un proceso donde la violencia escolar rebasa los límites de las grandes urbes y se extiende a las ciudades y localidades del interior. En este sentido, la elección de Junín surge a partir de que allí ocurrió un caso emblemático de violencia y brutalidad en la escuela, dado por el crimen de la adolescente Naira Cofreces. Creemos que estas motivaciones profundas de la violencia operan con un “efecto de resonancia que guían la práctica del analista” (Arnoux, 2006) en sintonía con otras investigaciones de campo realizadas a partir de otros recortes y enfoques.

El corpus está conformado por dichas entrevistas, que realizamos sobre la base de ciertos parámetros, como el lugar donde se encuentra ubicada la escuela, tipo de gestión del establecimiento, es decir, si se trata de escuelas públicas o privadas, turnos (mañana, tarde o noche), tamaño de la institución, edad de los alumnos, sexo, entorno familiar de los estudiantes; no con el objetivo de conformar taxonomías o una clasificación sociológica, sino para obtener testimonios que representen distintas realidades y problemáticas, que den cuenta de un universo complejo. Así, seleccionamos cuatro establecimientos, dos públicos y tres de gestión privada: Escuela de Educación Secundaria N° 15; Escuela de Educación Secundaria N° 9 (ex normal); Colegio Marianista

Junín; Instituto Nuestra Señora de la Guardia (situado a veinte kilómetros de la ciudad de Junín); Colegio San Jorge.

La primera escuela mencionada es pública y se encuentra situada en un barrio populoso de Junín, a la cual asisten mayormente hijos de la clase trabajadora, en general de sectores medios-bajos. Es un establecimiento pequeño, con pocos alumnos, entre 12 y 15 por curso (hay uno solo por año), por lo que suele haber un mayor conocimiento entre los estudiantes y el plantel docente.

La Escuela N° 9 es pública, está situada en la zona del centro de la ciudad y si bien concurren alumnos de distintos puntos geográficos de la ciudad, al haber sido un establecimiento nacional, de un importante prestigio en cuanto a la calidad de la enseñanza, pese al empeoramiento generalizado de las condiciones de educación, aún está presente en la comunidad cierta valoración positiva de la institución. Es una institución que cuenta con varios cursos por año y en cada uno de ellos asisten entre 35 y 40 alumnos, lo que dificulta un conocimiento más profundo de las trayectorias personales.

El colegio Marianista es de gestión privada y depende del Arzobispado de la diócesis de Mercedes – Luján, está situado cerca del centro de la ciudad, en un barrio residencial, y asisten al mismo estudiantes de clase media y media-alta. Es una institución mediana, que cuenta con tres cursos por año y a cada uno asisten alrededor de 40 alumnos. El lema del establecimiento refuerza el concepto de que allí se brinda una educación en valores, centrada en la familia.

El Instituto Nuestra Señora de la Guardia es de gestión privada y depende del Arzobispado de la diócesis de Nueve de Julio. Es la única escuela secundaria del pueblo, lo que conlleva a que asistan a ella todos los jóvenes, independientemente de la extracción social. Es una institución con pocos alumnos y tanto el equipo de conducción como los docentes conocen a la totalidad de los alumnos y a sus familias. Se caracteriza por realizar eventos sociales en horarios extra escolares, que involucran a toda la comunidad.

El Colegio San Jorge es de gestión privada y pertenece a la Iglesia Católica Apostólica Ortodoxa del Patriarcado de Antioquia. Está ubicada en un barrio de la ciudad y concurren sectores medios y medios-bajos, que muchas veces hacen un gran esfuerzo para que

asistan a esta escuela privada, dado que consideran que allí se les brinda una mejor calidad educativa.

Con este muestreo tenemos un universo representativo de los distintos establecimientos educativos de la ciudad, que a partir de los resultados de este estudio con casos particulares nos permitió arribar a conclusiones generales sobre el problema de la violencia en las escuelas. Estos establecimientos aceptaron participar del proyecto y llegamos a obtener las entrevistas a través de distintos métodos: algunos estudiantes se ofrecieron de motu propio cuando los docentes del curso les describieron el proyecto; a otros, en cambio, los entrevistamos a partir del conocimiento de hechos de violencia puntuales vivenciados en la escuela. Así, debido a que los entrevistados son menores decidimos mantener en reserva sus identidades.

Al momento de seleccionar el corpus apuntamos a que estén presentes, a través de los testimonios, las diferentes posiciones que se adoptan frente a la violencia en la escuela. Para ello, contamos en nuestro material de análisis con entrevistas a alumnos que sufrieron situaciones de violencia dentro de la institución educativa a la cual asisten; alumnos que fueron victimarios o ejecutores de la violencia; y alumnos que manifestaron no haber sufrido violencia, aunque la hayan presenciado. Si bien en un principio también se pensó en indagar en un cuarto conjunto de estudiantes que expresen no haber sufrido violencia ni haberla presenciado, en el trabajo de campo no surgieron experiencia de este último tipo, ya que todos los entrevistados aparecen involucrados, en mayor o menor medida, en situaciones de violencia en la escuela.

Sin embargo, lejos de pensar el fenómeno a través de categorías axiológicas, en la práctica las formas de actuar frente a la violencia aparecen entrecruzadas y adoptan diferentes posiciones. Así, en una entrevista el mismo alumno puede manifestar ser víctima, haber presenciado hechos de violencia y ser victimario, en un proceso complejo donde los roles suelen ser difusos y adoptar posturas diversas, y hasta contradictorias.

Para la realización de la investigación nos posicionamos desde las teorías del análisis del discurso, que entienden el discurso como un modo de acción que permite a quien escribe actuar sobre el mundo, sobre los demás (Austin, 1982) y sobre sí mismo, al construir identidades y posiciones dentro y fuera del discurso (Fairclough, 1992, Foucault, 1973). Según Fairclough (1992), los discursos son espacios sociales conformados por dos

procesos sociales fundamentales que se producen simultáneamente: conocimiento y representación del mundo, e interacción social.

Esta investigación cualitativa aborda el discurso de los estudiantes en sus dos elementos constitutivos, el enunciado y la enunciación.

En el enunciado exponemos los conceptos acerca de la violencia y las representaciones vinculadas a ella y analizamos las causas y las formas que encuentran para dirimir los conflictos. En la enunciación reconocemos y describimos cómo hablan de la violencia, e interpretamos esos modos de decir en relación con la construcción que hacen del problema y sus posibles soluciones. Para dar cuenta de la forma en la que se refieren a la violencia recurrimos a los implícitos y abordamos el uso de las metáforas, la recurrencia a voces ajenas y las negaciones presentes en sus discursos.

Consideramos que a través de los recursos mencionados anteriormente es posible dar cuenta de los sentidos que se ocultan en las marcas involuntarias y los detalles presentes en el discurso, que aportan indicios para comprender las prácticas discursivas y el problema en su complejidad.

A partir de los conceptos propuestos por el análisis del discurso estudiamos cuáles son las representaciones de la violencia que aparecen en los distintos grupos, cuáles son los habitus (Bourdieu, 1987) o disposiciones asociadas a estas representaciones, cómo se posicionan frente a la violencia a partir del análisis que hacen de las escenas de violencia frente al entrevistador. Para esto, nos basamos en los conceptos de Adam, para quien el discurso constituye una representación esquemática⁴, en la que un enunciador o esquematizador, con una intención determinada⁵, pone en juego una serie de imágenes⁶, entre ellas una imagen de sí como parte de la identidad enunciativa que se asigna para alcanzar sus propósitos (Adam, 1999).

4 Todo acto comunicativo es una esquematización en la que destinatario y destinatario co-construyen y comparten un microuniverso verosímil o una ficción conceptual original, provisoria y evolutiva (representaciones y preconstruidos (Adam, 1999)

5 Adam que reformula a Grize reconoce entre esas intenciones: informar (describir, hacer saber); enseñar (explicar, instruir); demostrar y probar; persuadir (argumentar, aconsejar); divertir (distráer, entretener, pasar el tiempo); ordenar-instruir (decir de hacer, recomendar); evaluar: elogiar / culpar; juzgar: acusar / defender; gustar (seducir, “placere”); conmover (“movere”).

Además, recurrimos a la teoría de Perelman (1989), de Le Guern (1981) y Lakoff (1980) para observar qué tipos de recursos utilizan los alumnos para argumentar. Analizamos las expresiones con sentido metafórico como así también otros recursos lingüísticos presentes en las argumentaciones de los alumnos, en tanto consideramos que el modo de presentar la violencia, la distancia o proximidad con la que se habla, guardan relación con la representación o naturalización de la violencia.

A través de los recursos argumentativos indagamos si el sujeto se distancia o no de la violencia, si la connota positiva o negativamente más allá de lo que esté diciendo. Para esto último empleamos también la teoría de la enunciación (Benveniste, 1966 y 1974; Kerbrat Orecchioni, 1986), que nos dotó de las herramientas para la indagación de la subjetividad en el discurso y los mecanismos de referencia indirecta (polifonía). Además, apuntamos a conocer qué otras voces o enunciadores introducen para hablar de la violencia (Ducrot, 1984). Asimismo, a través de la polifonía de la negación (Ducrot, 1984) (García Negroni, 2001; 2009) buscamos revelar de qué modo el sentido califica el acontecimiento constituido y por qué los entrevistados apelan a la negación en sus discursos.

Corpus

En esta investigación nos propusimos analizar el discurso de los alumnos sobre la violencia escolar, generada entre ellos, dentro de las instituciones educativas. Para ello conformamos un corpus a partir de la realización de entrevistas y consideramos necesario dar cuenta de cómo obtuvimos los datos que posteriormente analizamos, dado que allí se da cuenta del proceso de la escritura de este trabajo, desde sus comienzos. Para realizar la tesis utilizamos el método de la entrevista exhaustiva que Oxman (1998) define como “una primera aproximación, una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos; es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social”.

Asimismo, entendemos que la conversación, los hechos sociales, la cultura, los valores hegemónicos y contrahegemónicos, se encarnan en la acción comunicativa de los

⁶ Según Adam, al menos seis tipos de imágenes se ponen en juego: las imágenes de la situación de interacción en curso; imágenes del objeto o tema del discurso; las imágenes que de sí mismo y del co-esquemizador (B) tiene el enunciador (A); las imágenes que B tiene de sí mismo y de A.

agentes. De allí que la entrevista, como evento comunicativo, no sea una mera relación entre partes que producen cierta información referencial sino una práctica social en la que las intencionalidades de los sujetos, anteriores, simultáneas y posteriores al evento comunicativo mismo, determinan la construcción intersubjetiva de los participantes y sus ideologías⁷.

Como cualquier tipo de verbalización, esta praxis discursiva permite ver el modo en que simbolizamos y transformamos nuestra experiencia (Hodge y Kress, 1979); y cómo situamos nuestra experiencia “globalmente”, en relación a nuestro conocimiento cultural, y “localmente”, haciéndola relevante en un “aquí” y “ahora” particular, para una audiencia particular y un conjunto particular de asuntos y temas interpersonales (Schiffrin, 1996, citando a Chafe 1990, 1994; Propp 1958, Polanyi 1985, Chafe 1990, Bamber & Marchman 1991, Jefferson 1978, Ryave 1978, Schiffrin 1984b).

El tipo de entrevista que utilizamos es la denominada focalizada o en profundidad, una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una

7 [1] Existen distintas definiciones para la palabra “ideología” no siempre compatibles entre sí. En una escala que va del sentido más amplio al más restringido, el término señala: 1) el proceso de producción de ideas, creencias y valores en la vida social, es decir, el conjunto de prácticas significantes de una sociedad determinada, “su cultura”; 2) las ideas y creencias verdaderas y falsas que representan las condiciones y experiencias de un grupo concreto (cosmovisión); 3) una forma de autoexpresión que busca la promoción y legitimación de los intereses de grupos sociales opuestos; 4) un campo discursivo que defiende los intereses de un sector social dominante para asegurar complicidades de clases y subordinados; 5) un discurso que como en el caso anterior legitima los intereses de la clase dominante pero distorsionando y naturalizando intereses reales. Como puede apreciarse el término “ideología” abarca tanto las ideas más “ingenuas” que tenemos sobre el mundo, sobre nosotros mismos (e incluso sobre nuestras ideas) como aquellas que rondan los conflictos de clase y que, merced a las representaciones mentales de los distintos actores sociales –en tanto miembros de grupos- (Van Dijk, 1998), permiten relacionar sociedad y discurso, “discurso y poder”.

No siempre está demás subrayar en relación al término que, como sostiene Althusser, la ideología “representa” la manera en que el individuo “vive” sus relaciones con el conjunto de la sociedad, y que lo que “vive”, lo que “se” representa, no es ni verdadero ni falso, es el resultado de un conjunto de prácticas significantes que lo constituyen como sujeto social y por medio de las cuales se conecta a las relaciones de producción dominantes en su sociedad. Es así que las ideologías conforman las actitudes de los grupos sociales y modelan sus opiniones generales acerca de los temas sociales más relevantes. De esta forma, las representaciones sociales son propias de los grupos, en la medida en que son compartidas por (las mentes de) los miembros de grupos sociales (Farr y Moscovici, 1989). Es a partir de las relaciones entre cognición social compartida y cogniciones o esquemas individuales específicos (a partir del concepto de representación) que es posible la articulación entre ideología y discurso. Desde este punto de vista, el discurso sería constitutivo del sujeto social y sería una de las herramientas para su accionar sobre el mundo, sobre los otros (Fairclough 1992) y por qué no sobre sí mismo.

indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema (Mejía Navarrete, 2002).

Al momento de realizar las entrevistas tuvimos en cuenta aspectos que nos parecieron fundamentales para lograr el desarrollo del trabajo. Así utilizamos el modelo propuesto por Scribano (2007), sobre la entrevista en profundidad. Por un lado, la entrevista comienza en el contacto con el sujeto, es importante el modo de relación que logramos y el tipo de diálogo. La confianza con el entrevistado suele ser la meta que todo investigador busca al relacionarse con el sujeto, sobre todo en esta investigación donde se apela a que el entrevistado cuente hechos que pueden considerarse íntimos o privados y que tienen que ver con historias de vida. Asimismo, la entrevista demanda un acuerdo y la técnica exige una situación de diálogo.

Como consideramos que la manera de relacionarse entre el entrevistado y el entrevistador es muy personal fue necesario crear un clima de confianza y buena relación entre ambos para el éxito de la entrevista. De este modo, decidimos realizar la entrevista en un salón aparte, donde solamente estén presentes el entrevistado y el entrevistador.

Este diálogo abierto y fluido se realizó interactuando bajo las reglas de toda conversación, pero estructurado según una finalidad informativa, por lo que decidimos utilizar un guión flexible de las principales variables que nos interesa conocer. Así, para realizar las preguntas se apuntó a indagar sobre los significados de la violencia, sus causas y consecuencias, vivencias personales, ideas, sentimientos, prejuicios del sujeto hacia un proceso, estructuras mentales, expresiones culturales e imaginarios sociales.

Teniendo como referencia estos tópicos elaboramos las siguientes preguntas, las cuales no fueron utilizadas en su totalidad en cada una de las entrevistas, dado que, como se dijo anteriormente, son entrevistas abiertas y personalizadas:

Edad, curso, escuela; describí tu escuela ¿Considerás que hay violencia en tu escuela? ¿Qué me podés decir acerca de la violencia? ¿Qué significa para vos la violencia? ¿Me podrías decir algunos ejemplos? ¿Por qué pensás que existe la violencia? ¿Viste alguna vez una pelea en la escuela? ¿Cómo empezó? ¿Cómo se llegó a esa situación? ¿Cómo se pelearon? ¿Interviniste? ¿Cómo? ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Sufriste alguna

vez un hecho de violencia? ¿Cuál? ¿Cuándo? ¿Podrías contarlo? ¿Recibiste ayuda? ¿De quiénes? ¿Qué hicieron tus compañeros? ¿Y vos? ¿Qué hizo la escuela? ¿Cómo te gustaría que responda la escuela? ¿Se lo contaste a tu familia? ¿Fuiste protagonista de algún hecho de violencia? ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué llegaste a esa situación? ¿Creés que estos hechos pueden evitarse? ¿Cómo? ¿Creés que estos problemas pueden solucionarse de otra manera? ¿Cuál?

Por otro lado, Scribano (2007) sostiene que la entrevista no debe finalizar abruptamente, evitando que el entrevistado se vea sorprendido por el final del diálogo.

Antes de comenzar las entrevistas se les preguntó a cada uno de los alumnos si estaban dispuestos a ser grabados. En todos los casos aceptaron, evitándonos apelar a la memoria, dado que consideramos que este procedimiento implica un mayor entrenamiento y manejo de la técnica. Decidimos no tomar notas para prestarle atención al estudiante y para no terminar relegando aspectos que podrían ser fundamentales para la investigación, como el lenguaje gestual y las expresiones.

Recolección de datos

El corpus obtenido de la realización de las entrevistas⁸ fue desgrabado respetando lo que dice el hablante, y solo transcribimos los segmentos que utilizamos para el análisis en este trabajo de investigación, dado que el material se encuentra en proceso de catalogación para posterior publicación.

Además, cada entrevista fue desgrabada sin tener en cuenta las demás, es decir, de manera independiente y sin incluir comentarios ni detalles sobre lo dicho, dado que la finalidad de esta investigación cualitativa es darles voz a los adolescentes, quienes muchas veces suelen ser silenciados por el mundo de los adultos. De este modo, evitamos completar frases que el informante no llegó a cerrar.

⁸ Esta técnica supone una escasa estructuración, ya que el investigador no trata de seleccionar los datos y da más valor a la información cualitativa (Moreno Fernández, 1990).

Así, transcribimos de manera exacta, con las pausas, titubeos y repeticiones que caracterizan al discurso oral. También incluimos las preguntas y las intervenciones que realiza el investigador, que en muchos casos, son disparadores para el discurso del entrevistado. De este modo, realizamos una transcripción ortográfica literal y respetamos la producción tal como la dice el entrevistado, dado que en lingüística no existe una norma para distinguir “lo que debe de lo que no debe ser” (Moreno Fernández, 1990) y consideramos imprescindible respetar y ser fiel al hablante.

En este sentido, seguimos la postura de Moreno Fernández (1990), quien expresa:

La metodología que aquí se expondrá responde al principio de que toda lengua tiene variedades internas y que todo hablante, al enfrentarse a su lengua, descubre posibilidades de variación en todos los niveles lingüísticos: las mismas cosas pueden ser dichas de muy diferentes maneras. Ésta es la idea que sigue la corriente sociolingüística de la variación o variacionismo.

Así, queremos conocer y reflejar la realidad de los hechos lo más fielmente posible y al trabajar con datos reales, observados y recogidos mediante lo que Kibrik denomina un “método experimental” reconocemos que “no son todos los datos que se producen dentro de un determinado ente social” (Moreno Fernández, 1990), pero sí lo suficientemente representativos.

CAPÍTULO II

Representaciones juveniles sobre la violencia en la escuela

Introducción

En este capítulo abordamos las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela que están presentes en el discurso de los adolescentes. Para analizar las representaciones sociales que utilizan los entrevistados recurrimos a la concepción que inaugura Moscovici (1961) y que es retomada luego por Jodelet (1988), Amossy y Pierrot Herschberg (2001).

La representación social es una forma de conocimiento que se diferencia del conocimiento científico y es considerada un objeto de estudio legítimo por su importancia en la vida social y el esclarecimiento que aporta de los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Las representaciones sociales, en tanto sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. Igualmente intervienen en procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos, y las transformaciones sociales (Jodelet, 1989).

De este modo, las representaciones sociales, entendidas como una forma de ver e interpretar la realidad que nos rodea, nos permiten analizar los discursos de los estudiantes y entender sus posturas frente a la violencia en la escuela. Así, trabajamos las representaciones sociales desde el momento de su construcción, los elementos constitutivos, y los procesos que allí intervienen. Consideramos que el análisis de las

entrevistas y las representaciones presentes en el discurso nos permitirá arribar a una comprensión más profunda de este grave problema social.

Reflexiones acerca de las representaciones sociales

El concepto de representación surge en sociología, pero su teoría va a ser esbozada en psicología social, no sin antes haber realizado una desviación por la psicología infantil (como, por ejemplo, en Jean Piaget). Fue Moscovici (1961) quien acuñó el concepto en el campo de la psicología social. El punto de partida de esta teoría es el abandono de la distinción clásica entre sujeto y objeto. Un objeto no existe por sí mismo, existe para un individuo o para un grupo, existe en relación con ellos. No existe entonces, a priori, una realidad objetiva.

Según Jodelet (1989) el concepto parte del principio de que toda realidad es representada, es decir, apropiada por un individuo o grupo, reconstituida en su sistema cognitivo, integrada en sus sistemas de valores, que dependen de su historia y del contexto social e ideológico del entorno. Es esta realidad, apropiada y reestructurada, la que constituye, para el individuo o el grupo, la realidad misma. La representación permite al individuo o al grupo dar un sentido a su conducta y comprender su realidad a través del propio sistema de referencias, por lo tanto, de adaptarse a él, de definir allí su lugar.

En este sentido, la autora sostiene que la representación, al ser una organización significativa, depende a la vez de factores contingentes (las circunstancias) y de otros más generales como el contexto social e ideológico, el lugar del individuo en la organización social, la historia del individuo y del grupo. Así, la representación social es un pensamiento natural, que se opone al científico y refleja un “saber del sentido común”, un conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, que designa un universo de opiniones. Algunas veces se lo ha definido y comparado en relación con el estereotipo, pero este último es una imagen colectiva cristalizada que circula afectando la vida social y la interacción entre los grupos.

En este sentido, Amossy y Pierrot Herschberg (2001) consideran que tanto el estereotipo como la representación social vinculan la visión de un objeto con la pertenencia

sociocultural del sujeto. La representación social tiene la ventaja de no estar asociada a connotaciones negativas y a los prejuicios, situación que sí sucede con el estereotipo

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico, una interpretación del sujeto en un contexto determinado, que constituye una simbolización del objeto. “Este conocimiento social tiene un fin práctico y se dirige a establecer una visión de la realidad común a un grupo social. En este sentido, los comportamientos de las personas o de los grupos se ven influenciados por las representaciones sociales” (Jodelet, 1991).

Rechazo a la diferencia, intolerancia y fragmentación

De acuerdo a las concepciones mencionadas, en el discurso de los estudiantes se localizan distintas valoraciones, por las cuales los individuos manifiestan sus representaciones sociales que aparecen vinculadas a procesos de fragmentación, rechazo a la diferencia e intolerancia, que operan como un disparador de conductas violentas.

Durante la entrevista sostenida con un alumno describe a su grupo y el modo en que se relacionan. Así, expresa:

“Nos conviene llevarnos bien, porque somos como una familia, somos quince que si nos peleamos entre todos se hace imposible el año”.

Si entendemos que la representación social es una forma de ver la realidad (Moscovici, 1961), comparar a su grupo con una familia conlleva una idea de aceptar solo aquello que está íntimamente vinculado a una trayectoria común (lo “familiar”). Desde esta concepción, la idea de familia presente en el discurso aparece vinculada a la noción de armonía y de valores compartidos. Esta representación surge de una mirada parcial de la realidad, basada en la “familia tipo”, en la cual el grupo es reducido y se borran los conflictos y las diferencias.

En este sentido, “llevarse bien” se relaciona con ser pocos, ser como una familia, en contraposición a grupos numerosos, en los cuales surgen las diferencias, que no son “convenientes”, dado que cualquier desigualdad puede implicar introducir un conflicto y distanciarse del grupo. Así, subyace la noción de que la convivencia solo es posible cuando se comparten valores, creencias y formas de ver el mundo, en un proceso de fragmentación que excluye al que piensa diferente.

Si bien el alumno describe su curso sin tensiones ni conflictos, los problemas surgen en la relación con compañeros de otras divisiones. Al relatar una situación de violencia, se abstrae del hecho concreto -le tiraron un chicle en el pelo y un chupetín- y realiza una generalización. De este modo, expresa:

Hay gente que básicamente es un fracaso y no tiene más que hacer que molestar, que es la triste realidad... puede ser tanto la envidia, el odio o querer romper los huevos porque ya no saben qué hacer.

La representación social presente en este discurso reproduce una operación de fragmentación que motiva la violencia, en la cual los estudiantes aparecen segmentados entre quienes se adaptan al modelo de éxito propuesto por la escuela y aquellos que quedan excluidos de esos objetivos. Asimismo, esta negación instala una fuerte división que impugna y segrega al otro, a quien no ve con posibilidades de integración. Al respecto, Kaplan y Ferrero (2003) sostienen que la escuela refuerza la división entre “ganadores” y “perdedores”, y expresan:

Diversos estudios afirman que categorizar a un individuo –en este caso a un alumno- y situarlo ya sea dentro del grupo de los talentosos como de los no talentosos, no es una operación inocente, en tanto implica no sólo la descripción (arbitraria) de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 1997; Perrenoud, 1990). Los actos de clasificación y de categorización de los alumnos se convierte así en una descripción que predice (Kaplan, 1992).

Estrechamente asociada a esta concepción de éxito y fracaso surge otra representación que liga, de modo unívoco, el orden al éxito y el desorden al fracaso. Así, el mismo estudiante sostiene:

Esa gente que tiene todo hecho un quilombo, necesita molestar a esa gente para que le vaya mal en algo.

Esta noción que atribuye el progreso al orden remite a las bases fundantes del Estado – nación moderno, característico de la escuela sarmientina, cuyos resabios continúan hasta la actualidad. Si bien estos valores constituían una práctica establecida y aceptada en pos de la consolidación de una cultura nacional en ciernes, hoy son motivo de conflictos y tensiones entre la institución y lo social y entre los propios alumnos. En este sentido, una escuela que no fomenta la convivencia en un mundo diverso no solo no contribuye a lograr los consensos necesarios sino que acentúa la fragmentación y las diferencias en las aulas que promueven la violencia. Al respecto, Tenti Fanfani (2000) expresa:

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan, a veces, por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999).

La atribución de la violencia a las condiciones sociales redundante nuevamente en una relación directa, que rechaza y estigmatiza la alteridad, y profundiza la fragmentación. De este modo, el entrevistado expresa:

Entonces ese pibe cómo no va a usar la violencia. Y yo lo veo bien, lo veo como algo que está bien. La violencia.

Así los conflictos intrafamiliares, personales, las dificultades económicas y la violencia intramuros configuran un escenario propicio para los acosos y agresiones, basado en la representación de que el contexto del estudiante determina sus acciones. De este modo, se trata de un esquema sin movilidad social, estanco, que impide revertir ese destino. En contraposición, Míguez (2008) sostiene que hay una baja incidencia de la condición social en la violencia en las escuelas.

Si bien el enunciador, en un principio, cuestiona la violencia –especialmente cuando él se ve perjudicado por el hostigamiento-, luego la justifica y hasta asume una valoración positiva, dado que no ve otra posibilidad de dirimir los conflictos. En esta lógica determinista, a la cual se suma la violencia como único medio posible frente a las

tensiones que se generan en las aulas, el arribo a consensos que favorezcan un mejor clima escolar resulta difícil de alcanzar.

Otra entrevistada también coincide en señalar que los grupos reducidos de alumnos garantizan una mejor convivencia en la escuela, y sostiene:

El año pasado había más conflictos porque había muchos chicos, ahora somos un grupo chiquito. Somos quince, estamos más unidos. Además, venimos del jardín todos juntos.

Esta representación sostiene que la conflictividad disminuye o se incrementa en relación directa a la cantidad de alumnos. Desde esta perspectiva, un grupo reducido de estudiantes favorece un mayor conocimiento entre pares y, por ende, disminuyen las tensiones y la conflictividad. Otro condicionante, según la alumna, que permite ser un curso unido es conocerse desde el inicio de la trayectoria escolar.

El temor al cambio imprime un rechazo hacia cualquier factor que pueda desestabilizar la convivencia, generando grupos cerrados y aislados. Estos procesos, de una creciente fragmentación, responden a un cambio de sensibilidad social, que privilegia la seguridad y el confort de lo conocido por sobre las nuevas experiencias, en una dinámica social que busca ser acotada y resguardada de los “riesgos” del exterior. Estas prácticas conservadoras, donde el otro aparece como un peligro latente, favorecen la segregación social y la discriminación.

Al respecto, otro alumno, de 15 años, que concurre a una escuela privada, afirma:

Yo tengo un compañero con el que fui desde la guardería con ellos y están en otro grupo. Nos afecta más que nada no poder integrarnos con el resto sabiendo que tenemos que seguir casi toda la secundaria juntos.

En concordancia con el entrevistado anterior, infiere que conocerse y compartir un mismo ámbito desde el inicio de la trayectoria escolar debería implicar un alto grado de compañerismo –entendido éste como mantener una buena relación- que redunde en un clima fecundo para la convivencia, alejado de las tensiones. Sin embargo, asegura que seguir compartiendo un mismo espacio, donde está presente la exclusión y no existe una solución para revertir esta situación, propicia la reproducción de la fragmentación durante todo el ciclo escolar.

El reconocimiento del problema y el modo en que lo afecta aparece enmascarado por la construcción “más que nada” que reduce la explicitación a un solo aspecto ligado a la permanencia del estudiante expuesto a situaciones de exclusión. De este modo, se naturaliza un conflicto que impide el desenvolvimiento armónico de las relaciones entre pares en el aula. El flagelo de la violencia escolar aparece, la mayoría de las veces, solapado en el discurso de los estudiantes, que evitan expresar de manera directa las graves implicancias del hostigamiento.

Esta representación a partir de la cual el “ser compañero” debe ser entendido, de manera unívoca, como mantener una relación virtuosa con el otro, se reitera en la siguiente afirmación pronunciada por el mismo estudiante:

Con los apodos, ni cuenta se dan de lo que dicen, ya lo tienen instalado. Espero que sea que no se den cuenta porque si no tienen un pensamiento demasiado diferente de lo que es ser compañeros.

Las incidencias de estas ideas repercuten en la justificación de acciones de acoso, valoradas de manera negativa, como por ejemplo los apodos y las burlas. En este sentido, el estudiante atribuye los hostigamientos a una naturalización de la violencia, que se produce por la reiteración de un mismo hecho, que luego no tiene para el agresor mayores consecuencias. Si bien denuesta la violencia, que escinde de su concepción del compañerismo, ésta está tan arraigada, que el estudiante atenúa sus connotaciones negativas al expresar “ni cuenta se dan de lo que dicen”.

Si bien, anteriormente, expresa que la división del grupo y quedar excluido de él le afecta, luego lo niega:

No nos afecta en casi nada ya. Ya la costumbre está sembrada ya.

La idea refiere a que el sujeto se habitúa a la recurrencia de situaciones y, en este caso, la reiteración de las agresiones y situaciones de segregación social generan –según el estudiante- un acostumbamiento que impide que esa violencia lo afecte. Creemos que la resistencia manifestada por el hablante puede relacionarse con factores como la exhibición de la propia debilidad como condición “vergonzante”, y evaluaciones negativas respecto a ocupar el lugar de víctima. Entre la necesidad de preservarse y la negación

social e institución del problema de la violencia, esta aparece siempre atenuada en sus efectos.

Hostigamiento y violencia

Según Moscovici (1961), las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. De manera convergente, Tajfel (2007) propone que las representaciones sociales requieren responder a tres necesidades: a) clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y c) para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. En suma, causalidad, justificación y diferenciación social. (Páez, 1987). Así, las representaciones que surgen en relación al hostigamiento y la violencia en las aulas responden a estas tres necesidades propuestas por Tajfel (2007).

En una de las entrevistas realizadas, una alumna asegura estar siendo hostigada por sus compañeros, y expresa:

Tuve que empezar el psicólogo, tuve problemas con dos chicos que me empezaron a joder mucho y tuve que empezar el psicólogo y me empezaron a agarrar ataques de pánico... Tuve que ir al psicólogo y me recomendaron ir a un psiquiatra y todo porque no la pasaba bien acá en la escuela.

El psicólogo se presenta como una de las posibles formas de resolver el problema de la violencia, por lo menos de manera individual. Pero en este caso aparece la “obligación” de tener que asistir, básicamente, por culpa de los otros. La representación social está dada por el hecho de que el problema está limitado al otro, y no a uno mismo. En otras palabras, el problema es el otro. Y desde esta concepción es que el consenso se torna aún más dificultoso.

La alumna no va al psicólogo porque quiere cambiar y encontrar la forma de posicionarse de una manera efectiva frente a los problemas, sino que tiene que ir por lo que le hicieron los otros. Atribuye toda la responsabilidad del conflicto y las tensiones que vive a sus

compañeros. Esta representación social surge además de lo que Moscovici (1961) llamó dispersión de la información, dado que la distribución de la información que circula en este grupo al que pertenece la alumna desconoce cuál es el rol del psicólogo, cómo funciona una terapia.

Con respecto a este tema, la alumna cuenta la actitud que adopta la directora del establecimiento educativo. Así, sostiene:

Y bueno una vez que no pude venir a hacer la prueba porque me agarró un ataque de pánico antes de venir a la escuela, porque el día anterior me habían dicho cosas muy feas y tuve que ir a la psicóloga para que me diera un certificado. Porque teníamos con una profesora y los chicos enseguida le empezaron a decir que yo no había ido porque no había estudiado y cosas así y tuve que traer un certificado y cuando traje el certificado después hablaron con la psicóloga porque el certificado ese no podía estar acá en la escuela por lo que decía. Cuando lo único que decía era la verdad y le pidieron si lo podía cambiar a la psicóloga la directora y la psicóloga le dijo que no porque le dijo que ese certificado no podía estar en la escuela, porque lo podían ver los inspectores lo que decía.

Y... igual la psicóloga no lo cambió, o sea no decía nada del otro mundo. Decía la verdad, que yo andaba con ataques de pánico, que me pasaba acá en la escuela y bueno y pasó eso.

En este fragmento observamos que la directora reproduce la misma lógica presente en varios testimonios de los alumnos. La violencia, con toda su carga y valoración negativa, debe ser encubierta o, cuanto menos, atenuada en sus consecuencias. Dicho de otro modo, la manifestación explícita acerca de cuáles son las evaluaciones que integran el imaginario social, evidencia que aquellos hechos que ponen en crisis el deber ser de la institución escolar tienen que ser ocultados para evitar sanciones.

Así, la institución escolar reproduce la condición de opacidad que reclama la violencia para seguir reproduciéndose y negar los conflictos. Esta situación complica aún más la resolución de los problemas, ya que si no se cuenta con el compromiso de los adultos y de los propios alumnos, y con información veraz y transparente, es muy difícil trazar un diagnóstico preciso e intervenir sobre los conflictos de una manera eficaz.

Frente a reiterados sucesos de hostigamiento y violencia, la estudiante actúa de la misma manera que sus compañeros y justifica el hecho de haber reaccionado de manera violenta:

Es como yo les dije una vez, hace poco, no fue hace mucho. Yo sé que estuve mal pero a mí me jodió toda la hora. Él me dijo que yo me había metido en la política para agarrarme a Franco Flexas, que es el que se postulaba a intendente y que me pagaban los viejos por coger y que yo me había metido para que Franco me pagara los estudios y yo le pegué una cachetada. Y ¿qué pasó? Se enojaron todos en el salón y me empezaron a decir de todo a mí cuando yo reaccioné así por lo que él me había dicho. Es como yo le dije a veces duele más lo que te dicen que una cachetada.

La diferenciación establecida entre la violencia física y verbal contiene también una representación social que sostiene que una agresión a través de las palabras puede infligir más daño que cualquier agresión física. En este caso, la violencia comienza por las palabras y deviene luego en una acción física que es reprobada por los estudiantes del curso, aunque no intervinieron en situaciones previas. Creemos que en este ejemplo queda en evidencia que tanto los acosos verbales como físicos deben ser considerados como violencia y, por consiguiente, al provocar daños –algunas veces irreversibles– en los estudiantes, requieren de una intervención que apunte a obtener soluciones basadas en la tolerancia y el respeto de las diferencias.

Paralelamente de los dichos de la alumna surge otra representación, fundada en que ante una agresión dada, es justo responder con más violencia. De este modo, la reacción se transforma en un elemento de diferenciación de la agresión y una justificación de la respuesta violenta. Desde esta perspectiva, es posible argumentar que toda violencia es una respuesta, pues siempre se puede identificar una violencia anterior que justifique la actual. Por este motivo, consideramos que esta concepción impide un abordaje pacificador del problema de la violencia en las aulas, favoreciendo su reproducción.

Estas formas de pensamiento se imponen con una fuerza irresistible y pertenecen a una tradición que nos dice qué pensar. Este rol de las representaciones sociales fue denominado por Moscovici (1961) como “prescriptivas”, dado que constituyen una norma que ordena la acción.

Otro entrevistado, decide golpear a su compañero dado los reiterados hechos de hostigamiento que viene sufriendo y justifica esta violencia. Así, sostiene:

B: Estamos así y te tira un chicle al pelo y después un chupetín. Y nunca me gustó eso de que te molesten porque vos no los molestás entonces me enojé y le dije por qué me hacía eso si yo nunca le hice nada. Y como no me dio una respuesta dentro de todo razonable, que no había una respuesta razonable, le pegué.

A: ¿Cómo?

B: Y con la mano. Lo fajé, qué se yo.

A: Y él ¿Qué hizo?

B: Nada. Digamos que se intentó defender, va defenderse que se yo. Defenderse es si vos lo agredís yo no lo fui a agredir. En realidad la defensa fue mía, hasta donde yo entiendo es mi punto de vista. No sé se habrá enojado, ni idea.

En este caso, el consultado coincide con los entrevistados anteriores en reconocer la existencia de una violencia como defensa ante un hostigamiento previo. En este sentido, el estudiante considera que responder a un ataque con otro es un hecho justificado y, en consecuencia, no sería un acto de violencia. De este modo, cuando las agresiones se producen para defenderse se trata de un acto de justicia y la finalidad de estos hechos es lograr un cambio de actitud para evitar seguir siendo víctima de los acosos.

Desde esta concepción, el responsable de la violencia es el otro, quien al haber iniciado la agresión justifica con ese hecho una respuesta violenta. Dicho de otro modo, la violencia siempre encuentra un justificativo en un hostigamiento anterior, que diluye las responsabilidades y contradicciones, ya que responder de manera violenta a la violencia no deja de ser un contrasentido. Así, si bien para el estudiante la violencia se constituye

en una posible solución a los conflictos, lo cierto es que, en la mayoría de los casos, favorece su reproducción y agravamiento⁹.

Asimismo, el entrevistado refuerza esta idea sosteniendo que no es necesario erradicar la violencia, a la cual define con aspectos negativos y positivos. De este modo, el estudiante manifiesta que es necesario terminar con una primera violencia, la del origen, pero no con la respuesta violenta, que caracteriza como una defensa.

A: ¿Vos crees que se deben terminar con estos hechos de violencia o no?

B: No. Con la primera violencia, con la violencia del que agrede. No la violencia del que se defiende.

De este modo, se muestra una resistencia a considerar que esa distinción es inexistente dado que las respuestas también son una manifestación de violencia y que lejos de constituir una solución, agrava los conflictos. Así, creemos los autoridades educativas deben involucrarse en los conflictos de los estudiantes propiciando el diálogo y aplicando medidas tendientes a generar espacios de acuerdos y de convivencia. De este modo, frente a situaciones que los estudiantes no saben cómo resolver es necesario la invención de adultos capacitados para mediar y buscar fortalecer canales institucionales de resolución de conflictos, evitando así que los alumnos recurran a la violencia entre ellos.

Por otra parte, en este intento de defender una postura polémica el consultado realiza una generalización. Así, sostiene:

Las personas tenemos dos pensamientos, generalmente un pensamiento que es el que está encarcelado porque, yo también tengo un pibe que me está molestando me está molestando y agarraría una silla y le parto la cabeza. A cualquiera se le cruza por la cabeza en un momento de locura agarrar y matarlos a todos a sillazos porque te tienen podrido.

⁹ Como se mencionó en el estado de la cuestión, esta concepción que justifica la violencia como una forma de dirimir los conflictos en las aulas tiene su correlato en el caso Naira, la adolescente asesinada a golpes por sus compañeras a la salida de la escuela, luego de un episodio de acoso verbal. Así, las diferencias se manifestaron previamente en cargadas y burlas dentro de la institución escolar, pero fueron percibidas por las autoridades como hechos insignificantes.

En este caso, los preconceptos aludidos continúan justificando la violencia y se relacionan con la idea de que, ante determinados estímulos o condiciones sociales, existe un impulso irrefrenable, común a todas las personas, a partir del cual estalla la violencia. Esta estrategia argumentativa consiste en involucrar a una totalidad para naturalizar las agresiones. Dicho de otro modo, el alumno asegura que ante determinadas condiciones todas las personas pueden reaccionar de manera violenta.

Asimismo, el alumno sostiene que la violencia además de ser una solución al conflicto es consecuencia del entorno, que determina las acciones del individuo.

Todos los del entorno de él deben ser una porquería y yo no lo voy a solucionar porque la verdad no es mi problema, no es mi amigo, no es mi familiar. Y es más si lo pudiera ayudar no lo hago, no, porque no es mi deber. Yo no soy el Estado, no soy un estado de beneficencia, no para nada. Yo hago mis cosas y ayudo a los míos, los demás no tengo nada que ver.

El relato traza una relación directa entre el entorno social y las conductas violentas u hostiles, que son determinadas por el núcleo de origen del agresor. Así, se presenta una realidad inexorable, estática, que cercena toda posibilidad de transformación y confianza en el cambio. Desde esta perspectiva, el entorno determina al sujeto y no hay posibilidad de transformación o emancipación.

Paralelamente, expresa la concepción de que los lazos de solidaridad deben limitarse solo a la esfera más íntima, como los familiares y amigos más cercanos, y de este modo, refuerza la desvinculación de los problemas del otro. Se da así una invisibilización de la diferencia, que solo adquiere entidad a partir del conflicto, cuando los propios intereses se ven afectados por la violencia o el hostigamiento.

Este descompromiso limita el involucramiento y tiende a una mayor fragmentación, por lo cual el estudiante explicita que solo actúa por obligación, cuando siente que tiene un deber. De hecho, para el alumno comprometerse con otras causas es “hacer beneficencia”, por lo que esta función queda relegada al Estado, y se profundiza así el individualismo.

Esta forma de concebir la sociedad, basada en la exclusión del otro y la disgregación de los lazos de solidaridad, generan una reacción, que si bien en un principio parece no

afectarlo, luego repercute en situaciones de acoso y violencia. Dicho de otro modo, estas posturas o conductas de descompromiso, a partir de las cuales se piensa que los problemas del otro no redundan en una afectación de la realidad individual, evidencian su fracaso, dado que la violencia también repercute sobre ellos.

Los preconceptos desarrollados anteriormente se refuerzan en la siguiente expresión:

Nunca va a salir de esa cadena de familia de gente ignorante, digamos entre comillas o que tiene conductas retrógradas, nunca va a terminar, porque ese chico va a ser igual a los padres.

Contradictoriamente, el alumno asume luego otra posición:

B: Él pudo elegir hacer las cosas bien o mal, eligió hacerlas mal, y tuvo una represalia

A: ¿Vos crees que solucionaste así los conflictos?

B: Si, porque no me molestó más. La violencia en algunos casos es para bien.

Si bien en un principio sostiene que el entorno determina las conductas conflictivas del estudiante, luego, en esta última cita, manifiesta una concepción inversamente contraria y afirma que tuvo la posibilidad de elegir y lo hizo mal, por lo que recibió una represalia violenta. Así, el cambio de representación viró del férreo condicionamiento social a la libre elección, descontextualizada.

Además, el mismo alumno explica su concepción de violencia y expresa:

La violencia y el miedo nunca se van a terminar; no hay nada para hacer. La violencia es natural del ser humano. No existe un humano que no sea violento. Tanto el frío, el hambre, la violencia, el amor, el odio, es algo meramente humano. Si vos mirás los animales son también violentos, es básicamente instinto, el ser humano es un animal racional, pero tiene un instinto a la violencia. Terminar con la violencia es una búsqueda absolutamente perdida. Podemos lograr ayudar a los violentos, para reducir el grado de violencia. Tiene que saber que termina con un tiro en la cabeza. El miedo, lo que decíamos hoy. Esa persona va a sentir miedo de la vida que le espera y no va a hacer nada. Va a ser tranquilo. Al que no le funciona toma el otro camino y no va a durar mucho.

Desde esta perspectiva esencialista, la violencia es común a todos los hombres y, por ende, es inmutable. Así, no existe esfuerzo civilizatorio capaz de erradicar la violencia, aunque el estudiante reconoce que pueden menguarse sus manifestaciones a partir de la represión y el castigo, un contrato social que penalice estos hechos. La sociedad punitiva sería la única condición posible para limitar la violencia o disminuir su gradación, a partir del temor a la sanción.

Otro estudiante vincula la violencia a la subjetividad individual, dado que solo la persona que se ve afectada por ella puede decir si es o no violencia. Así, expresa:

También depende de la persona, de otra perspectiva, pero yo no lo veo como violento que me dejen de lado o me pongan un apodo. O sea yo tengo en la mente que algo es violencia como un abuso hacia otra persona o un acoso. Capaz que otra persona te va a decir sí, es violencia, pero para mí no.

El estudiante define la violencia como un abuso o un acoso hacia otra persona, pero minimiza los efectos de las agresiones que lo convierten en víctima, en este caso, los apodosos o la exclusión del grupo. Asimismo, sostiene que de acuerdo a la subjetividad puede determinarse si se trata de hechos violentos o no, y aclara que en su caso no los considera violencia.

Por otra parte, cuando la violencia es verbal aparece una mirada más subjetiva de la violencia, que circunscribe el problema al ámbito individual, a los sentimientos de cada persona y al modo de posicionarse frente a ella. Paralelamente, la minimización de la violencia verbal o psicológica opera como un impedimento para visualizar el problema en su real dimensión (muchas veces la violencia empieza por las palabras o por actos que parecen insignificantes, pero se desconocen sus consecuencias) y elaborar políticas eficaces.

En concordancia, otra consultada sostiene:

A: ¿Y vos sufriste un hecho de violencia?

B: No, yo creo que no. Por ahí que te digan algo que te haga mal no, porque por ahí yo soy así que no me importa lo que me dicen, que no me afecta lo que digan de mí.

De este modo, solo es posible determinar cuándo un hecho puede ser considerado violencia u hostigamiento dependiendo de los efectos que produce en cada estudiante. La

violencia se vincula a un fenómeno subjetivo, a un problema individual, regulado por el modo en que se reacciona. Así, frente a la ausencia de parámetros objetivos capaces de contener una definición de violencia resulta imposible arribar a soluciones para el conjunto de los estudiantes.

Por otra parte, al limitar la problemática de la violencia solo a la esfera individual se descontextualizan los conflictos y al desaparecer los involucrados recae toda la responsabilidad sobre la víctima, quien en la mayoría de los casos no encuentra herramientas ni contención para abordar la situación y tiende a quedar excluido. Al respecto, la misma estudiante expresa:

Yo por ahí en el momento no, pero cuando llegas a tu casa decís aaa me dice puta que va a pensar el otro y a mí me da bronca. Y me angustia a mí misma, porque ponele uno que escuche que yo por ahí en el momento no le digo nada, lo dejo pasar.

Si bien sostuvo anteriormente que no le afecta luego se desdice y asegura que su preocupación surge a partir de lo que puedan llegar a pensar los demás de ella. La calificación social y el peso de la mirada de los otros son factores que tienden a agudizar los conflictos o tensiones entre pares. Dicho de otro modo, el problema no radica exclusivamente en lo que se dice de uno, sino en lo que los otros pueden llegar a pensar.

De la misma manera, otro entrevistado naturaliza los hechos de violencia y los reduce a la esfera individual. Así, sostiene:

A: ¿por qué pensás que existe la violencia?

B: Mmm... No sé, que se yo. Reacciona así porque no somos todos iguales, porque por ahí uno tiene sentimientos y el otro no, al otro no le importa nada que lo jodan y al otro sí.

Según otro estudiante, la violencia no debe abordarse. Y así, expresa:

No merece ningún tratamiento. Si sos más propenso a enojarte vas a ser más propenso a pelearte también. En cambio si te tomás las cosas más tranquilo no te vas a pelear con todo el mundo.

En la misma línea que otros entrevistados restringe la violencia al ámbito de lo individual y al modo de reaccionar y al modo en que cada persona asimila las agresiones. Así,

considera que las soluciones deben surgir de la propia persona que sufre el hostigamiento y no de la institución, los compañeros o el mundo de los adultos.

En los distintos testimonios, los estudiantes brindan ideas sobre la concepción de violencia, pero se evidencia que no hay criterios comunes para determinar a priori qué hechos son violentos y cuáles no. Según Tisnes (2008) existen consensos sociales que permiten diferenciar lo que es violento de lo que no lo es, pero se manifiestan zonas grises que introducen criterios diversos para evaluar las conductas dadas por las posiciones ideológicas, las diferencias culturales. Por esto es que la noción de violencia alberga un juicio sobre algo y, así las diferencias en los fundamentos en los que se basa ese juicio introducen contrastes en su definición.

Otra alumna entrevistada, se refiere a la violencia generada por la acumulación de situaciones de hostigamiento.

Te dicen cosas y vos lo dejás pasar y llega un momento que estallás...y por ahí te sacás.

Así, la representación se fundamenta en la idea de que estar sometido a reiteradas agresiones, y no encontrar la forma de resolverlas, conduce inevitablemente a un estallido de violencia. De este modo, los discursos sociales y escolares actuales justifican las reacciones violentas a partir de la reiteración de hechos de acoso.

Otro consultado, en principio, no esgrime un significado preciso sobre la violencia, pero asume que es una acción negativa, reprobada socialmente.

Y qué se yo. Que no se debe hacer.

Así, la violencia aparece vinculada a la ética y el deber ser, pero no demuestra un compromiso para descalificarla como un canal válido para resolver los conflictos. El discurso políticamente correcto que surge en esta frase no demuestra un real involucramiento con la problemática y se mantiene en una postura de espectador pasivo, que tiende a la reproducción de la violencia. Esta falta de compromiso se evidenció, como se dijo anteriormente, también en otros alumnos y en las autoridades, que muestran un desinterés por arribar a soluciones frente a los conflictos.

Según otro estudiante, no hay violencia en su institución, porque en ese caso verían más peleas. Así, sostiene:

A: ¿Vos consideras que hay situaciones de violencia dentro de la institución?

B: No, no, muy poco. Porque si no hubiese más pelea, muy pocas veces hay como mucho en los salón se ve putear, o algo así. O si se pelean se pelean en joda y nada más. Pero así como violencia... que yo haya visto no.

La minimización de la violencia verbal o psicológica es parte de una concepción presente en la sociedad, a partir de la cual se sostiene que solo hay violencia cuando existe una agresión física. Si bien en un principio niega la existencia de hechos de violencia física en su institución, luego asume tener conocimiento de que ocurrieron dos episodios. De este modo, el estudiante expresa:

A las piñas se deben haber agarrado dos veces acá fuera y nada más. Adentro nunca vi una pelea, pero sí a la salida en la puerta por algo que viene de adentro de la escuela. Por capaz que una vez lo encontrás medio rayado a un compañero y le decís después te terminás enojando vos y se terminan peleando. Como una discusión que termina a las piñas.

Así, el estudiante se refiere a la violencia sin las connotaciones negativas, naturaliza los conflictos, y considera que cualquier compañero puede verse afectado por agresiones verbales y reaccionar de manera violenta. El consultado considera que el estado de ánimo muchas veces es un factor que favorece que una discusión no pueda resolverse a través de las palabras y se recurra a la agresión física.

Por otra parte, la gravedad del problema de la violencia se relaciona estrechamente a la cantidad o a la recurrencia de casos agresivos, dado que el estudiante cree que dos hechos de violencia no son necesarios para sostener que en su escuela se vivencian situaciones conflictivas. Desde esta perspectiva, se invisibilizan las angustias y los dramas de las minorías, al mismo tiempo que se privilegian los asuntos de las mayorías, ante quienes sí habría que actuar.

El mismo entrevistado manifiesta haber sido protagonista de hechos de violencia y cuando se le consulta por los motivos, expresa:

A: ¿Alguna vez fuiste protagonista de hechos de violencia?

B: Sí, cuando era más chico sí. No sé si pegar, me acuerdo que de chico iba a la escuela San José y era más marginado del salón, nada que ver con los otros chicos. Y... había hecho una sogá que le había atado y viste cuando haces así y se atan y yo agarraba a mis compañeros y se la ponía en la oreja y le dejaba la orejita así. Pero después nada más. A uno sí, pobre le pegaba siempre.

A: ¿Por qué?

B: El bullying, pero nada. No era que disfrutaba haciéndolo, no era que estaba acosándolo todo el tiempo.

El estudiante relata cómo molestaba a sus compañeros utilizando una gomita elástica para lastimarles las orejas y admite haber agredido físicamente en reiteradas oportunidades a otro, durante la hora de clase y en los recreos. Si bien no puede expresarlo como una motivación, reconoce que en esa escuela era marginado por sus compañeros, que le impedían integrarse. Dicho de otro modo, las causas de la violencia aparecen implícitas y se basan en procedimientos de exclusión y fragmentación en las instituciones escolares, que promueven estas reacciones.

La falta de reflexión sobre el problema de la exclusión, su origen y sus consecuencias, impide la comprensión del proceso complejo de la violencia y, por ende, disipa las posibilidades de arribar a medidas eficaces para su erradicación. Asimismo, es posible señalar que sin reflexión crítica, toda sanción no solo resulta inocua sino que a su vez refuerza la exclusión.

En esta misma línea, donde no se razona sobre la gravedad de los hechos, el alumno cree que molestar a una persona por “ser gay” puede no afectarle. Así, sostiene:

Acá con el chico ese que es medio, que es gay. Así se ve pero más verbalmente y en joda. No es así como eh puto de mierda, pero que se yo lo aplauden aaay ella, y todo eso. Se podría considerar bullying pero muy leve. Yo no le doy cabida a nada.

A: ¿y vos cómo crees que se siente esa persona?

B: Para mí que le chupa un huevo. Para mí que no le da ni cabida.

En concordancia con otros testimonios anteriores, subyace la noción de que es posible abstraerse, de manera individual, del hostigamiento verbal, considerado de baja

intensidad y, en consecuencia, naturalizado. De este modo, la responsabilidad recae exclusivamente sobre el eslabón más débil, la víctima de la violencia.

Cuando se le pregunta si considera que es necesario terminar con estos hechos y cómo se puede lograr, expresa:

A: ¿Qué crees que se puede hacer para que estos hechos terminen?

B: Y no sé. Y el nene primero tiene que avisar que le están haciendo bullying, y para mí la mejor forma de terminar el bullying es rebelándote. Porque te hacen bullying porque sos indefenso, no te van a hacer bullying si a la primera que te hicieron bullying te paraste y le dijiste ¿Qué onda? Pero si sos... te pegan una piña y te quedaste así, te siguen pegando y vos te quedas callado, no... te van a seguir pegando hasta que se cansen y no se van a cansar nunca de pegarte.

Desde este punto de vista, los estudiantes más débiles son más propensos a recibir agresiones y, la propuesta que se desprende de las frases anteriores, consiste en poner un límite a la agresión aunque ello implique el uso de la fuerza. Esta tipología de las víctimas es caracterizada por Olweus (1998), y sostiene que se trata de alumnos más inseguros que el resto; suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; cuando se sienten atacados, las reacciones más frecuentes son el llanto y el alejamiento; padecen una baja autoestima; en la escuela la mayoría de las veces se encuentran solos; no manifiestan conductas agresivas contra el resto de los compañeros.

Otra entrevistada cuenta la agresión producida entre dos compañeras, dentro de la escuela. Así, expresa:

A: ¿Vos alguna vez viste alguna pelea?

B: Sí, cuando se pelearon una chica de mi curso con otra chica. Justo ese día estamos en la hora de matemática, en la última y salieron, pero se dieron peor que los varones. Todo por un chico porque se habían dicho algo y se pegaron. Creo que se venían diciendo cosas ya la salida se tiraron los pelos, se daban contra la pierna. Esa pelea era peor que un hombre. Fue acá, adentro de la escuela.

Esta representación reproduce la noción de que los hombres confrontan con mayor virulencia que las mujeres, aunque en la práctica se evidencia que no existe esta

distinción de género. De los dichos de la estudiante también se desprende que las peleas entre hombres gozan de una mayor aceptación social.

La palabra en crisis

La noción de representación social tiene una doble característica: es producto y es acción. Es un producto en la medida en que los sujetos le asignan un contenido y la organizan en discursos sobre la realidad. Es también una acción, un movimiento de apropiación de la realidad a través de un proceso mental, pero en un contexto de producción colectiva, teniendo como medio de transmisión las comunicaciones compartidas (Valencia Abundiz, 2007).

En el discurso de los estudiantes surgen distintas representaciones sociales, enmarcadas en la idea de que no existe una asimilación, y mucho menos una reflexión, acerca del problema de la violencia, tanto por parte de los alumnos como de las autoridades. Asimismo, los adultos no brindan los espacios de expresión y contención para erradicar el problema, y se limitan a dar charlas sobre el acoso escolar, pero que según los entrevistados no tienen efectos concretos que tiendan a disminuir los hostigamientos. En este sentido, sostenemos que surge de las representaciones que para ellos la palabra está en crisis, porque no logra dirimir las diferencias a través de la búsqueda de consensos que permitan una convivencia armónica en las aulas o un mejor clima escolar.

Una estudiante que reconoce ser víctima de situaciones de acoso construye una mirada de sus compañeros sobre la base de una representación social presente en el discurso de los adultos. De este modo, expresa:

A: ¿Vos creés que dentro de la escuela hay otros chicos que están pasando por tu misma situación?

B: Sí, yo creo que en todos los cursos debe haber alguien. Más que nada por cómo son los chicos hoy en día, que no les importa nada de lo que dicen.

La estudiante se apropia de una mirada que está presente en la sociedad y que considera que los jóvenes no reflexionan ni se interesan por los problemas. Desde esta perspectiva

se cree que los alumnos no recapacitan sobre sus actos ni sobre los daños -físicos o psicológicos- que pueden ocasionar.

Según las entrevistas que realizamos, los alumnos consideran que las charlas sobre la violencia en la escuela o el acoso escolar son estériles para prevenir hechos de violencia. En este sentido, los estudiantes advierten una falta de coherencia entre el discurso expresado por las autoridades y las consecuencias fácticas, es decir, que no se traducen en acciones o cambios de actitud concretos, que lleven a reducir la violencia escolar. Como contrapartida, reclaman medidas concretas y sancionatorias para erradicar la violencia. Así, la misma estudiante expresa:

A: ¿Vos creés que las charlas sirven?

B: No, si les entra por un oído y le sale por el otro. Hay un placer por hacerle mal al otro. Algunas veces yo entré al salón y uno de los chicos le dice al otro que digan algo para molestarme a mí o sea que lo hacen a propósito. Hasta como que se organizan para molestarme. Cuando yo ni les dirijo la palabra, cuanto mucho me la paso copiando o haciendo lo que tengo que hacer y un día si estoy dispersa, hablo con mis compañeras que las tengo al lado, pero ni siquiera a ellos.

La estudiante se presenta como víctima de situaciones de acoso dentro del ámbito escolar y atribuye el origen a la falta de reflexión de sus compañeros y al placer que experimentan al infligir dolor o crueldad en el otro. De este modo, se construye una imagen compartida sobre las actitudes de los jóvenes, vinculada a la irreflexión y al goce que produce la agresión.

Otro estudiante refuerza estas ideas y expresa:

Si hablás nomás, no pasa nada... son solo palabras, no acciones.

La falta de un compromiso sostenido, que no redunde solo en acciones aisladas, genera una discordancia entre lo que se expresa desde la institución o desde el ámbito de los adultos y lo que acontece, de hecho, en las aulas. Así, las autoridades enmascaran la ausencia de un involucramiento genuino a través de puestas en escena, charlas o medidas ligeramente sancionatorias, pero no propician espacios de contención y reflexión crítica que permitan arribar a soluciones eficaces.

En sintonía, otra adolescente afirma que por los problemas surgidos en el ámbito escolar la institución decidió dar charlas, aunque no sirvieron para mejorar la convivencia. Así, expresa:

Nos dieron charlas de bullying y a los dos minutos ya estaban diciendo otra vez, como que no les sirve. En las charlas dicen sí, vamos a hacer esto, que esto, que lo otro, pero después llegás al salón y es lo mismo.

En efecto, para otro alumno la violencia puede evitarse en algunas situaciones como la que relata a continuación.

El pibe que nos dejó podría habernos dicho las cosas en la cara, decimos mirá vos sos esto, esto y esto y haber solucionado las cosas ahí, en vez de haber hablado por la espalda y que otro haya tenido que intervenir a los golpes... La dicen en la espalda. Y eso es peor todavía; prefiero que me lo digan en la cara antes de enterarme por terceros.

Desde esta concepción de la realidad, los conflictos pueden arribar a una solución cuando son explicitados, de manera interpersonal, a través del diálogo, pero si la agresión se da en ausencia de la víctima y frente a los compañeros favorece la exclusión y la violencia. En otras palabras, el estudiante afirma que manifestar las diferencias y encontrar las soluciones en conjunto, mediante la comunicación y los consensos, es clave para alcanzar un mejor clima y evitar las agresiones.

Asimismo, la falta de espacios que propicien el acercamiento de los estudiantes, la integración y el conocimiento mutuo tienden a la creación y reproducción de grupos. Por consiguiente, la fragmentación impide muchas veces una convivencia que respete las diferencias y tiende al descompromiso o la escisión de las distintas realidades.

Frente a esta situación de conflicto verbal y físico, el mismo estudiante sostiene:

A: ¿Vos creés que ahí tiene que intervenir un adulto?

B: No sé si de un adulto, pero entre dos personas civilizadas podría haber llegado a un acuerdo más o menos racional.

El entrevistado considera que no es necesario que intervengan los adultos, dado que ellos deberían ser capaces de resolver los conflictos y llegar a acuerdos que eviten las

agresiones. Desde esta perspectiva, la civilización es entendida como un conjunto fundado solo en la razón, excluyendo las conductas violentas. Así, en el discurso se observa una aspiración, un ideal a alcanzar.

Cuando la escuela no da respuestas

Las limitaciones de la escuela como institución para dar respuestas y soluciones eficaces al problema de la violencia en las aulas se refleja en las distintas representaciones sociales presentes en las entrevistas con los alumnos, donde si bien aparece el temor a la sanción como un condicionante, igualmente la violencia se impone y es vista como la única salida posible ante los conflictos.

En *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Serge Moscovici (1961) afirma que las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales “los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979).

Una estudiante afirma ser víctima de reiterados ataques por parte de un compañero. Y luego de recurrir reiteradamente al equipo de conducción de la escuela y no obtener respuestas satisfactorias, da intervención a su novio, que finalizó sus estudios secundarios, quien amenaza al presunto agresor. De esta forma, la alumna afirma:

El problema es no saber qué hacer en estas situaciones. Y ahora, pero que tampoco es la forma, yo le conté a Nicolás, mi novio, lo que había pasado y él sabe desde principio de año y él se enojó mucho y yo no me enteré. Un día acá en la escuela estaban usando los celulares los chicos y se mostraban conversaciones y yo no tenía ni idea qué era. Y como que me tiraban palos y cuando salí de la escuela, él me dijo que había hablado me mostró las conversaciones, pero o sea tampoco es la forma.

O sea hablando con uno de ellos y mi compañero se hacía el vivo y le ponía, y yo guardé todo por las dudas, que él hacía lo que quería conmigo en la escuela y que si él me quería seguir jodiendo y lo iba a seguir haciendo, que se yo. Un montón de cosas y Nicolás lo

amenazó y le dijo que no me haga más cosas y que cuando viniera acá iban a arreglar las cosas y a partir de ese día no me jodieron más. Pero tampoco es la forma. No es la forma, que porque le tenga miedo a alguien me deje de joder.

Los jóvenes saben que las respuestas de las instituciones, cuando existen, resultan ineficaces para abordar el problema de la violencia. La representación social dada por la idea de que solo ante la amenaza de una mayor violencia y el temor es posible menguar las agresiones confirma el desamparo que experimentan los adolescentes frente a un clima escolar de creciente anomia, donde la violencia aparece como la única salida posible ante las agresiones de los compañeros. De hecho, la entrevistada reconoce que estas acciones no son el mejor medio para enfrentar estas situaciones, pero es la única manera que encuentra para darle fin a las agresiones en la escuela.

Otro estudiante también justifica las reacciones violentas como una salida posible para solucionar los conflictos. Así, expresa:

Yo creo que gracias a la naturaleza todo está puesto donde tiene que estar, por ejemplo si existe el uso de la violencia en una determinada situación se tiene que aplicar la violencia. No todo se puede solucionar con palabras, no todo el mundo razona como razono yo, vos.

En este fragmento observamos la manifestación explícita acerca de cuáles son las evaluaciones que integran el imaginario social (Speranza, 2013) en torno al uso de la violencia y su justificación. En efecto, la representación social está contenida en el concepto de que en determinados casos es inevitable recurrir a la violencia, ya que es imposible alcanzar acuerdos o dirimir el conflicto a través del diálogo.

Así, la violencia aparece no solo naturalizada, sino que es concebida como un elemento esencial al hombre. Y, por consiguiente, no hay esfuerzo civilizatorio posible para desterrar la violencia de la sociedad.

En contraposición, consideramos que la concepción basada en la naturalización cercena toda posibilidad de cambio, ya que supone un carácter innato y biológico de las aptitudes. En este sentido, Kaplan y Ferrero (2002) sostienen: "Precisamente, pensar que otra realidad es posible sólo se justifica frente a un orden social que nada tiene de natural, y que es producto de los hombres".

Otro entrevistado cuenta cómo solucionó el conflicto –no querían prestarle una hoja- a través de la violencia. De este modo, sostiene:

A: ¿Vos fuiste protagonista, es decir, te peleaste con alguien o le dijiste algo a alguien?

B: Sí nos peleamos con un pibe. Por boludeces, así estamos en la escuela y le pido ¿Me prestas una hoja? Y no me dice. Y le digo quedamos así, anda a la mierda gato. Y él se paró y me dice ¿Qué te pasa gato? Nada nada le digo yo y lo empujo contra la pared, me tira una piña, me doy vuelta me pega en la espalda y le alcanzo a pegar.

Después nos separaron, una señora. Me acuerdo que la empujamos a la señora contra una mesa y se cayó, le quedó un machucón y se le había rajado todo el pantalón todo. Nos pusieron acta.

A: ¿Y la señora era de la escuela?

B: Sísí, la profesora era.

A: ¿Y entonces por qué se pelearon?

B: Por una hoja.

Esta cita pone de manifiesto que la violencia entre compañeros surge muchas veces a partir de diferencias insignificantes, pero que, al no poder ser saldadas a través del diálogo, transitan una escalada de agresiones cuyos límites se desconocen y sus causas se tornan difusas. Asimismo, se evidencia la falta de medidas que tiendan a la prevención y sanción de estos hechos, con la finalidad de que no encuentren espacios para que se desarrolle la violencia. De este modo, consideramos que el acta, en tanto respaldo para la institución, no constituye una forma de abordar el problema y refuerza el descompromiso que evidenciamos en otros testimonios.

Otro estudiante sostiene que en su escuela la violencia física no encuentra un espacio posible, dado que los directivos están observando permanentemente la conducta de los alumnos. Así, expresa:

Lo físico no se da, porque al haber tantos directivos cerca, además el patio es muy chico y hay como tres, cuatro directivos, no. Olvidáte, se dan cuenta de todo. Digamos que está controlado.

La representación social está basada en la idea de que la violencia solamente se produce cuando no hay control ni directivos cerca en las instituciones educativas. La violencia se ejerce, desde este punto de vista, lejos de la mirada de las autoridades o el mundo de los adultos, como una condición necesaria para el hostigamiento y la agresión física. Se asocia la armonía al control y el temor a la sanción.

Dado que durante la jornada escolar se sienten más controlados, de todos modos encuentran un resquicio para la violencia previo al inicio de la clase de educación física, que se desarrolla por la tarde, cuando los directivos ya se retiraron del establecimiento y antes de la llegada del docente. El entrevistado es agredido verbalmente y un compañero sale en su defensa. Durante la entrevista, expresa:

Entonces yo le digo no te levantes, no seas tonto, que ya sabemos, tanto vos como yo sabemos cómo termina esto, uno de los dos va a terminar tirado en el suelo y se va a terminar comiendo una suspensión, no te levantes.

La violencia no es considerada negativa en sí misma, sino que lo que opera como condicionante es el miedo a la sanción que podrían recibir de la escuela, en este caso una suspensión. En este sentido, no hay reflexión sobre la violencia, sino sobre las consecuencias punitivas de transgredir la norma, evidenciando una representación a partir de la cual lo negativo no es la violencia, sino la sanción.

Aun así, los dos alumnos comienzan a golpearse violentamente y el entrevistado, quien había sido agredido previamente, dice:

A: ¿Y ahí ustedes hicieron algo?

B: Yo la verdad no sé por qué pero la pensé como tres veces antes de intervenir, pero como vi que era una pelea de uno contra uno no me convenía meter, porque si no se iban a sumar otros que estaban ahí como dos contra tres, iba a ser más complicado.

A: ¿Y se siguieron peleando?

B: Y... en un momento uno se golpea todo el parietal contra la escalera y se levanta y sigue la pelea igual. Importó cero. Y uno termina en el suelo con el tabique roto, que era justamente mi amigo.

A: ¿Cuáles fueron las consecuencias?

B: Las consecuencias la verdad que me sorprendió también de la escuela de que no hayan sido tan grandes, porque hasta donde yo sé solo le pusieron a cada uno de ellos un acta. Que no es mucho, pero si llegas a tener tres te sacan de la escuela, no, perdón. Cada tres actas una suspensión y cada tres suspensiones te sacan de la escuela. Ahí está. Entonces me sorprendió que los profesores sabiendo, yo le mostré una conversación que tuvieron entre ellos dos y la gran mayoría de los profesores sabía y los directivos sabían cómo venía la mano, entonces me sorprendió que solo un acta.

Estas valoraciones despliegan comportamientos vinculados a que aun en la violencia se mantienen ciertos códigos entre compañeros, ya que el entrevistado considera que intervenir puede complicar más la situación. Asimismo, la violencia se naturaliza en los jóvenes, pero también en las autoridades, dado que no se comprometen con los conflictos que suceden en las instituciones y minimizan la gravedad que pueden acarrear estos hechos. La ausencia de reflexión, sumada al carácter inocuo y burocrático de la sanción -ya que el estudiante explica que para llegar a que la institución tome una medida concreta primero existen varias instancias previas-, refuerzan el desamparado y la deriva de los estudiantes frente a la violencia.

En relación a los padres, estas figuras aparecen como motivo de una mayor conflictividad en la escuela, que lejos de encontrar soluciones generan más tensiones. Un consultado sostiene:

Nunca les dije por el simple hecho de que iban a armar despelote con los padres, los chicos se iban a terminar enojando más conmigo. Iba a ser peor todavía. Preferí manejarlo yo.

En este sentido, los padres no resultan confiables para los chicos al momento de contar sus dramas y vivencias en el ámbito escolar y buscar contención frente a hechos de violencia u hostigamiento. Estas valoraciones construyen una imagen del mundo adulto, que lejos de aportar consenso y soluciones al problema, solo generan más conflictos. Las incidencias de dichas representaciones en el comportamiento de los estudiantes refuerzan el aislamiento de quien sufre violencia, ya que este considera que ante la falta de intervenciones eficaces, que tengan efectos concretos en la práctica, queda expuesto a una mayor violencia y exclusión.

En relación a la institución escolar, el alumno propone una forma de solucionar los conflictos. De este modo, expresa:

Que tengan un poco más de control sobre las cosas que dicen porque hay algunos que se la vienen comiendo callados como yo, y que después en algún momento explota. Yo todavía no exploté, pero en algún momento voy a explotar... La forma de que no se llegue, a veces es el rigor. A veces funciona y otras veces no porque capaz que por un tiempo pueda llegar a funcionar, pero como las mismas cosas se van acostumbrando, es como que ya les da igual.

Desde esta perspectiva, el orden fundado en el rigor y la sanción como factores preventivos de la violencia, es una postura que si bien puede funcionar, sus alcances son limitados en el tiempo. El estudiante expone una posición que plantea la necesidad de incluir otras propuestas para abordar el problema y sostiene que los alumnos se acostumbran a recibir una misma sanción, que deja de tener efecto.

Los preconceptos desarrollados socialmente ponen en evidencia la falta de legitimidad de la institución escolar al momento de generar un buen clima. De acuerdo con Weber (1983), la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales ésta es reclamada. Ese mínimo de voluntad es lo que legitima la autoridad. Es decir, esa voluntad de obediencia supone el reconocimiento y el consentimiento al mandato reclamado.

Otra entrevistada cuenta una experiencia vivida en el aula, en una hora de clase, donde uno de los alumnos se masturbó y grabó un video, para luego enviárselo por Whatsapp a sus compañeros. Así, cuenta:

Como lo que sucedió con el video que filmó un alumno cuando el otro se estaba masturbando yo no sé si fue bullying, violencia, pero como que nos faltaron el respeto adentro del salón a todos y después hicieron un trabajo y después seguían normales. Lo suspendieron tres días, no fue nada la sanción, pero es que no lo pueden echar de la escuela. No sé cómo puede reaccionar la escuela frente a eso.

La estudiante cuenta el hecho vivido dentro del aula y el malestar que le provoca quedar expuesta a esta situación. La sensación de injusticia e insatisfacción con respecto al grado de la sanción, en función de la gravedad del hecho, se manifiesta en este fragmento donde queda en evidencia la falta de contención. Según la alumna, la

respuesta de la escuela resulta, en este sentido, insuficiente, pero aun así, no sabe cómo debería actuar para erradicar estas situaciones de violencia.

Conclusión

Del análisis que hemos presentado surge de qué manera los alumnos entrevistados se refieren a la violencia en el ámbito escolar, quiénes son los actores involucrados y cuáles son las valoraciones que subyacen sobre esta problemática con la cual los estudiantes se enfrentan cotidianamente en la escuela.

Las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela –entendidas como la representación de la realidad y donde se activan las tensiones y diferencias entre los estudiantes- desembocan en actitudes evaluativas que se observan a través de las decisiones y posicionamientos frente a las agresiones. Estas valoraciones se transfieren a determinadas acciones, comportamientos y a las propias actitudes hacia la violencia, sus causas y consecuencias.

Así, las representaciones que surgen del análisis evidencian el rechazo a la diferencia, la intolerancia y la fragmentación social. Desde esta perspectiva, solo es posible construir relaciones si se comparten valores, creencias y formas de ver el mundo. Contrariamente, cuando estas ideas no se comparten se produce un proceso de fragmentación que excluye al que piensa diferente. Estas divisiones que se producen dentro del grupo de pares se sostienen bajo conceptos antagónicos de éxito y fracaso, ganadores y perdedores, situaciones que se presentan como irreductibles o causales directas de determinadas acciones violentas.

Los testimonios analizados permiten sostener que la violencia está naturalizada en las instituciones educativas, en las cuales se suele minimizar o invisibilizar los episodios de hostigamiento evidenciando un alto grado de descompromiso. Asimismo, la violencia, tanto verbal como física, encuentra siempre una justificación a través de las representaciones que circulan entre los alumnos. En esta línea, el responsable de la violencia es siempre un "otro", lo cual tiende a dificultar aún más el consenso, ya que ninguno de los actores sociales reconoce la parte del problema que le compete. Este acostumbramiento impide buscar soluciones eficaces y sostenidas frente a los conflictos,

y las propuestas llevadas a cabo son charlas o actas que resultan inconducentes o que no tienen efectos sobre la realidad.

Frente al descompromiso de los adultos y la inexistencia de espacios de contención y reflexión, la violencia es para los estudiantes la única forma de solucionar los conflictos. De este modo, la violencia aparece representada como un acto de justicia frente a una situación de hostigamiento, y a través de ella es posible lograr un cambio de actitud. Estas nociones de los estudiantes, en las cuales queda reflejado el desinterés de las autoridades y el descrédito del diálogo por parte de los alumnos al momento de dirimir sus conflictos, contribuyen a la génesis de la violencia.

Asimismo, entre las distintas justificaciones de la utilización de la violencia que esbozan los alumnos aparecen argumentos vinculados al carácter innato, biológico e instintivo que conducen a aceptar como inevitable su naturalización. Por otra parte, la violencia verbal es descrita como un fenómeno subjetivo, vinculado a la valoración y la reacción individual, mientras que hay cierto consenso en reprobar la violencia cuando es física.

Estas concepciones y valoraciones sobre la violencia tienen consecuencias en la práctica, por lo que no es abordando sus episodios más espectaculares que se puede arribar a una solución de la problemática, sino a partir de desterrar las ideas que favorecen la violencia como una forma de dirimir los conflictos y generar espacios de contención para lograr un mejor clima escolar.

En el próximo capítulo analizaremos las metáforas como una de las formas que utilizan los alumnos para referirse a la violencia en la escuela, y que aportan indicios para comprender el problema.

CAPÍTULO III

Metáforas sobre la violencia escolar

Introducción

En este capítulo abordaremos algunas de las principales reflexiones sobre las metáforas y la función que desempeñan en el discurso de los estudiantes para referirse a los conflictos que se producen en las aulas. Además, indagaremos en los efectos que provocan las metáforas y los puntos de vista expuestos a través de su utilización.

Para ello creemos necesario ahondar en el enfoque clásico y los diferentes planteos teóricos posteriores, quienes entienden que la metáfora no es sólo una cuestión estética sino que tiene que ver con el conocimiento del mundo, a través de los cuales se estructuran nuestras acciones y pensamientos.

Para trazar esta línea de reflexión comenzamos con Aristóteles y sus abordajes, los cuales continúan presentes en los estudios posteriores. Después recurrimos a la propuesta de Lakoff y Johnson (1980) quienes sostienen que en la metáfora los rasgos de un campo fuente se proyectan sobre un campo meta. Por su parte, Le Guern (1981; 1973) resalta el valor argumentativo y considera que hay semas que quedan suspendidos en la utilización de la metáfora y los conservados están vinculados a juicios de valor propios de cada cultura. Posteriormente, retomamos la obra de Marc Angenot (1982), quien intenta

integrar la dimensión retórica a una teoría del discurso y considera a la metáfora como parte de un todo en relación con el resto de las dimensiones discursivas. Para poder realizar este desarrollo teórico tomamos en cuenta el abordaje que realiza Mariana di Stefano (2006) en su libro *Metáforas en uso*.

Reflexiones en torno a la metáfora

Los estudios sobre la metáfora datan del siglo IV antes de Cristo. Aristóteles fue uno de los primeros en describir este fenómeno y aborda este análisis en sus dos obras, la *Poética* y la *Retórica*.

En la *Poética* define la metáfora como la transposición de un nombre a una cosa distinta de la que tal nombre significa. La metáfora implica una percepción intuitiva de lo semejante y lo desemejante. Esta transposición puede darse del género a la especie, de la especie al género, de la especie a la especie, o por una relación de analogía.

El ejemplo propuesto para el traslado del género a la especie, que consiste en la sustitución de un término genérico por uno más específico es:

“Aquí está mi barco”

Según Aristóteles, se ha usado aquí la forma general “estar” en lugar de la especie “estar anclado”.

Es de la especie al género cuando se dice, por ejemplo, “Ulises ha realizado ciertamente diez mil nobles hazañas” porque “diez mil” se usa aquí en lugar de la palabra “muchas”.

La transferencia de especie a especie se ve en “Tronchando la vida con el bronce” o “Separando con el inflexible bronce”. En este sentido, quitar está en el lugar de separar y separar está en lugar de quitar y ambas palabras significan arrebatar o eliminar algo.

La analogía es un caso más de metáfora y la define como “lo que puede acontecer cuando de cuatro cosas la segunda permanece en la misma relación respecto a la primera como la cuarta a la tercera; entonces se puede hablar de la cuarta en lugar de la segunda, y de la segunda en vez de la cuarta. Así, por ejemplo, una copa se halla en relación a Dionisio como un escudo respecto a Ares, y se puede, en consecuencia, llamar a la copa escudo de Dionisio y al escudo copa de Ares.”

En la Retórica, remite a la definición que había propuesto en la Poética y sostiene que la imagen es una forma de metáfora y se expresa a base de dos términos, de la misma manera que la metáfora por analogía. En este sentido, Aristóteles explica:

“En efecto, cuando dice Homero que Aquiles “saltó como un león”, hay una imagen; y cuando se dice “el león saltó”, hay una metáfora. Pues, como ambos eran valientes, denominó león a Aquiles por traslación.”

“La imagen es útil también en el discurso, pero pocas veces, porque es propia de la poesía. Pero hay que usarlas como las metáforas, puesto que son metáforas que se diferencian en lo que se ha dicho.”

Los proverbios son metáforas, que proceden de especie a especie y la hipérbole también. Como ejemplo de hipérbole dice “hubierais pensado que él era un canasto de moras”.

En el campo de la filosofía, Nietzsche (1873) sostiene que todo lenguaje es metafórico. Así, expresa:

Comparados entre sí, los diversos lenguajes demuestran que con las palabras nunca jamás se llega a la verdad, a una expresión adecuada, pues si no, no existirían tantos idiomas. La “cosa en sí” (esta sería justamente la verdad pura y sin consecuencias) es completamente inasequible incluso para quien da forma al lenguaje y, desde luego, no merece en absoluto los esfuerzos que se hagan por ella. El creador del lenguaje se limita a denominar las relaciones de las cosas para con los hombres y para expresarlas acude a las metáforas más audaces... Este instinto que impulsa a la formación de metáforas, este instinto fundamental del hombre, del que en ningún momento se puede prescindir, porque en tal caso se habría prescindido del mismo hombre.

El filósofo francés Paul Ricoeur (1975) explica la metáfora a partir de la “teoría de la tensión”. Mariana di Stefano explica en su libro *Metáforas en uso* (2006):

Según Ricoeur, en la metáfora actúan, fundamentalmente, dos tipos de tensiones:

- 1) Una tensión entre los dos términos involucrados: no habría una mera sustitución de un término por otro sino una tensión entre ambos; de modo que el término sustituido no desaparece de la significación sino que emerge una tensión entre éste y el metafórico. Y a su vez habría una tensión entre el significado figurado del término metafórico y su significado literal.

- 2) Una tensión entre la identidad y la diferencia, que se desprende de la tensión anterior. En esta teoría, la semejanza entre los términos de la metáfora no se piensa como dada ni como requisito para que la metáfora ocurra, sino que sería la metáfora misma la que conduciría a percibir lo semejante dentro de lo desemejante.

En el campo de la semántica, durante la segunda mitad del siglo XX, Le Guern (1981; 1973) define:

Mientras que el mecanismo de la metonimia se explicaba por un deslizamiento de la referencia, el de la metáfora se explica a nivel de comunicación lógica por la supresión, o, más exactamente, por la puesta entre paréntesis de una parte de los semas constitutivos del lexema empleado.

También Le Guern (1981; 1973) realiza una distinción entre las metáforas argumentativas y poéticas, considera que estas últimas resultan más exitosas desde el punto de vista estético cuanto menos estén convencionalizadas. Las argumentativas requieren un grado de difusión y de aceptación para ser admitidas por todos los potenciales destinatarios del discurso (Di Stefano, 2006).

Lakoff y Johnson (1995) sostienen que en cualquier lengua abundan las expresiones metafóricas, que a través de rasgos del término “ajeno”, son pertinentes para la interpretación. Estas expresiones son reflejos de conceptos metafóricos sistemáticos que estructuran nuestras acciones y nuestros pensamientos. Proponen así dos ejes:

- 1) Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano, formando una red compleja e interrelacionada para las que tienen pertinencia tanto las creaciones nuevas como las “fossilizaciones”.
- 2) La existencia de esta red afecta a las representaciones internas, a la visión del mundo que tiene el hablante.

La metáfora está presente tanto en el lenguaje poético como en el lenguaje ordinario y, además de ser un recurso del lenguaje guía y estructura el pensamiento, la acción y la percepción.

Para Lakoff y Johnson (1995), la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra. La utilización de la metáfora permite concentrarnos en un aspecto del concepto, excluyendo inconscientemente otros aspectos de ese concepto.

Michael Reddy (1993) define la “metáfora del canal” y propone que nuestro lenguaje está estructurado en base a tres metáforas: Las ideas (o significados) son objetos. Las expresiones lingüísticas son recipientes. La comunicación consiste en un envío. Según Lakoff y Johnson estas metáforas son apropiadas para muchas situaciones, pero no tienen en cuenta las diferencias del contexto, necesarias en algunos casos para adquirir significados o cuando significan cosas distintas según el destinatario. Así la metáfora del canal no corresponde en los casos donde se necesita el contexto para determinar el significado.

Para el autor, las metáforas se dividen en dos tipos, por un lado las estructurales, son aquellos casos en los que el concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro. Y las metáforas orientacionales, que tienen que ver con la orientación espacial. Tienen sus raíces en la experiencia física y cultural.

En un contexto de desarrollo de los estudios en análisis del discurso, Marc Angenot (1982) publica su libro *La palabra panfletaria*, interesado en integrar a los estudios semióticos y a la teoría del discurso la perspectiva retórica iniciada por Aristóteles. De esta manera, sostiene que las metáforas trasponen un objeto concreto en un contexto abstracto e insinúan cierta cantidad de connotaciones ideológicas, por lo que tienden a ser polémicas. Asimismo distingue entre las metáforas con funciones expresivas y argumentativas.

En este marco, expresa:

La metáfora en un escrito polémico no puede ser estimada solo con los criterios de la inteligibilidad analógica. La fuerza polémica de la metáfora está determinada por la "calidad" específica de un medio metafórico, cuyo carácter chocante, desagradable, “desplazado” producirá un efecto perturbador, y llegado el caso, una ruptura de todo.

El campo metafórico, sostiene el autor, se constituye a través de un despliegue argumentativo que permite continuar simultáneamente dos desarrollos de los cuales uno queda implícito. Más allá de esta distinción que realiza, Angenot (1982) sostiene que el campo metafórico no está determinado solamente por las “leyes” de la analogía sino que aparece como un síntoma ideológico.

Di Stefano (2006) en *Metáforas en uso* aborda las principales reflexiones sobre la metáfora desde el punto de vista de la historia de la retórica y desde la perspectiva actual del análisis del discurso. Así, desarrolla los conceptos de Aristóteles, Le Guern y la obra de Marc Angenot (1982).

También analiza un caso en el que la metáfora empleada generó una polémica de alcance internacional y sostiene:

En nuestra comunicación cotidiana, en las más diversas prácticas discursivas, empleamos habitualmente metáforas, muchas de las cuales, para amplios grupos sociales, están ya incorporadas a mecanismos automatizados de producción e interpretación de discursos. Sin embargo, el proceso de aceptabilidad y de instalación sociocultural de una metáfora no es siempre automático ni carente de conflicto. Hay casos en los que la conflictividad que genera una metáfora entre grupos sociales adversos es tan alta que la posibilidad de estabilizarse se ve amenazada.

Asimismo, considera que cuando alguien utiliza una metáfora supone que están dadas las condiciones necesarias para que el receptor pueda interpretar sin necesidad de aclarar el sentido del enunciado. De este modo, se supone que el receptor no va a considerar que los elementos puestos en relación entre el campo fuente y el campo meta son idénticos.

Metáforas en las entrevistas

Según se desprende de las entrevistas realizadas, los alumnos de la escuela media recurren al empleo de metáforas para graficar –y darle una forma concreta- a los hechos de violencia que se desencadenan en las aulas, argumentando a través de ellas sus ideas, opiniones y experiencias. Así, el automatismo con el que acuden a la utilización de este recurso pone en evidencia la necesidad de explicar de manera concreta algo abstracto, apuntando a que el destinatario logre entender el carácter complejo que adquirió en los últimos tiempos este fenómeno.

Algunas de las metáforas utilizadas están legitimadas socialmente y, al estar insertadas, los estudiantes se limitan a repetir un discurso anterior que refuerza su argumentación. Otras, son más innovadoras y por lo tanto, no tienen la legitimidad para que los enunciadores continúen con su uso. En los dos casos, son utilizadas para argumentar y al respecto, Le Guern (1981) explica:

Las metáforas que tienen un papel argumentativo presentan una característica constante: los semas conservados en el proceso de selección sémica en el que se basan estas metáforas son semas evaluativos, subjetivemas, para retomar la expresión de C.Kerbrat – Orecchioni.

Según el autor, para lograr el efecto persuasivo la selección sémica de la metáfora tiene que ser interpretada fácilmente por el destinatario y el locutor es el encargado de facilitar esa actividad.

En una de las entrevistas, el estudiante se refiere a la violencia escolar como una enfermedad crónica y expresa:

La violencia es como el Sida, o sea vos podés tener más métodos, pero la violencia es algo que siempre va a estar en el mundo. Es algo que vos no podés eliminar, yo no puedo eliminar. Como tampoco podemos eliminar a las personas con determinada enfermedad, tampoco podemos eliminar a los violentos.

Las funciones argumentativas y polémicas están presentes en esta metáfora, ya que pone de manifiesto una mirada taxativa y pretende intervenir discursivamente en la fundamentación de la postura intentando trazar una analogía entre la cronicidad de una enfermedad y la inevitabilidad de la violencia.

Se puede observar que el enunciador percibe que su metáfora puede no ser aceptada y por ello explica y fundamenta el sentido de su utilización. Así, sostiene que la violencia es el Sida, y recupera aspectos de la enfermedad como su carácter crónico, o sea su permanencia en el tiempo y la imposibilidad de una solución definitiva. Otra característica que está presente tanto en el campo fuente como en el campo meta es que nadie está exento de la violencia o de la enfermedad.

Desde la perspectiva de Angenot (1982), lo central en un discurso argumentativo es aquello que no se dice, lo presupuesto, por oposición a lo que es expuesto en forma explícita. El discurso se apoya en una serie de proposiciones no dichas que permiten su interpretación. En este caso, subyace la idea de que la violencia es una enfermedad que no tiene cura y, por ende, es inherente al hombre. Desde esta concepción, donde prima la resignación y el escepticismo, no existen medidas eficaces que puedan adoptarse para prevenir la violencia, ya que es algo dado e inmutable, que no cambia con el devenir histórico.

En este sentido, la polémica suscitada está determinada por el carácter chocante y desagradable, el cual produce un efecto perturbador y hasta una ruptura de tono (Angenot, 1982). Al sostener que no se puede “eliminar a los violentos” como así tampoco se puede “eliminar a los enfermos”, la violencia se seguirá propagando como perdura el Sida. La metáfora estigmatizante en torno al Sida da cuenta de un prejuicio social y que el enunciador a su vez traslada al violento, respondiendo a la violencia con una violencia extrema.

Asimismo, se puede identificar una “estructura profunda” ideológica denominada ideologema sobre la cual se apoya el enunciado. En la frase metafórica que analizamos la honda dislocación que experimenta el enunciador conlleva a la inacción y, en un punto, a la aceptación y justificación de lo establecido, como un orden inexorable.

Así, el conformismo favorece la reproducción de la violencia (y el mantenimiento del status quo), su ocultamiento en la escuela, y el desconocimiento de los derechos adquiridos socialmente. Desde esta perspectiva, los roles y responsabilidades en el círculo de la violencia aparecen estáticos, sin posibilidad de corrimiento o redención.

La frase metafórica infiere, en su imposibilidad de cambio o transformación, que la única “salida” es individual y, desde este ángulo, la aspiración es ocupar el lugar del victimario – en un sistema donde los fuertes se imponen a los débiles- para no ser víctima. El proyecto colectivo basado en las relaciones interpersonales se ve truncado por “una violencia que empieza a hacerse estructural en esta sociedad de riesgo” (Castro Santander, 2007).

La permisividad y la indiferencia crean un clima escolar que dificulta progresivamente el desarrollo de las clases, afecta el rendimiento y el aprendizaje, potenciando la sensación de injusticia que experimentan los alumnos frente a los conflictos.

Asimismo, en otro pasaje de la entrevista el enunciador construye otra metáfora denominada por Lakoff y Johnson (1980) orientacionales, ya que tienen que ver con la orientación espacial. El estudiante enuncia:

La escuela te enseña a ser vos solo. Las pruebas se hacen todas de a uno, vos tenés que tener tu conocimiento y en la medida de lo posible tenés que pasar al otro por arriba porque el que tiene más nota es el que va a la bandera.

Esta metáfora da a un concepto una orientación espacial: más es arriba, menos es abajo. Otra vez, la competencia entre pares y la profundización de las desigualdades coadyuvan a una mayor violencia y polarización dentro del aula, que escinde a los fuertes de los débiles, a los ganadores de los perdedores. Estas orientaciones metafóricas, sostienen Lakoff y Johnson, “no son arbitrarias, tienen una base en nuestra experiencia física y cultural”, lo que rompe con las ideas expuestas anteriormente y llaman a pensar que hay otras formas posibles de analizar nuestras vivencias y, por lo tanto, otras soluciones.

La búsqueda de soluciones individuales está presente en otra entrevista, donde un estudiante cuenta la exclusión que sufre por parte de sus compañeros, quienes lo apartan del grupo y no lo invitan a participar de las actividades que realizan. Cuando se le preguntó cómo vivía estos hechos, expresó:

Común, tranquilo, sin ninguna preocupación. No nos afecta en casi nada ya. Ya la costumbre está sembrada.

La metáfora “la costumbre está sembrada”, que hace referencia a la costumbre de la violencia, activa semas que permiten al destinatario identificar características de la siembra dejando suspendidos otros significados. En este caso, la semilla se planta, se oculta debajo de la tierra, tarda en crecer, pero se ramifica, sale a la superficie y va ganando terreno y en algunos casos, se reproduce. Como en toda inseminación, el destino de lo sembrado es incierto de la misma manera que sucede con la violencia en las aulas y la costumbre generada por la repetición. En este sentido, la incertidumbre implica siempre un riesgo, que al transpolarse al fenómeno de la violencia adopta muchas veces, en sus picos máximos, consecuencias trágicas, y una cotidianeidad signada por el conflicto. Otra idea presente en esta metáfora es la necesidad del riego o el abono para que la semilla encuentre condiciones de producción óptimas para crecer y desarrollarse, del mismo modo que la violencia es alimentada en su complejidad por distintos factores que inciden en su reproducción dentro de las aulas.

De este modo, a través de la utilización de la metáfora como una argumentación para defender su postura, sostiene que la repetición de una misma situación de violencia escolar tiende a naturalizarse y por consiguiente a aceptarse, generándose la “costumbre” o, mejor dicho, el acostumbramiento. La resignación del estudiante le impide tener una actitud activa frente al conflicto, pues se autoconviene de que la única salida frente a la

sucesión de estos episodios de violencia es el acostumbramiento, una barrera que le posibilita desapercibir el sufrimiento.

Frente a la indiferencia de la sociedad y las instituciones, que no encuentran una solución al problema de la violencia, que crece permanentemente, el estudiante busca una “salida” individual, mostrándose indiferente, y así evita ser identificado como víctima, en una sociedad que excluye a los “débiles”. Como sostiene Lakoff y Johnson (1980) estas ideas son reflejo de conceptos metafóricos sistemáticos que estructuran nuestras acciones y nuestros pensamientos.

Asimismo, los hechos de violencia a los que se refieren los alumnos suceden dentro de la escuela, e identifican a esta institución como la promotora de situaciones de exclusión, donde sus voces no son escuchadas. Al respecto un estudiante expresa:

Para la escuela en realidad sos como un tarrito, ellos te meten conocimientos. Y en ese tarrito no sos una persona que tiene opinión, vos no decís lo que querés aprender, no les interesa lo que querés aprender, no les interesa lo que a vos no te gusta, tampoco les interesa lo que te gusta.

La metáfora “sos como un tarrito” está referida a las personas como recipientes, correspondiente a las llamadas metáforas “estructurales” (Lakoff y Johnson, 1980). En estas el dominio fuente y el dominio meta se interrelacionan en muchos casilleros y las imágenes de ambos dominios tienen una determinada complejidad, abarcan múltiples aspectos y en ese sentido son entidades complejas. (Di Stefano, 2006).

Esta idea de presentar a los alumnos como una tabla rasa o un envase vacío, que hay que llenar de conocimientos y saberes, es fácilmente ubicable en el siglo XIX, donde el proceso de enseñanza se daba de manera vertical y el estudiante mantenía una posición pasiva frente al educador, resabios de la escuela sarmientina que se extienden hasta la actualidad, en menor o mayor grado. Esta concepción, que niega los saberes previos y trayectorias escolares del educando, es una forma de invisibilizar a los alumnos en el proceso de enseñanza generando, como se dijo, una mayor exclusión, ya que sus opiniones e intereses no son contemplados.

De igual modo sucede con las vivencias, problemáticas y conflictos que ocurren dentro del aula, donde la institución replica el modelo verticalista, que al no brindar contención

genera desbordes y estallidos de violencia. En esta institución cerrada, no existen instancias para dirimir los conflictos porque estos ni siquiera son reconocidos como tales, ya que las voces de los estudiantes son desautorizadas permanentemente. Se crea así un clima escolar signado por la exclusión, donde los jóvenes creen que la única salida para resolver sus diferencias es la violencia.

Al respecto, Huergo y Fernández (2000) sostienen que la educación en América Latina se corresponde con la etapa de la emancipación y la organización nacional, vinculada a la idea de orden y progreso, donde comienzan a tener valor las ideas de igualdad, libertad y utilidad social. Las estrategias fundacionales de la escuela estuvieron vinculadas a la moralización y a la habilitación para el trabajo, a reproducir estructuras sociales establecidas con una fuerte carga de disciplinamiento. En esta concepción, el alumno era considerado un “educando pasivo y la institución escolar era la portadora y guardiana de lo culto.”

Otra metáfora estructural utilizada por los estudiantes cuestiona también el rol que la escuela les asigna:

La escuela te deja la cabeza rellena, pero cuadrada.

Nuevamente aparece la idea de que las personas son recipientes vacíos que el educador tiene que llenar, pero esta vez se agrega la figura geométrica del cuadrado, en referencia a la falta de reflexión en el proceso de enseñanza. Si la escuela no promueve y estimula el pensamiento crítico tampoco se les puede reclamar a los alumnos que reflexionen sobre la violencia o que sean capaces de canalizar y dirimir situaciones de conflicto. Este escenario, en el cual los jóvenes no encuentran un espacio para expresar sus inquietudes y desarrollarse, funciona como el origen de la violencia en las escuelas.

La crisis en la calidad educativa tiene como consecuencia que los alumnos no puedan defender sus ideas ni argumentarlas. Esta situación agrava los hechos de violencia, dado que los alumnos no encuentran los espacios para expresar sus conflictos, pero tampoco les brindan las herramientas para poder hacerlo. Así, por esta falta de reflexión los estudiantes no pueden reconocer en su discurso que son víctimas de la violencia o que se producen estas situaciones en su escuela y se genera una discordancia entre la definición brindada por los docentes y lo que ellos consideran. De este modo, la violencia irrumpe en la escuela cuando no opera la palabra como reguladora de conflictos. Al respecto, Charlot

(2002) sostiene que la violencia será más probable, en la medida en que la palabra se torne imposible.

La escuela cada vez está más lejos de ser un lugar de encuentro y de promover el interés y propiciar el clima necesario para que los estudiantes aprendan. Así, uno de los entrevistados expresa:

Todos los días nos llenamos un poquito más de odio, de veneno. Estamos más cerca de explotar, el bullying es lo que acelera todo esto.

La metáfora que se utiliza en el lenguaje cotidiano forma una red compleja e interrelacionada que afecta a las representaciones internas y a la visión del mundo que tiene el hablante (Lakoff y Johnson, 1980). El pensamiento presente en esta frase se sustenta de dos metáforas, una de ellas vinculada a la escuela como veneno y otra relacionada a lo bélico donde la violencia se manifiesta a través de la explosión.

Los semas que se activan en la primera metáfora están relacionados a cualidades de la escuela que producen graves trastornos e incluso la muerte, pero sobre todo hace alusión a un dicho que ofende, lastima y causa daño moral. En este sentido, la escuela se transforma para los alumnos en un ámbito tóxico, lleno de peligros, rencores y desigualdades, donde los estudiantes son excluidos permanentemente tanto por sus compañeros como por las autoridades. Al no hallar un canal para expresar sus vivencias, puntos de vista y opiniones, los estudiantes experimentan una marginación que los aísla y los carga de “odio”.

La acumulación de situaciones de exclusión deriva, como se desprende de la segunda metáfora, en la construcción de la metáfora bélica que viene a representar, ante la ausencia de contención y canalización de las diferencias, las explosiones irrefrenables de violencia. El bullying es consecuencia, justamente, de esa intolerancia de las diferencias, que busca imponer en la escuela un único discurso correcto. Al respecto, Paulo Freire (1970) sostiene:

El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como proceso de búsqueda.

Para referirse a la reiteración de agresiones o acosos y la acumulación de estas situaciones que excluyen y cargan de negatividad, el estudiante expresa:

La violencia es una pila de papeles, vos la podés venir apretando, apretando, apretando hasta cierto punto que va a explotar y se va a desparramar por todos lados. Llega un momento en que esa persona va a reprimir la violencia, va a venir con todas granadas en la mano.

La proyección metafórica de un campo fuente a un campo meta (Lakoff y Turner, 1989) genera una conceptualización construida que, en este caso, se da entre la pila de papeles y la violencia. Al utilizar una metáfora nueva, el estudiante necesita explicar las propiedades que toma del campo fuente para sostener su argumentación, y afirma que los papeles se amontonan hasta adquirir tal dimensión que se vuelve incontrolable y se desparraman.

Al trasladar estas características al campo meta se infiere que la violencia se desata a partir de una acumulación de situaciones que en principio se reprimen, pero luego por su propia dimensión no se pueden contener y las consecuencias son impredecibles. La cotidianeidad y la aparente banalidad de ir colocando papeles hasta formar una pila, sorprende por su carácter en apariencia inocuo, pero da cuenta de la progresiva conformación de la violencia. Así, una serie de hechos, en principio imperceptibles, adoptan visibilidad en sus estallidos, generando una complicidad tanto de pares como de autoridades, quienes minimizan las burlas y los acosos cotidianos.

La metáfora bélica de las granadas da cuenta justamente de las aulas como un escenario de guerra, donde los alumnos, frente al incremento de la violencia, actúan repeliendo las agresiones o provocándolas, en un contexto que, al excluir al otro como diferente, favorece la conflictividad. La recurrencia a la granada sugiere un grado de violencia extrema, ya que además de ser un arma letal, se desconocen los alcances de la destrucción que provoca.

Los contrastes entre el contrato de la escuela moderna, tendiente a la igualdad y a la paz social, y el clima escolar actual, signado por la conflictividad y la segregación rompen con el imaginario social y las representaciones en torno a la escuela. Al respecto, Kaplan (2014) sostiene:

Lo que resulta significativo es que la novedad del fenómeno de la violencia escolar radica fundamentalmente en la existencia de una fuerte ruptura con los imaginarios/representaciones sociales ligadas a la infancia y a la escuela moderna.

Asimismo, Charlot señala que la preocupación por la violencia escolar es mayor que la que acontece en otros espacios porque esta contrasta con representaciones sociales que tienen un valor fundante: acerca de la infancia (inocente...); acerca de la escuela (lugar de paz); acerca de la sociedad (pacificada en un régimen democrático).

Otras metáforas que permiten destacar y organizar de forma coherente esos aspectos de nuestra experiencia son utilizadas para dar cuenta de la violencia en las aulas. En los ejemplos que siguen, están referidas a las personas como recipientes y al respecto, Lakoff y Johnson (1990) explican:

Somos seres físicos, limitados y separados del resto del mundo por la superficie de nuestra piel, y experimentamos el resto del mundo como algo fuera de nosotros. Cada uno es un recipiente con una superficie limitada y una orientación dentro-fuera.

Así, los estudiantes expresan:

Si él le pega a mi amigo o le tira un chicle en el pelo, ahí me saco.

Te dicen cosas y vos lo dejás pasar y llega un momento que estallás.

Estas metáforas están convencionalizadas, es decir que su interpretación por parte de los hablantes no ofrece ninguna dificultad. La convencionalización se hace más evidente en la jerga de un grupo perteneciente al ámbito juvenil, para quienes es totalmente comprensible que sacarse implica que una persona se enoje lo suficiente como para actuar sin pensar. En el caso de “estallás” alude a la manifestación repentina y violenta.

En el primer caso, el enunciador se muestra afectado por conductas reiterativas de violencia donde las lesiones físicas o el uso de la fuerza y las “incivildades” (Míguez, 2008) que refieren a la infracción de las reglas de convivencia se presentan como los motivos que justifican la reacción. La conflictividad presente en las aulas está marcada por agresiones cotidianas que afectan la posibilidad de una coexistencia fructífera y los estudiantes desconocen las herramientas para poder abordar estos conflictos. Si bien el destinatario de estas agresiones no era el estudiante entrevistado, decide involucrarse en

las situaciones que vive su compañero e interviene para evitar el hostigamiento y la exclusión que supone la reiteración de estos hechos.

En este escenario conflictivo, y frente al deterioro de los sistemas de autoridad, el estudiante interviene en las manifestaciones de violencia, pero el clima se vuelve aún más desfavorable, dado que “sacarse” implica cierta peligrosidad. La metáfora que entiende a las personas como recipientes establece que el estudiante estaría contenido por ese envase pero “se saca” por la provocación externa, y ese acto de “sacarse” conlleva estar fuera de sí. Así, en ese momento estaría actuando sin pensar y, por consiguiente, los límites de las consecuencias comienzan a hacerse difusos.

En la segunda frase, la reiteración que justifica las acciones posteriores (“te dicen cosas y vos lo dejás pasar”) se hace todavía más evidente, dado que el enunciador es víctima de una violencia continuada y se caracteriza por un modelo de reacción sumisa. A este tipo de víctima Olweus (1998) las denomina “pasivas o sumisas” debido a que suelen ser tranquilas y las reacciones más frecuentes cuando se sienten atacados son el alejamiento y el llanto. La reiteración del maltrato es soportada por el enunciador hasta que de manera repentina se rebela ante un orden hostil e injusto, y expresa: “Llega un momento que estallás”. El mismo procedimiento de la metáfora anterior ocurre en este caso, teniendo en cuenta que la persona es considerada como un recipiente y en ella está contenida durante un espacio de tiempo, estableciendo un adentro y un afuera. Así, al estallar se rompen los límites de la contención y se produce una manifestación repentina y violenta que intenta romper, de una manera desesperada, con el ejercicio del poder por parte del victimario.

De la misma manera, otro entrevistado cuenta que luego de la muerte de su madre comienza, ante la primera diferencia que surge, a pelearse con sus compañeros y los adultos responden con sanciones. Actualmente sostiene que pudo revertir esas reacciones violentas, y expresa:

Después me fui controlando, así, normal. Pero si se me traba la cabeza...

El enunciador expresa que si bien pudo controlar, en apariencia, esas reacciones, fue por una superación personal y manifiesta que no fue ayudado por los adultos para poder evitar esas acciones. Asimismo, recurre a la metáfora “el cerebro es una máquina” para argumentar que no significa que ahora va a permitir que lo agredan nuevamente sin

repeler esa agresión. De este modo, sugiere que ante la reiteración de hostilidades la cabeza puede dejar de funcionar o “trabarse”, lo que implica dejar de pensar y guiarse por las emociones.

En este sentido, el estallido provoca una ruptura, un corte abrupto para un problema individual que se produce subrepticamente, debido a que una de las condiciones necesarias para que estos hechos se sostengan en el tiempo es el aislamiento y el ocultamiento. Sin embargo, lejos de aportar una solución al conflicto, las irrupciones de violencia multiplican el fenómeno, con consecuencias impredecibles. “La violencia es percibida fundamentalmente en sus estallidos más espectaculares, suponiéndose que éstas son sus expresiones más comunes o habituales” (Míguez, 2008). De este modo, las formas de violencia más extrema son percibidas por las autoridades, mientras que la conflictividad cotidiana, presente en las instituciones educativas, permanece oculta a la mirada de los adultos, y es esta violencia invisible la que genera indiferencia, tensión y angustia. Así, una de las estudiantes manifiesta:

Empezaron a decirnos que salíamos porque íbamos a zorrear, que éramos putas o empezaban a inventar cosas de nosotras y capaz que a ella le da igual, pero a mí, no.

La metáfora “íbamos a zorrear” demuestra que “no hay una coincidencia plena de rasgos entre los dos elementos vinculados sino sólo una coincidencia parcial” (Di Stefano, 2006) que permite activar distintos semas y dejar en suspenso otros. En este caso, la enunciadora hace referencia a ciertas cualidades del zorro como tener una pareja de macho y hembra, pero también de macho y varias hembras y, además, se caracteriza por cazar la presa al anochecer. La utilización de este término para referir al comportamiento de una persona se basa en sostener estas ideas y vincularlas al ejercicio de la prostitución y la promiscuidad.

La emisora reproduce el discurso de sus compañeros, quienes deciden agredirla a través de esta metáfora convencionalizada. Así, esta violencia, en apariencia de baja intensidad, es una forma de dominación que es aceptada, dado que se considera inofensiva. El desconocimiento de esta escalada de ataques deriva en un medio propicio para la reproducción social. Al respecto, Bourdieu (2013) sostiene:

Las estrategias de reproducción tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones

de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo producto es el habitus –es decir, en las sociedades diferenciadas, del volumen y de la estructura del capital poseído por la familia (y de su evolución en el tiempo)-, tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social.

La admisión de estas prácticas en el ámbito educativo deriva en problemas de integración, sumado a un clima donde la no aceptación de las diferencias genera la visibilidad de la violencia solo a través de sus “estallidos”. En este contexto de crisis, las autoridades “no encuentran modos de producir formas de autoridad legitimadas” (Kaplan, 2014) adjudicando los conflictos a los propios alumnos.

Frente a la situación de intemperie a la que quedan expuestos los alumnos, máxime, en un ámbito escolar donde las autoridades no hallan canales eficientes para brindar contención ante el problema de la violencia, los estudiantes, cuando deciden expresar sus dramas no ven en las autoridades un espacio de diálogo. Así, una alumna sostiene:

Mi familia es mi refugio, mi apoyo.

En esta metáfora está presente la idea de que la familia es un ámbito de protección, y el refugio viene a dar cuenta de la necesidad de guarecerse en el círculo íntimo de los peligros que acechan en el mundo exterior, representado por la escuela y los riesgos que encarna la violencia. La metáfora propone una dicotomía entre el interior y el exterior: el primero signado por la contención, el afecto y la búsqueda de soluciones conjuntas ante los problemas; el segundo deja expuesto al alumno a la hostilidad del afuera, donde tiene que valerse por sí mismo en una institución que invalida las voces de los alumnos y no reconoce estos hechos como problemas.

Asimismo, la metáfora del apoyo expresa la noción de sostén para evitar la caída, a la que la escuela los expone permanentemente. Desde esta concepción, el refugio o el apoyo solo se encuentran cuando existen acuerdos previos que garantizan un estado de conformidad y un entendimiento donde se comparten visiones del mundo. El sema activado en esta metáfora está dado por la firmeza en la que uno se apoya, en este caso, la escuela, lejos de ser un punto de apoyo para los alumnos, se presenta como un terreno cenagoso y la familia deviene así, contrariamente, en un ámbito que aporta estabilidad, constancia y se muestra inquebrantable.

La reclusión en el círculo más íntimo de allegados, como salvoconducto de la violencia, no hace otra cosa que evidenciar la fragmentación y las soluciones individuales ante los conflictos. Dicho de otro modo, la puesta en común que implica vivir en una sociedad democrática sigue siendo un desafío, ya que los problemas surgen, justamente, cuando la sociabilidad lleva al contacto con el otro y sus diferencias, gustos, intereses, y puntos de vista. Así, la aparición de la familia -cuando estos lazos filiales continúan activos- surge como una posible salida al conflicto, pero la mayoría de las veces fracasa debido a que el problema se circunscribe al ámbito escolar, donde los padres no pueden tomar medidas ejecutivas y queda a merced de una autoridad deslegitimada.

En concordancia con la metáfora anterior, frente a hechos reiterados de violencia escolar, otro entrevistado da su opinión acerca de cómo poder solucionar estos hechos, y sostiene:

Avisarle a la profesora o buscar a alguien mayor que se ponga las pilas y no que diga “sí, pero déjalos, son chicos”.

En este caso, se trata de una metáfora ontológica que entiende a la mente como una máquina. Lakoff llama metáforas ontológicas a “todas aquellas en las que consideramos acontecimientos, actividades, emociones, ideas, etc., como entidades y sustancias. Es decir, siempre que un concepto absolutamente abstracto es corporizado o personificado en la metáfora.” (Di Stefano, 2006). Al respecto, Lakoff y Johnson (1980) expresan:

Estas metáforas especifican diferentes tipos de objetos. Nos proporcionan diferentes modelos metafóricos de la mente, y, así, nos permiten centrarnos en aspectos distintos de la experiencia mental. La metáfora de la máquina nos hace concebir la mente como si tuviera un estado de funcionamiento y otro de no funcionamiento, un nivel de eficiencia, una capacidad productiva, un mecanismo interno, una fuente de energía, y una condición de operatividad.

El enunciador sugiere la idea de que la maquinaria que representa la institución escolar está apagada y no cumple su función, que consiste en solucionar los conflictos y enriquecer la formación de los alumnos, construyendo un ámbito propicio para el aprendizaje. Para solucionar estos conflictos de violencia escolar se necesitan profesores o adultos comprometidos, que muestren dedicación y esfuerzo, que desnaturalicen la violencia y que eviten la minimización del conflicto a través de discursos como “son cosas de chicos”, que favorecen la reproducción de la violencia. De este modo, “hay un

importante aspecto teórico en juego en este ejemplo: la metáfora está en el pensamiento, no sólo en las palabras” (Lakoff y Turner, 1989), donde el entrevistado sostiene que no hay forma de erradicar el conflicto sin la intervención de adultos responsables y consustanciados con las vivencias y dramas de los alumnos.

En el imaginario social se suele apelar a la naturalización de la violencia por parte de los adultos, ya que consideran las burlas, agresiones verbales y físicas como “cosas de chicos”, minimizando el problema, al punto de no intervenir y dejar que los estudiantes diriman sus diferencias por sí mismos. Sin embargo, esta situación deseada por los adultos en general no se concreta y la no intervención, contrariamente a lo que se cree, favorece la continuidad y en muchos casos agravamiento de los episodios de hostilidad en las aulas. Estas ideas presentes en la cosmovisión de las autoridades provienen de un modelo escolar anterior, donde la intensidad de los conflictos no llegaba a acrecentarse porque existían otros resortes institucionales, sociales e incluso entre los propios estudiantes que, por miedo al castigo o por el respeto a la autoridad –ya sea familia, directivos o profesores- evitaban el desencadenamiento de estallidos violentos. Al respecto, Defrance (2000) sostiene:

La trasgresión a las normas de convivencia era menor, la legitimidad de los jóvenes como concedores de sus derechos también y el temor a la institución resolvían por vía de la imposición autoritaria un conjunto de conflictos que no aparecían como tales. A su vez, esta mayor legitimidad de la escuela frente a su público hacía que se toleraran más sus propios actos de violencia. Por este motivo, el relacionamiento autoritario y normativo fue, por mucho tiempo, el sustento de una relación que era socialmente percibida como más pacífica.

Al respecto, Elias (1987) sostiene:

El proceso civilizatorio requiere de un alto grado de autodisciplina por parte de los miembros de la sociedad y de una significativa pacificación interna de la sociedad moderna. La pacificación deviene de la internalización de las coacciones exteriores, en el mismo proceso en que se constituye la personalidad moderna.

Ante los reiterados hechos de violencia y la inacción de los docentes y autoridades del establecimiento educativo, otro estudiante sostiene:

Tiene dos maneras de despertarse: una que lo haga él o que lo despierte otro.

La metáfora “despertarse” supone una idea anterior ligada a que los victimarios permanecen en estado de ensueño, dado que no pueden tomar conciencia ni recapacitar sobre los actos de violencia que ellos mismos protagonizan. El argumento del sueño propone una posible justificación a los actos reprobados en las instituciones educativas, simplifica el problema y no ahonda en las causas profundas que motivan la violencia. Desde esta perspectiva, el agresor aparece sumergido en la violencia y no encuentra otra forma de enfrentar los problemas que se suscitan en las aulas. Frente a esta situación, el enunciador considera que para arribar a una solución es necesario despertarse del ensueño, ya sea por sí mismo, reflexionando de manera pacífica sobre sus actos y logrando una reparación del daño (aunque más no sea una utopía); o a través de otro, lo que implica repeler la agresión con una violencia mayor que lo lleve a “despertarse”, entendiendo esta metáfora como un cese de las hostilidades, ya sea a partir de la concientización o del temor a una represalia violenta.

El dualismo que propone el enunciador, vinculado a la utilización de la metáfora impide pensar en soluciones intermedias, es decir que si bien su argumentación se sustenta en una idea de imposibilidad de cambios personales, tampoco podrían considerarse como válidos actos que generen una escalada de violencia. En este sentido, los procesos vinculados a la autorregulación son siempre contradictorios y no evolucionan de una manera lineal, por lo que creemos que los estudiantes no deberían estar preocupados por cómo “despertar” a un compañero generando hechos de mayor violencia, sino que los vínculos entre pares tendrían que estar favorecidos por adultos que propongan medidas concretas para poner fin a los conflictos y erradicar “el sentimiento de sinsentido individual y social” (Kurnitzky, 2002) que experimentan. En esta sociedad atravesada por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular las pulsiones y emociones violentas (Kaplan, 2011).

De este modo, la importancia de la participación de los adultos es fundamental y decisiva ya que el orden violento “podrá ser atemperado o reforzado según el estilo de la autoridad y la circulación del poder prevaleciente” (Colombo, 2011). La perspectiva individual que propone la metáfora reduce el conflicto a un aspecto individual, centrado en valores psicológicos o familiares, pero actualmente se consideran otros abordajes de la violencia vinculados a aspectos socioculturales, que destierran el carácter fortuito y aleatorio donde es necesario un tratamiento sistemático.

Otro estudiante manifiesta su disconformidad con las medidas tomadas en su escuela ante hechos de violencia verbal, burlas, mentiras, amenazas, exclusión del grupo o comportamientos de transgresión. Para poder reforzar sus ideas argumenta utilizando una metáfora, y expresa:

Te meten a todos y son dos o tres los que hacen las cosas.

El enunciador categoriza el mundo en el que vive y las situaciones que se suceden en las aulas a través de la metáfora denominada por Lakoff y Johnson “de recipiente”. Siguiendo la explicación de los autores, “el contenido está dentro del recipiente, cuyos límites son definidos por su superficie”, en este caso, el recipiente es la sanción que sujeta a los estudiantes, los “mete” con la finalidad de tenerlos contenidos. Esto incluye aplicarles normas y sanciones, para contribuirían, supuestamente, a evitar conflictos mayores. Esta metáfora muestra una forma de funcionar frente a las actitudes de los alumnos, donde las autoridades están fuera de ese recipiente y tendrían la capacidad para meter a los estudiantes, siendo superiores que ellos, evitando discernir, indagar en los conflictos y diferenciar las acciones cometidas.

El clima escolar, que privilegia la vía represiva, corriendo de este modo el riesgo de multiplicación de la violencia, se ve agravado por este tipo de medidas, que no proponen una reflexión crítica del problema por parte de las autoridades institucionales, sino que se toman apresuradamente sin considerar que es necesario generar espacios que propicien la comunicación y el diálogo, la participación y la construcción de valores sociales, evitando así la sensación de injusticia que viven los estudiantes al considerar que las sanciones no están a la altura de las circunstancias y cuando son aplicadas abarcan a todos, sin tratar el problema con la profundidad que merece.

La conversación como una vía válida para solucionar los conflictos no significa una ausencia de reglas o normas y una escuela desinteresada por los conflictos que viven los estudiantes. Según Jackson (1965), las reglas son “acuerdos de relación” que “prescriben y limitan las conductas de los individuos en una amplia variedad de esferas, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable”. Las reglas contribuyen a definir las relaciones dentro del sistema. El consenso sobre todo lo que es aceptable o no para el otro en la relación, supone pensar en sistemas flexibles o funcionales. (Alcaide, Ravenna

y Guala, 1999), evitando la explicación lineal del problema basado en patrones de interacción disfuncionales.

En este sentido, los estudiantes se sienten desamparados, en una escuela que excluye y minimiza los conflictos, donde el tema no es tratado en su complejidad y tampoco está presente el espacio para canalizar los conflictos violentos y las reglas no están legitimadas por autoridades competentes. Al respecto, Míguez y Gallo (2008) sostienen:

De acuerdo con Weber (1983), la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales ésta es reclamada. Ese mínimo de voluntad es lo que legitima la autoridad. Esto es, esa voluntad de obediencia supone el reconocimiento y el consentimiento al mandato reclamado. Según Weber, los sujetos no obedecen a quienes a su juicio no consideran legítimos. De esta forma, la autoridad como creencia en la legitimidad es medida por la obediencia voluntaria (Sennett, 1982).

La presencia de los adultos solo existe cuando pretenden infundir el temor al castigo, y la metáfora bélica utilizada por el entrevistado da cuenta de ello:

Ya estoy re en la mira mal

Esta idea de “estar en la mira” trae aparejado el concepto de “objetivo”, donde todos están bajo la mirada de los adultos para ser sancionados ante el primer corrimiento de la normativa o el ideario escolar. Desde esta perspectiva, el mundo de los adultos solo reviste un carácter punitivo para los estudiantes, lejos de la deseada contención, que se comprometa e indague en las causas profundas de la violencia, para intervenir con mayores herramientas a partir del conocimiento de los hechos. En este sentido, la solución al conflicto y a la violencia no puede estar dada por “prácticas coactivas, con sistemas rígidos de castigos y sanciones, sino que se logra a partir de generar espacios en el aula que propicien la comunicación, participación, el pensamiento crítico y la construcción de valores” (Colombo, 2011).

Conclusión

Las metáforas son utilizadas por los estudiantes para exponer sus opiniones y puntos de vista respecto a un fenómeno cotidiano presente en las aulas –la violencia y sus consecuencias- y condensan sentidos encerrados para potenciar el alcance sostenido. En todos los casos, ya sea que entendamos la metáfora como la proyección de un dominio sobre otro, el proceso selectivo de semas o el paso de un campo fuente a un campo meta, siempre hay una coincidencia parcial de los elementos vinculados, a través de los cuales se le da un carácter concreto a la violencia, que se presenta como una abstracción de los hechos que se vivencian en las escuelas.

Lakoff y Johnson sostienen que la metáfora “no es una cuestión solamente de lenguaje sino también de pensamiento y acción”. Es un fenómeno cognitivo, ya que “pensar algo en términos de otra cosa” sería un procedimiento cultural corriente que se lleva a cabo para tornar inteligible aquello que en principio resulta imposible de conceptualizar. En este sentido, podemos pensar que los estudiantes utilizan este recurso porque implícitamente consideran que la violencia es un drama complejo, que obedece a múltiples causas y en ocasiones, vedado, ya que de la violencia prácticamente no se habla, excepto en sus estallidos más espectaculares. Esta situación redundante en la dificultad de expresar el fenómeno en un lenguaje coloquial y que éste a su vez sea comprendido en la totalidad de sus alcances y consecuencias –a veces explícitas, otras implícitas-, en un clima donde la exclusión y la discriminación son vivenciadas cotidianamente.

Los sentidos que se desprenden del análisis de las metáforas sobre la violencia en la escuela componen un escenario caracterizado por la cronicidad de las agresiones, el convencimiento de que se trata de un fenómeno inexorable, que está naturalizado en las aulas. Este clima escolar desfavorable promueve prácticas individuales y sitúa a los alumnos en un lugar de pasividad, donde no se ponen en común reflexiones ni puntos de vista críticos. La escuela, en este sentido, expone a los jóvenes a situaciones de permanente conflicto, y los deja a la intemperie, sin contención, como ellos mismos reclaman.

Así, la recurrencia de los estudiantes al empleo de las metáforas para describir la violencia y argumentar a partir de ellas reforzando la tesis propuesta, implica pensar en una doble dificultad de comunicación. Por un lado, la violencia surge frente a una falta de diálogo sostenido y canales válidos de expresión, donde las autoridades solamente se limitan a imponer una sanción, en el caso de creerlo necesario, según su percepción. Por

otro lado, a los estudiantes les resulta complejo poder expresarse en un clima escolar donde sus voces no son escuchadas, por lo que les cuesta exponer sus experiencias y puntos de vista. Por ello, se acude a la metáfora como un intento de los enunciadores por tornar inteligible y fortalecer la argumentación, acentuando la gravedad de los hechos.

A través de las metáforas se observa que los alumnos muestran un grado de no pertenencia a la escuela, ya que sienten que no los identifica, y que su voz es desconocida e invalidada permanentemente, frente a una autoridad descomprometida. Sin proyecto colectivo, y sin un espacio de expresión donde los jóvenes puedan forjar sus identidades, ser escuchados y respetados en sus diferencias, la escuela se convierte en un círculo opresivo, cargado de violencia, donde la autoridad no está legitimada y el proceso de enseñanza se torna imposible.

CAPÍTULO IV

Polifonía en el discurso de los estudiantes

Introducción

Las teorías del análisis del discurso entienden el discurso como una práctica interpretativa y que según los problemas de los que parta recurre a unas u otras disciplinas lingüísticas o no lingüísticas. El discurso es un espacio que expone las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de los sujetos. Analizar el discurso implica articularlo con lo social, entendido ya sea como situación de enunciación, institución, estructura social, condiciones de producción, esfera de la vida social o, simplemente, contexto (Arnoux, 2006).

Una de las perspectivas del Análisis del Discurso se encuentra la Polifonía Enunciativa, propuesta por Ducrot (1984). Dentro de esta línea de análisis este capítulo tiene como objetivo analizar la significación y el sentido de los enunciados proferidos por los alumnos cuando hablan de la violencia. La subjetividad es un rasgo constitutivo de la lengua y para dar cuenta del sentido no podemos dejar de lado la enunciación.

Analizaremos la incorporación de voces ajenas (Ducrot, 1986; García Negroni, 2009 – 2016) en el discurso de los estudiantes, recurriendo a los conceptos de discurso referido (Ducrot, 1986), y discurso narrativizado (Moyano, 2009).

Asimismo, nos detendremos en las dos formas de la argumentación de la autoridad propuestas por Ducrot: la autoridad polifónica y el razonamiento de autoridad, con el objetivo de indagar cuáles son los discursos que justifican lo que alumno dice sobre la violencia entendiendo que todo discurso es representación de otro discurso anterior.

En cuanto a la metodología creemos necesario aclarar que al tratarse de un corpus con entrevistas orales y, a partir de las cuales se realizó la transcripción de cada uno de ellas, evidenciamos las diferencias entre los discursos a través del contexto lingüístico. De este modo, la frontera entre una enunciación y otra está acompañada por las pausas, los cambios de entonación, la mímica, los gestos y otros recursos que son empleados para indicar ese paso de un discurso a otro.

Reflexiones en torno a la concepción de enunciación y polifonía

La preocupación por la enunciación ha sido objetivo de distintos autores, Charles Bally y Henri Frei comienzan a realizar estudios, aunque la popularidad de la enunciación se produce cuando el lingüista francés Émile Benveniste publica Problemas de lingüística general, en 1966.

Según Émile Benveniste la enunciación es poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. El objeto es el acto mismo de producir un enunciado, debido a que el locutor moviliza la lengua por su cuenta y es esta relación entre locutor y lengua lo que determina los caracteres lingüísticos de la enunciación.

Este proceso puede ser estudiado de tres modos diferentes. En primer lugar, la realización vocal de la lengua donde se hacen presente los rasgos individuales de la enunciación vinculados a los sonidos emitidos y percibidos. Los mismos sonidos nunca son reproducidos exactamente, ya que están dados por la diversidad de las situaciones en que es producida la enunciación. En segundo lugar, la enunciación puede ser estudiada a través de los mecanismos de producción donde la cuestión principal es ver cómo el “sentido” se forma en “palabras”, es decir, es la semantización de la lengua. Otro de los enfoques propuestos está vinculado a definir la enunciación en el marco formal de su realización, considerando el acto mismo de la enunciación, las situaciones donde se realiza y los instrumentos que la consuman.

En este sentido, la enunciación es una realización individual en la que el locutor – entendido como el individuo que profiere su enunciación- se apropia del aparato formal de

la lengua y utiliza indicios específicos para posicionarse como locutor instaurando, al mismo tiempo, un alocutario (un otro). Benveniste denomina a estas dos figuras del diálogo –yo y tú- como fuente y meta de la enunciación, respectivamente.

Asimismo, el locutor utiliza la lengua para relacionarse con el mundo y referir a través del discurso. Otro de los indicios, propuestos por Benveniste, son los de ostensión, relacionados al tiempo (este, aquí) y los pronombres personales y demostrativos. También el autor menciona las funciones de las que dispone el locutor para influir sobre el comportamiento del alocutario. Entre ellas menciona la intimidación, órdenes, llamados, vinculados a categorías como el imperativo y el vocativo. La aserción también da cuenta de la presencia del locutor en la enunciación, dado que apunta a comunicar una certidumbre, de la misma manera que las palabras sí y no. De la misma manera, los verbos y los modos marcan las actitudes del enunciador, como la certidumbre, la posibilidad o la indecisión.

M. Bajtín (1976), en el marco de la teoría literaria, desarrolla el concepto de polifonía enunciativa que posteriormente retoma Oswald Ducrot, en el marco de la lingüística. El interés por estos estudios surge a partir del cuestionamiento, a lo largo del siglo XX, de la relación necesaria entre el hablante, su pensamiento y la lengua, realizados en el ámbito de la heterogeneidad mostrada.

Bajtin considera que la intersubjetividad es un componente esencial de la lengua, y se centra, fundamentalmente en los géneros literarios y en los procesos lingüísticos, en particular comunicativo. La comunicación adquiere un carácter social donde las marcas de género que introduce el hablante están orientadas al receptor y los enunciados responden a una clave dialógica, es decir que se espera una respuesta por parte del oyente. En este marco, comienzan a esbozarse dos conceptos fundamentales: el discurso referido y la polifonía. De este modo, se refiere a la posibilidad de hacer circular voces en el interior del discurso y la denomina polifonía de la narración, dado que trabaja en el terreno de la novela. A través de las categorías de dialogismo y polifonía, da cuenta de que todo discurso se inscribe en una interrelación con otros discursos anteriores e incluso con los enunciados futuros que pueden aparecer en respuesta a él y postula que las palabras son siempre palabras de los otros y que todo discurso reformula voces ajenas.

Todo discurso se inscribe en una interacción más o menos explícita con otros discursos, que es diacrónica y sincrónica: el enunciado se encuentra siempre en relación con otros enunciados, a los que alude, confirma, rechaza o reelabora. La lengua es polifónica porque conviven en su interior jergas, dialectos, acentos, lenguajes particulares, así como diversas voces sociales. Así, esta concepción sostiene que el sujeto hablante no es dueño de su discurso sino que utiliza discursos anteriores donde están circulando ideologías, creencias y valores.

El autor, en el marco del análisis de las diferentes voces en la novela, considera dos perspectivas: la perspectiva semántica y la perspectiva sintáctica. En la primera, el héroe ocupa un rol fundamental en la relación que establece con el autor, cada uno refleja una voz propia. De este modo, el héroe presenta sus opiniones, sus puntos de vista, sus ideas, su mirada ideológica, y utiliza un discurso en primera persona y el estilo indirecto. Al respecto, García Negroni (2001) explica:

En relación con la polifonía, debemos señalar la función que cumplen las ideas en sí mismas. Bajtin presenta en su obra un concepto de autor donde el autor en cuestión no es el único ideólogo, sino que es un autor ante cuya opinión cabe emitir juicios de acuerdo o desacuerdo, el personaje es un ideólogo con visión propia y voz independiente que entra en diálogo con las otras voces del texto.

Por su parte, la perspectiva sintáctica presenta el discurso referido, que incluye la “complejidad dialógica de ser un enunciado dentro de otro enunciado que habla acerca de ese primer enunciado. Así se produce la transmisión del discurso ajeno.” (García Negroni, 2001). Podemos identificar tres grados de discursos según su orientación: El discurso se denomina monológico o de autor, ya que está orientado hacia su objeto; el discurso objetivado que corresponde a los enunciados de un personaje representado directamente; el discurso orientado hacia el discurso ajeno, que incorpora como ajena la palabra del personaje y subordina composicionalmente a la del autor. La palabra ajena puede ser utilizada para la estabilización de fenómenos, relato oral puro orientado hacia el discurso ajeno y hacia la forma oral, el discurso del personaje que es portador de opiniones del autor, la narración en primera persona; la palabra ajena puede manifestarse como opuesta a la original y surgen así la parodia y los cambios de acentuación; la palabra ajena también puede denominarse variante activa, cuando la palabra queda fuera del discurso del autor, pero este la toma en cuenta y se refiere a ella.

Benveniste también se interesa por la presencia de distintas voces en el discurso y, junto a otros estudiosos, lo han denominado discurso referido/reproducido/transmitido, dada la inserción de una situación de enunciación en otra y las relaciones intersubjetivas que se producen en el discurso. De este modo, se llama heterogeneidad del discurso al encuentro de elementos provenientes de diferentes fuentes de enunciación, es decir, la inscripción de varias voces en una misma enunciación.

Ducrot (1984) retoma los conceptos desarrollados por Benveniste y Bajtin, y considera que el enunciado es una serie efectivamente realizada, es decir, una ocurrencia particular de entidades lingüísticas y que una misma locución, dicha en otro tiempo y espacio, produce otro enunciado distinto, aunque la oración tenga la misma estructura lingüística.

La enunciación es el acontecimiento histórico que constituye la aparición de un enunciado, se da existencia a algo que no existía antes de que se hablara y que no existirá después. Para dar sentido a los enunciados hay que recurrir a la enunciación.

El autor destaca la presencia de distintas voces en el proceso de la enunciación (polifonía), donde se relacionan argumentación y enunciación. Según Ducrot, la polifonía enunciativa concibe al enunciado como una escena de teatro en la que se cristalizan voces abstractas, llamadas enunciadores, introducidas en escena por el locutor, o personaje ficticio al que el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación. Así, el sentido más profundo del enunciado consiste en la superposición de distintas voces.

De este modo realiza una distinción entre vinculadas con el sujeto hablante:

El sujeto empírico (SE) es el autor efectivo, el productor del enunciado. Desde la noción expresada anteriormente, donde el enunciado es producto de otros anteriores, es difícil poder establecer quién es el sujeto empírico. Así, la determinación del SE no es un problema lingüístico dado que se refiere a las condiciones externas de producción.

El locutor (L) es el presunto responsable del enunciado, la persona a quien se atribuye la responsabilidad de la enunciación en el enunciado mismo.

La figura del locutor responde a tres características principales (García Negroni, 2001):

- 1) Se trata de una ficción discursiva, que no coincide necesariamente con el productor del enunciado.
- 2) La distinción entre L/SE permite conceder la palabra a seres, o incluso a objetos, que no tienen la posibilidad de hablar.
- 3) Se pueden componer enunciados que no tengan L como por ejemplo un refrán, un proverbio, donde el responsable de lo que decimos es ajeno a la situación de discurso en la que nos encontramos; pero no es posible que no posean un sujeto empírico.

El enunciador no es una persona sino que está relacionado con los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado, relativos a las situaciones de las que se habla. El locutor puede ser identificado con alguno, o mantener cierta distancia respecto de ellos, como sucede en el caso de los enunciados negativos, que pese a su apariencia monológica resultan ser un diálogo cristalizado de al menos dos enunciadores.

Siguiendo esta misma línea podemos afirmar que el locutor en su discurso deja huellas de la presencia de otras voces. Ducrot considera que los enunciados polifónicos pueden ser negativos, concesivos, irónicos y pueden estar vinculados a la autoridad. En este sentido, el autor diferencia entre la autoridad polifónica y el razonamiento de autoridad, como una forma particular de la primera.

Según Ducrot, el discurso reproducido al que se refiere, es reflejo de la heterogeneidad enunciativa y se pueden distinguir tres estrategias discursivas: el discurso directo, discurso indirecto, diferenciados porque el primero se presenta como discurso independiente con respecto al discurso del locutor y el indirecto se presenta como dependiente, y discurso indirecto libre.

Para definir estos conceptos tomamos como referencias a García Negroni (2001), quien analiza estos conceptos. La autora sostiene que en el discurso directo “los dos actos de enunciación correspondientes se encuentran disjuntos, y remiten a sus situaciones de enunciación”. En el discurso oral, es el contexto lingüístico el que permite marca la diferencia entre los dos discursos y, a menudo, es acompañado por una pausa, de cambio de entonación que implica ese paso de discursos. Los verbos introductorios anuncian el discurso del otro, y entre ellos podemos encontrar: decir, anunciar, comunicar, transmitir, añadir, etc.

En el discurso indirecto, el acto de enunciación es uno y no se presenta como la reproducción/transposición de las palabras de otro locutor, sino como una versión. “Podríamos decir que se trata de una síntesis, una expansión, una modificación de palabras con respecto a lo dicho posible” (García Negroni, 2001). Por su parte el discurso indirecto libre, se utiliza fundamentalmente en la lengua escrita y en la narración literaria, y “se asocian las propiedades del DD y del DI en el seno de un tipo de enunciación original” (García Negroni, 2001).

Además, Ducrot (1984) sostiene que el autor del enunciado no se expresa nunca de manera directa, sino que lo hace a través de la puesta en escena de puntos de vista frente a los cuales toma actitudes diversas. García Negroni plantea que en tanto el enunciado adopta una concepción dialógica y polifónica no funciona como reflejo de la intención de un sujeto hablante real sino como una calificación de su propia enunciación. La calificación consiste en una serie de indicaciones que el interpretante debe llevar a cabo para poder recuperar el sentido del enunciado.

En el caso de la polifónica se manifiesta en dos niveles (García Negroni). Por una parte, en las formas de doble enunciación (Ducrot 1984) que muestran un desdoblamiento o una multiplicación de locutores y de escenas enunciativas. Por otro lado, se manifiesta en los diversos puntos de vista implicados en la enunciación, como por ejemplo, en la concesión, la presuposición, la ironía y la negación.

Por su parte, García Negroni (2009) considera que las huellas de la presencia del locutor en su discurso no se agotan en los pronombres yo/tú, en los comentarios subjetivos y en los diferentes adverbios deícticos espaciales y temporales, propuestos por Benveniste. La autora considera que es inadmisibles pensar en la existencia de un plano objetivo sin huellas en la intervención del locutor, por ello propone un continuum de enunciaciones con mayor o menor incidencia de huellas dialógico-polifónicas. En ese continuum se ubican, en un extremo, las enunciaciones menos abiertamente polifónicas y en el resto una variada gama de modos y grados de presencia de subjetividad.

Sara Moyano (2009), analiza los géneros periodísticos, y sostiene que hay diferentes formas de reproducir la palabra ajena, frases referidas en estilo indirecto, frases transcritas textualmente en estilo directo, entrecomilladas o frases cuya transcripción se hace parte en estilo directo y parte con citas textuales entrecomilladas. Asimismo, su

análisis se centra en el discurso narrativizado y la nominalización, como medios para introducir la palabra ajena, caracterizarla e interpretarla. Para definir el concepto de discurso narrativizado recurre a los estudios realizados por Charaudeau (1997), Genette (1972), que lo define como un modo de reproducción de discurso o pensamiento de los personajes en la narración literaria. Sara Moyano (2009) define:

Proponemos adoptar la definición de estos dos autores sobre el discurso narrativizado, al que caracterizamos sintácticamente como la forma de discurso referido constituido por una “expresión introductora” que contiene un verbo de decir (o cualquier otro verbo que, aunque no sea de los “verba dicendi”, sea usado para representar la palabra del otro), que esté marcado por cierta carga de subjetividad y que no esté seguido por la conjunción “que” (lo cual lo transformaría en el “estilo indirecto” tradicional que describe la mayoría de las gramáticas).

Por otra parte, la autora sostiene que la nominalización también es una forma de introducir la palabra ajena. Para dar cuenta de ello recurre a los conceptos elaborados por Pecheux (1975), y sostiene:

La nominalización es, según Pecheux (1975), un preconstruido, es decir, un enunciado simple, extraído de discursos anteriores y cuyas condiciones de producción han sido borradas. Al ser preconstruido, el enunciado nominalizado no es responsabilidad del sujeto enunciator en la enunciación actual, sino que se encuentra como un objeto del mundo, preexistente al discurso actual. Esto produce un efecto de evidencia que convierte al enunciado nominalizado en algo que no es susceptible de ser cuestionado.

Subjetividad y alteridad en el discurso de los estudiantes

Las entrevistas realizadas a los adolescentes de escuelas secundarias sobre la violencia escolar que se produce entre los estudiantes dentro del ámbito educativo se ubican en el plano del discurso (Benveniste, 1966) dado que están enmarcadas en un tiempo que incluye el momento en el que se habla, donde se hace presente la voz de la primera persona y abundan expresiones y adjetivos evaluativos.

En este sentido, se trata de una enunciación donde está presente un yo y un tú, donde se evidencia que el locutor quiere convencer o influir sobre el auditor de lo que está

expresando. Lejos de excluir toda forma lingüística autobiográfica, refuerza esta idea a través de la subjetividad presente en su discurso.

Así, cada alumno deja huellas en su discurso con la finalidad de manifestar sus puntos de vista o perspectivas sobre el tema. En esas marcas se puede observar la evocación a discursos y puntos de vista frente a los cuales el locutor se posiciona y adopta una determinada actitud.

La voz del otro

En las entrevistas sostenidas con los estudiantes se puede observar la presencia de distintas voces a las que recurren como evidencia para demostrar lo que están sosteniendo en su discurso y lograr convencer al auditorio de la veracidad de los hechos.

La lengua tiene la posibilidad de inscribir varias voces en la misma enunciación. Así el locutor puede manifestarse de diversas maneras, una de ellas es mostrando el discurso ajeno para comentarlo y exhibir su actitud de control del discurso en marcha (García Negroni, 2009), donde el locutor se constituye por la palabra del otro que lo atraviesa a pesar suyo, y se muestra como un “sujeto intencional que moviliza las voces y los puntos de vista para actuar sobre su alocutario” (Amossy, 2005).

Siguiendo los trabajos realizados por García Negroni (2001), los procesos que proceden de la presencia de distintas voces explícitas en el discurso se han llamado discurso referido/reproducido/transmitido y se puede evidenciar a través de tres estrategias discursivas vinculadas a la relación que se establece entre el discurso del locutor que cita y el discurso del locutor citado: discurso directo, discurso indirecto y discurso indirecto libre.

Discurso directo

En el discurso directo los dos actos de enunciación correspondientes se encuentran disjuntos, y remiten a sus situaciones de enunciación respectivas.

Los estudiantes recurren a esta estrategia en distintos momentos, por ejemplo para dar cuenta de la ausencia de las autoridades en los problemas cotidianos y la búsqueda incesante de respuestas por parte de los estudiantes, quienes consideran que tanto los directivos como los padres no ocupan el lugar que la sociedad les ha designado. De esta manera, una estudiante reproduce en la entrevista las palabras expresadas por el directivo cuando ella y su amiga se acercaron para alertar sobre un posible conflicto de violencia escolar. Así, expresa:

- (1) Los padres y los directivos no se ocupan. Nosotras fuimos a hablar y nos dijeron: “¿Necesitan algo más?” Como si fuéramos a un quiosco a comprar golosinas ¿Entendés? “Ya nos vamos a encargar”, nos dijeron.

Al ser nuestro corpus oral, ya que se trata de entrevistas que fueron grabadas y posteriormente realizamos la transcripción de cada una de ellas, creemos necesario aclarar que el contexto lingüístico que marca la frontera entre una enunciación y otra es acompañado por pausas, cambios entonativos que indican ese paso de un discurso a otro. En ese caso, decidimos en la transcripción marcar con comillas aquellas palabras que se refieren a un discurso directo, citado por los estudiantes para dar fidelidad y un carácter testimonial a su relato. En el ejemplo, la estudiante imita la voz de los directivos y cambia la entonación.

Al introducir las voces mediante el discurso directo, la estudiante cita textualmente las palabras de las autoridades y las incluye en su discurso. De este modo, logra que ambos enunciadores mantengan sus propias marcas de enunciación y produce el efecto de fidelidad al discurso, aunque, como explica García Negroni (2001), “esta fidelidad no es más que un proceso discursivo, pues cabe que el discurso citado no fuese exactamente así, de hecho esa es casi una condición natural a pesar de mantener las palabras pronunciadas”. La apelación a la cita directa apunta a sostener una credibilidad y vigorizar una voz que dentro del propio establecimiento aparece negada por las autoridades.

Asimismo, el sentimiento de desamparo que experimentan los adolescentes cuando intentan refugiarse en un adulto, se ve manifestado por la descalificación que conlleva la comparación “como si fuéramos...”. De este modo, se reproduce una concepción de educación “bancaria” (Freire, 2002) basada en el acto de depositar, de narrar, de transferir

o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, caracterizados como meros pacientes, con la finalidad de controlar su pensamiento y su acción. En esta línea, Erich Fromm (1967) sostiene:

El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada) es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad.

Así, la escuela de raíz inminentemente moderna conserva normas, conductas de docentes y directivos y métodos ligados a la rigidez y la disciplina. Esto se opone al alumnado actual, con otro tipo de demandas, con conocimientos de sus derechos, la presencia de nuevos sistemas familiares, en un contexto de “sociedades profundamente desiguales, fragmentadas y polarizadas” (Débarbieux, 2001). Asimismo, las instituciones han perdido credibilidad y la escuela no está ajena a ese descrédito, sumado a que la palabra no opera como reguladora de conflictos.

En este contexto, el discurso citado da cuenta de una violencia simbólica (Bourdieu, 1981), la cual “permite referirse a una serie de fenómenos que no son percibidos como tales por los sujetos y que permiten la reproducción de un orden social desigual” (Kaplan, 2014). En este sentido, las autoridades escolares consideran que tienen la potestad para desacreditar la palabra de los estudiantes, y hacer uso de su poder para evitar tratar un problema. Esta situación da cuenta de que ante la visualización de un caso de violencia por parte de los estudiantes, cuando recurren a las autoridades solo obtienen como respuesta más violencia, en este caso institucional; ya que sus voces son negadas y sus reclamos, desatendidos. Estos hechos desalientan el compromiso y la solidaridad de los alumnos para intentar poner un freno a la violencia y abandonar una actitud pasiva y condescendiente. De este modo, y en tanto los adultos no reconozcan los conflictos y valoricen la palabra de los estudiantes, “no se podrán poner en marcha estrategias de resolución” (Alcaide, Ravena y Guala, 1999).

En este marco, es que los estudiantes reclaman ser escuchados, y recibir respuestas por parte de las autoridades y de los adultos con el fin de resolver los conflictos, que se viven cotidianamente en la escuela. Piggiolini de Cano (2005), sostiene:

Ya es tiempo de que exista la posibilidad de generar condiciones de producción de subjetividad, de crear condiciones para desarrollar el pensamiento crítico, la opinión propia. Es decir, ir creando condiciones de autonomía de opinión y de criterio. Tiempo para sostener la mirada, tiempo para escuchar y escucharse, en una cultura donde prevalece lo fugaz e instantáneo. Tiempo que posibilite el corrimiento de las prioridades, que el docente recupere su lugar de sujeto deseoso, capaz de producir modificaciones. Tiempo que posibilite el paso de la escuela ideal a la escuela posible, de la dirección como autoridad formal, a la autoridad fundada en el saber resolver o trabajar con el conflicto, de la sanción a la responsabilidad, de la derivación individual a la intervención institucional.

Otra de las voces en el discurso de la misma entrevistada reproduce de manera directa lo que algunos de sus compañeros le dicen a otra alumna e impiden, de esta forma, que sea aceptada por el grupo. En la transcripción de las entrevistas evidenciamos que se trata de la palabra del otro, ya que la estudiante cambia de entonación e imita a sus otros compañeros, con la pretensión¹⁰ de reproducir literalmente otro enunciado. La estudiante, expresa:

- (2) Ella tiene como actitudes raras. No está bien, tiene algunos problemas. Ya desde la primaria tiene problemas que no la aceptan, no sé si tiene algo. Nosotras sospechamos que tiene alguna dificultad psicológica. Pero nunca nos dijeron desde el colegio qué problema tenía, entonces nosotros siempre tuvimos bastante respeto en cuanto a cargarla con esos temas. Pero ella aparte tiene problemas -nos parece a nosotros- de abandono en la casa. En la casa no le dan mucha bolilla y la descuidan bastante. Ella va bastante desarreglada al colegio y no es una falla económica, porque los padres tienen mucha plata. Ella va desalineada al colegio, con la ropa rota, la ropa sucia, manchada, sin lavarse los dientes, sin bañarse, con el pelo despeinado con piojos. Y estas palabras se las transmitimos al director. No se cuida ella, cómo la va a cuidar el resto. Y la cargan. Primero la rechazan: “No vengas, correte”. Y cuando viene la echan: “No participes”, se cierran. Viene ella y se cierran. Y después sí, la cargan con el aspecto físico.

De este modo, agrega su interpretación sobre lo que esas palabras estarían produciendo en el destinatario, y sostiene que “no vengas” es rechazarla y “no participes” incluye echar

¹⁰ Al respecto, Reyes (1993) sostiene que debemos desechar la idea ingenua de que la repetición literal de un texto garantiza que podamos recuperar todo el significado de ese texto.

a esa persona del grupo. Así, se trata de una cita directa antecedida por expresiones que la caracterizan en forma subjetiva y le quitan la pretendida objetividad que este tipo de cita supone. Sara Moyano (2009) denomina a estas expresiones como caracterizadoras, dado que el locutor manifiesta su punto de vista evidenciando el carácter polifónico del discurso narrativizado que combina la voz del locutor con la voz de aquel cuyas palabras se están citando.

El discurso citado evidencia la fragmentación y exclusión cotidiana en las aulas, donde la otredad es negada y en algunos casos estigmatizada. Sin embargo, la escuela lejos de ser un espacio neutral, contribuye a la instauración de un único discurso correcto con sus procedimientos verticalistas de enseñanza, pues los alumnos son caracterizados como sujetos pasivos. Al respecto, Kaplan (2014) sostiene:

Las diferencias son justamente esas marcas en las que se asienta dicha distinción, identidad que se construye en una trama compleja, irregular, incierta, que vehiculiza la posibilidad de que ayer que es diferente a ella se visibilice como “lo otro” y en esa operación reafirme su propia certidumbre. En los procesos de constitución de las identidades, esas “otredades” pueden traducirse como amenaza, pueden invisibilizarse o puede interpretarse como un complemento, entre otras posibilidades. Y cada una de ellas, refiere a opciones políticas, implica actos de responsabilidad y tiene efecto de poder. (Connolly, 1991; Dussell, 1994).

En este sentido, al excluir las voces de los estudiantes y no comprometerse con las problemáticas y trayectorias individuales que vivencian, la escuela favorece la reproducción de la intolerancia y la falta de solidaridad con el otro. Contrariamente, como sostienen Míguez, Adaszko y Kornblit (2008):

Los climas sociales escolares favorables en los que se propicia el diálogo, se abren canales de comunicación, se valora el esfuerzo del alumno, se minimizan las prácticas autoritarias, y se desarrollan prácticas pedagógicas que facilitan la integración y participación de los alumnos, disminuye considerablemente la frecuencia de situaciones violentas, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a las manifestaciones de violencia.

Otra de las entrevistadas cuenta los hechos previos a una situación de violencia física sucedida en su escuela, y expresa:

- (3)
- ¿Vos viste alguna vez una pelea en la escuela?

- siii, un montón de veces. Por ejemplo en nuestro grado, una chica con otra que salieron y se bardearon las dos, se decían cosas. Se agarraron ahí en la esquinita de la preceptoría adentro de la escuela.
- ¿Y cómo empezó la pelea?
- Por un problema que tuvo en Facebook, se bardearon por comentarios del Facebook. Una le puso: “Gorda chancha, andá a bañarte”. Y ella no sé qué le puso, algo así como andá flaca y puta. Y después empezaron así, no sé. Y después siguió en la escuela y se pegaron.

En este ejemplo, la expresión “se bardearon” es considerada un discurso narrativizado (Sara Moyano, 2009), ya que caracteriza la voz ajena de un modo “más diegético, en oposición al discurso directo, que sería más mimético” (Genette, 1972). Así, la expresión refiere a un discurso ajeno y constituye una elección por parte del locutor que refiere a las palabras reproducidas posteriormente y se aprecia el recurso caracterizador que tiene este tipo de discurso referido. Si analizamos semánticamente el verbo bardear comprobamos que hay diferentes formas de realizar actos de habla que pueden ser considerados como “bardos”, pero siempre se refiere a una acción con carga de negatividad y violencia.

Asimismo, introduce un discurso directo, a través del verbo en modo indicativo “puso” y reproduce las palabras de su compañera. Además, parafrasea la respuesta “andá flaca y puta” e introduce un discurso indirecto, ya que expresa “algo así como”, al no recordar las palabras exactas.

La pretensión de objetividad¹¹ se hace más evidente, a través de la cita directa, al momento de describir la agresión. Esta necesidad surge en un contexto en el que la

11 Sara Moyano (2007) sostiene que existe un continuum en las posibilidades de reformulación del discurso ajeno, y se puede reconocer una gradación que va de un polo en el que existe una mayor explicitación de la voz ajena y, en consecuencia, una mayor objetividad (o pretensión de objetividad), a un polo donde la caracterización ocupa un lugar más preponderante. Así, el polo de mayor pretensión de objetividad está representado por el estilo directo (de ahora en más, ED), donde hay una yuxtaposición (con corte sintáctico) entre el texto citante y el texto citado, y donde se reproducen las palabras de otra persona manteniéndolas aparentemente idénticas a como fueron pronunciadas. En el extremo opuesto, se encuentran el discurso narrativizado y las nominalizaciones citativas. Entre ambos polos existen otras formas de reproducir la palabra ajena, entre las que se encuentra el discurso indirecto.

propia institución invisibiliza la violencia, ya que los alumnos perciben que tienen que sostener con argumentos sólidos, dotados de elementos de prueba, que la violencia comienza con insultos y diferencias cotidianas que la escuela considera irrelevantes. Así, las palabras textuales otorgan credibilidad al discurso. Asimismo, para contar la respuesta de la compañera agredida recurre al discurso indirecto y no necesita reproducir las palabras originales porque la objetividad está otorgada por la cita directa que la precede. De este modo, la contestación a la agresión, tal como fue dicha, no reviste importancia porque la violencia ya fue explicitada y las diferencias entre las alumnas están planteadas desde el primer insulto en la cita directa.

Dicho de otro modo, como la violencia escolar aparece velada, descorder esa prohibición implica valerse de una serie de recursos argumentativos y probatorios que sostengan la existencia de una violencia silenciosa, pero cotidiana, que solo se visualiza en sus máximos estallidos. Castro Santander (2007) sostiene:

Hablar de “violencia silenciosa” nace de una fuerte convicción que reclama por hacer visibles aquellas agresiones que reciben niños, jóvenes y adultos, y que por sus particularidades, no son reconocidas como tales y desapercibidas, continúan su obra devastadora.

A través de la utilización de estos recursos como formas de citar la voz de los otros, la estudiante reconstruye una situación de violencia que comienza en las redes sociales y que luego continúa en la escuela, con agresiones verbales y físicas, y el trasfondo de la intolerancia hacia la diferencia como disparador de las hostilidades en las aulas.

Discurso indirecto

Por otra parte, García Negroni (2001) define al discurso indirecto como la forma lingüística de la enunciación que no se presenta como la reproducción/transposición de las palabras de otro locutor, sino como una versión que da el locutor del discurso de otro locutor. Una estudiante utiliza esta estrategia para parafrasear los enunciados pronunciados por los profesores y los directivos a los interlocutores, en este caso los estudiantes, acerca de las características del curso y la incidencia del desorden como aspecto negativo (4). Así, expresa:

- (4) Todos los profesores nos dicen y los directivos nos dicen que somos un curso que opaca lo bueno que tiene, como el compañerismo, como la amistad que se nota cuando vos entrás,

la felicidad, la alegría, la pila que le ponemos a todos los proyectos, por el desorden que presenta la clase.

La estructura impersonal “se nota cuando vos entrás...” a la que recurre la alumna para parafrasear el discurso de las autoridades y describir el supuesto clima escolar que se vive en el aula da cuenta de una toma de distancia que, en esa estrategia de despersonalización, le confiere cierta ilusión de objetividad y sirve para realzar los valores positivos, en oposición al “desorden” que luego se cuestiona.

Este tipo de mecanismo, donde lo que dice el director y los profesores es un argumento válido para considerar lo dicho como verdadero, Ducrot (1984) lo denominó razonamiento de autoridad:

El razonamiento de autoridad constituye un tipo de demostración entre otras, y habría que catalogarlo, junto con el razonamiento basado en la recurrencia, con la inducción o con el razonamiento por analogía, dentro de un inventario de tipos de pruebas reconocidas como válidas en una determinada época y en una colectividad intelectual precisa. En realidad, se trata de una especie de razonamiento experimental. Se parte del hecho de que “X, dijo que P”, se toma como base la idea de que X (“que no es ningún idiota”) tiene un amplio margen de posibilidades en cuanto a no haberse equivocado al decir lo que dijo, y se deduce de ello, como conclusión, la verdad o verosimilitud de P.

De este modo, en el discurso indirecto la caracterización ocupa un lugar preponderante y el tipo de prueba o razonamiento que aporta el mecanismo de autoridad hace que la estudiante no necesite apelar a objetividad del estilo directo, ya que se da por sentado que hay cierto consenso social sobre la valoración negativa del desorden. En el estilo indirecto, utilizado en este ejemplo, las palabras referidas sufren cambios, y no se puede identificar cuáles fueron exactamente las palabras pronunciadas de las cuales deriva la cita.

A través del discurso indirecto podemos identificar que la idea de orden, presente en las voces de los docentes y directivos, aparece como una condición necesaria para que se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza, concepto del cual la estudiante también se hace eco. De este modo, Huergo y Fernández (2000) sostiene que hay representaciones que resurgen con fuerza en los procesos educativos, que se constituyen como creencias o prejuicios. Así, expresan:

La primera creencia tiene que ver con un desplazamiento producido por la modernidad que se reproduce en la escuela: el desplazamiento de las formas desordenadas de la cotidianidad al disciplinamiento social como concreción del anudamiento entre orden y control. En concreto se refiere a que la educación disciplina la entrada del mundo en la conciencia.

El reconocimiento del “desorden” da cuenta de un cambio de sensibilidad histórico y social dentro de la escuela, pues, a diferencia de la escuela moderna, la inculcación del orden no es asimilada por los alumnos unidireccionalmente sino que forma parte de un proceso de negociación por el sentido y una puja por la conformación de nuevas identidades. Dicho de otro modo, la batalla simbólica entre los valores que datan de la fundación de la escuela sarmientina y los procesos actuales que experimentan los alumnos -en un mundo con límites y fronteras culturales cada vez más difusas- se traducen en una creciente conflictividad en las aulas. Dubet y Martuccelli (1998) expresan:

El proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes.

Otra estudiante también utiliza el estilo indirecto como forma de paráfrasis del discurso periodístico y puede evidenciarse, en este ejemplo extraído de una entrevista oral, por la manera de pronunciar, que se distancia de este concepto.

- (5) Hay diferentes tipos de violencia, yo creo que un sinónimo de violencia es agresión y puede ser agresión verbal, física, puede ser agresión a uno mismo o que el resto te agrede puede generar que te agredas a vos mismo. Que te termines creyendo lo que te dicen y que eso te afecte a vos mismo. Por eso hay tantos casos de gente que atenta contra su vida de alguna manera por bullying, como lo llaman las noticias. Gente que no solamente se suicida, gente que se corta o que se vuelve bulímica o anoréxica.

La glosa “como lo llaman” corresponde a la “no coincidencia entre las palabras y las cosas” una de las cuatro formas de la “no coincidencia del decir”¹² (Authier, 1995). García Negrón (2008) sostiene:

Este segundo tipo de no coincidencia está representado, según Authier (1995), por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, “X, por decirlo de algún modo”, en los que el locutor-autor se desdobra en comentarista para indicar que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.

Así, recurre a un término que cree que es perteneciente al ámbito del periodismo y se posiciona ante ello mediante una actitud de distanciamiento. De este modo, evita exponerse en términos personales al momento de hablar sobre la violencia escolar y atribuye el concepto de bullying al discurso periodístico y utiliza frases propias de los medios, por ejemplo, “atenta contra su vida”, donde se evidencia la presencia de una voz ajena.

Otra entrevistada (6) recurre al discurso ajeno para contar las situaciones de conflicto que se viven en su escuela y parafrasea las palabras de su hermana, mediante un discurso indirecto.

(6) Mi hermana va a cuarto y ella me cuenta que se pelean. Se quieren como pegar digamos porque les gusta un chico. Algo así porque en este caso es por otra situación, son chicas por chicas. No sé cómo explicarte... Son lesbianas.

A través de la utilización del discurso indirecto, la enunciatriz realiza una versión sobre el discurso de otro locutor. Al respecto, García Negrón (2001) sostiene:

Se trata de una síntesis, una expansión, una modificación de palabras con respecto a lo dicho posible, siempre y cuando se atienda al propósito del discurso del locutor citado. Es interesante señalar que el locutor del discurso que cita se ve reflejado en el propio discurso

12 Authier (1995) denomina modalización autonómica al mecanismo mediante el cual el locutor desdobra su discurso para comentar, al mismo tiempo que las utiliza, las palabras que emplea. Y distingue cuatro formas de la “no coincidencia del decir”: No coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores; no coincidencia entre las palabras y las cosas; no coincidencia de las palabras consigo mismas; no coincidencia del discurso consigo mismo.

del locutor citado, pues transmite una imagen de sí mismo a través del léxico empleado, del propósito seleccionado, del modo en que se cita, de la posición ideológica vehiculizada, etc.

En esta frase el propósito del locutor citado se mantiene, dado que narra el hecho de violencia, transmite los conflictos vivenciados en las aulas y especifica las causas que originan las agresiones, pero lo hace con dificultad y da cuenta de que son temas vedados, que tienden al ocultamiento, justamente, por tratarse de hechos con una carga de valoración social negativa. Esta opacidad es la que favorece la reproducción y multiplicación de la violencia.

La utilización del “se” en la frase “se quieren como pegar” hace referencia a “se quieren pegar entre sí” aunque evita especificar los actores involucrados en el problema y el uso de “como” es un intento de pretensión de precisión, que refuerza esta idea de enmascarar o reducir la gravedad de la situación de violencia.

Asimismo, la necesidad de introducir otras voces en su relato a través del discurso directo y contar la violencia a través de las vivencias de compañeros evidencia la dificultad de narrar hechos en primera persona. El mismo proceso se produce en (7), ya que la estudiante cuenta un hecho de violencia del que fue testigo y es por ello que puede dar fe de cómo ocurrió, pero no la involucra directamente.

(7) Le pegó una cachetada y la mejor amiga de ella la agarró, la corrió, la sacó y le dijo: “Pará, por qué le pegás”. Y esta chica le pegó a la otra y ahí se agarraron ellas dos en el salón. Estábamos todos ahí.

La enumeración de acciones realizadas por una estudiante de otro curso en pretérito perfecto simple remiten a acciones acabadas, puntuales y sin ninguna relación con el presente de la enunciación (García Negroni, 2016). El discurso directo se observa en la entrevista a través de la entonación y el cambio de voz, además el verbo “dijo” anuncia el habla, el discurso del otro. Así, se introducen en el discurso de la alumna las palabras reproducidas por una compañera “para, por qué le pegas” que dan cuenta del desconocimiento de la causa de la pelea. La utilización del discurso directo surge de la necesidad de darle objetividad al relato y ser fiel a las palabras que usa su compañera, justamente, en el único momento de la pelea donde la agresión física cesa y se produce un intento de diálogo y pedido de explicación por parte de una de las estudiantes,

transformándose esta escena en un momento clave que evidencia lo irracional de la reacción violenta.

De este modo, la única forma aparente para resolver los conflictos entre los alumnos que se producen en el aula es a través de la violencia. De hecho, el breve lapso de diálogo entre las estudiantes no es más que un pregunta retórica –que al dar cuenta de la falta de motivos del ataque- intenta justificar que su propia reacción violenta, como salida al conflicto, no es más que una defensa. La banalización de la violencia, es decir, su aceptación como algo cotidiano que ha perdido la capacidad para asombrar y que en consecuencia no es objeto de reflexión crítica, es el correlato de su naturalización (Kornblit 2008).

En otro caso, la voz de las compañeras que insultan a la entrevistada se introduce en su discurso de manera indirecta al contar sus propias vivencias en la institución (8). Así, expresa:

(8)

- ¿Qué te decían?
- Ahora no me acuerdo. Creo que decían que era, bueno, perdón por la palabra, puta.

Al exponerse en primera persona y dar cuenta de acontecimientos personales evita reproducir el insulto, por ello utiliza expresiones como “no me acuerdo” o “creo”, dada la humillación y el agravio que esto significa. En este sentido, recurre al estilo indirecto para parafrasear las palabras de sus hostigadoras y evita reproducir las agresiones tal cual sucedieron, dado que busca enmascarar o restarle importancia ante el dolor de ser víctima. De este modo, las palabras referidas sufren algunos cambios, ya que el que las cita las acomoda a su situación de comunicación (Moyano, 2009).

Asimismo, la utilización del verbo en pretérito imperfecto expresa tiempo pasado con aspecto durativo o reiterativo (García Negroni, 2016), con lo que podemos deducir que la estudiante fue víctima de insultos en reiteradas oportunidades.

Por otra parte, la voz de los padres está presente en el discurso de los jóvenes. De hecho, algunos de ellos, ante un caso de violencia o de acoso verbal, manifiestan no recurrir a su familia porque consideran que puede ser perjudicial, por la humillación a quedar expuesto frente a sus compañeros. En el caso de (9), la entrevistada le cuenta a su madre tratando

de refugiarse en un adulto y parafrasea sus palabras en el diálogo sostenido en el marco de la entrevista.

(9) Mi mamá dice lo mismo que las chicas, que no les haga caso.

El estilo indirecto al que recurre la estudiante para introducir en su discurso la voz de su madre es una versión que sintetiza las palabras pronunciadas y atiende al propósito del locutor citado. El discurso de la madre es adicionado al de sus compañeras en un intento por reforzar y autoconvencerse de que esta salida individual es la única solución al conflicto.

De la misma manera que las autoridades de la escuela, según manifestaron otros estudiantes, la madre no logra encontrar una respuesta y una salida a una situación donde su hija se presenta como víctima, es decir, “no les hagas caso” también constituye una forma de minimizar el problema.

Asimismo, otra estudiante también recurre a su familia para pedirle ayuda, dada las situaciones de violencia que sufre en la escuela por los propios compañeros del curso. Al respecto, señala:

(10) Yo el apoyo de la escuela nunca lo sentí y después para reconocer el promedio o cosas que a ellos les interesan están, pero a la hora que necesitás apoyo no. Y yo tengo mi familia que me ayuda, mi mamá no es de venir a la escuela, porque como ella siente que cuando yo he necesitado no tengo apoyo, no viene.

De manera indirecta introduce una versión del discurso de su madre, que parafrasea sus palabras y la enunciativa no pretende darle objetividad a su discurso, ya que la inacción de las autoridades es una idea instalada socialmente. De este modo, la madre desconfía de las instituciones y considera que no va a haber ningún cambio aunque ella solicite una reunión con los directivos o intervenga asistiendo a la escuela.

Así, los conflictos intentan resolverse en el plano familiar, pero al desarrollarse estos dentro de la institución escolar, y la mayoría de las veces lejos del mundo de los adultos, las soluciones deseadas siguen estando ausentes. Al respecto, Colombo (2011) y Kornblit (1991) sostienen:

Estudios de investigación han señalado que en escuelas donde existe un clima social gratificante, vinculado con las relaciones interpersonales y de innovación y desde la dirección existen espacios de participación donde los alumnos pueden canalizar sus inquietudes y conflictos disminuye la posibilidad de que surjan hechos de violencia.

Conclusiones

El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra – oral y escrita- forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan (Arnoux, 2006). Desde esta perspectiva analizamos el discurso de los estudiantes sobre la violencia que se produce dentro de las instituciones educativas y recurrimos a las herramientas propuestas por la teoría de la Polifonía enunciativa.

En este sentido, en las citas seleccionadas en este trabajo – que surgen de los intercambios orales y de su posterior desgrabación y transcripción- los alumnos evocan otros discursos con respecto a los cuales se posicionan y adoptan una determinada actitud. Para poder identificar la frontera entre una enunciación y otra recurrimos al contexto lingüístico, que se evidencia a través de las pausas, los cambios de entonación, la mímica, los gestos y otros recursos empleados para indicar el paso de un discurso a otro.

De este modo, los entrevistados apelan al discurso directo como una forma de explicitación de la voz ajena y para lograr, asimismo, una mayor objetividad, dada la yuxtaposición entre el discurso citante y el discurso citado y se “reproducen las palabras de otra persona manteniéndolas aparentemente idénticas a como fueron pronunciadas” (Moyano, 2009). Así, el discurso directo funciona como evidencia de lo que están sosteniendo en su discurso, es decir en el discurso citante, y en esta búsqueda de objetividad reproducen discursos ajenos que funcionan como prueba para sostener sus argumentos.

Los estudiantes utilizan en discurso directo cuando quieren denunciar la ausencia de medidas eficaces contra la violencia por parte de las autoridades. Frente a esta ausencia de respuestas los adolescentes se sienten desamparados y a la deriva, justamente, en un

ámbito al que le reclaman contención. Para evidenciar el descompromiso de los adultos reproducen sus discursos que funcionan como prueba para sostener sus argumentos. También recurren al discurso directo para reproducir las agresiones entre sus compañeros, toda vez que el enunciador no esté involucrado, ni como víctima ni como victimario.

Por otra parte, también utilizan el discurso indirecto, a través del cual el locutor incluye, así, una versión del discurso del otro, que es parafraseada en sus palabras. En este sentido, existe una mayor libertad de cita y se trata de “una síntesis, una expansión, una modificación de palabras con respecto a lo dicho posible” (García Negróni, 2001) y se mantiene el propósito del discurso del locutor citado. Así, utilizan el discurso indirecto cuando las palabras del otro los atañe en lo personal y evitan reproducir las palabras textuales que provocaron la agresión, para borrar toda especificidad y enmascarar el hecho, presentando una versión más débil de los acontecimientos.

CAPÍTULO V

Enunciados negativos sobre la violencia en la escuela

Introducción

En este capítulo nos proponemos aplicar algunas de las herramientas teóricas para estudiar las características de los enunciados negativos como una de las posibilidades de hacer hablar al otro dentro de nuestro propio discurso y comprender los sentidos a través de los distintos usos que realizan los estudiantes en las entrevistas sobre la violencia en la escuela.

Recurrimos al estudio de las negaciones como un método para reconocer los contenidos presupuestos, qué manifiestan los estudiantes sobre la violencia y cómo se posicionan frente al discurso establecido. Para ello, consideramos las investigaciones realizadas por Ducrot (1984), sobre el tema, en su teoría polifónica de la enunciación y, posteriormente, García Negroni (2001, 2009).

En su análisis sobre las diferentes formas de negar un discurso, Ducrot distingue entre la negación polémica, negación descriptiva y negación metalingüística. De manera general sostiene que en el enunciado negativo existen dos puntos de vista: uno positivo y otro negativo opuesto al primero. Asimismo, esta descripción general adopta diferentes características de acuerdo al tipo de negación.

Consideramos que a partir del análisis de los ejemplos obtenidos de las entrevistas en el desarrollo de este capítulo, es posible poner de manifiesto el sentido y el efecto que

produce, en cada caso, utilizar una negación. Antes de comenzar con el análisis creemos necesario realizar un recorrido por las propuestas teóricas en las que nos basamos.

Polifonía de la negación

Desde la Teoría Polifónica de la Enunciación, elaborada por Ducrot (1984), uno de los tipos de fenómenos en el cual se revela de qué modo el sentido califica el acontecimiento constituido por la enunciación es la negación, ya que en los enunciados negativos está presente un enunciador que aserta lo que se niega y constituye una imagen del alocutario, capaz de afirmar lo que niega el locutor.

Ducrot (1984) sostiene que una de las posibilidades de hacer hablar al otro dentro de nuestro propio discurso es a través de la negación. La imbricación de los discursos de los interlocutores se produce dado que para negar debemos imaginar que alguien ha afirmado lo contrario. En este marco se despliega la teoría polifónica de la negación, donde Ducrot distingue tres tipos: la polémica, la descriptiva y la metalingüística.

Siguiendo al autor, la negación polémica opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos y constituye una especie de diálogo cristalizado en el que un enunciador diferente del locutor afirma un enunciado y un segundo enunciador lo contradice o lo corrige. También permite conservar presuposiciones del enunciado positivo subyacente y tiene un efecto siempre descendente o reductor lo que explica la lectura “menos que” asociada a este tipo de negación. García Negroni (2001) ejemplifica el efecto de la negación polémica “en virtud de la ley de inversión argumentativa¹³ que permite comprender por qué (1) es interpretado como (1´) y no como (1´´)

(1) Juan no es inteligente.

(1´) Juan es menos que inteligente.

(1´´) Juan es más que inteligente.

13 Según la ley de inversión argumentativa, los enunciados negativos se encuentran en la escala inversa de la de los enunciados positivos correspondientes (García Negroni 2001).

Otra de las características centrales de la negación polémica, que opone dos puntos de vista: uno positivo y otro negativo, es que se constituye en un método para reconocer los contenidos presupuestos.

La negación descriptiva “permite representar un estado de cosas sin que su autor presente su habla como opuesta a un discurso adverso”, por lo que equivale a una aserción. Asimismo, el “aspecto polémico queda atenuado o incluso borrado, y es por eso que Ducrot propone analizarla como un derivado delocutivo de la negación polémica” (García Negroni, 2001). Al respecto, García Negroni (2001) sostiene:

A diferencia de la negación polémica y de su derivado, la descriptiva, este tipo de negación se caracteriza por descalificar el marco o espacio de discurso impuesto por una palabra anterior del interlocutor o del propio locutor y por declarar situarse entonces en un espacio discursivo diferente del rechazado o descalificado.

Así, la negación metalingüística posee las siguientes características: “Es capaz de cancelar las presuposiciones del enunciado positivo”; “nunca tiene un efecto descendente o reductor, su efecto es o bien contrastivo (lectura contrario a) o bien ascendente (lectura más que) o bien diferente a”; puede estar presente un “contorno entonacional específico de énfasis”; puede estar seguida de “un enunciado correctivo que introduce la rectificación destinada a reemplazar el foco de la negación”.

De este modo, según Ducrot también puede tener un valor amplificador, en lugar de un efecto reductor, de allí que los efectos que produce puedan ser contrastivos, ascendentes, o diferente de. En cuanto a la rectificación que mencionamos anteriormente, García Negroni sostiene que puede aparecer introducida por “pero si” en posición inicial y alude, de este modo, a un discurso implícito a través del cual el locutor cuestiona fuertemente el decir de su interlocutor.

Algunos de los usos de la negación metalingüística están vinculados a cuestionar el empleo de un término o de un grupo de palabras, por considerarlo incorrecto, en base a una regla sintáctica, morfológica o social. Asimismo, este tipo de negación tiene la posibilidad de anular las presuposiciones asociadas a un determinado enunciado, en este aspecto se diferencia de la negación, ya que esta última no posee la característica de anular este tipo de contenido.

Para la autora (2009 y 2016), la negación metalingüística presenta dos variantes, la estrictamente metalingüística y la metadiscursiva. El término metalingüística solo para la negación que rechaza algo del “código” (por alguna regla del léxico, de sintaxis, de registro, etc.) y utiliza el de “metadiscursiva” para referirse a la descalificación (y rechazo) de discursos ajenos previos (o presentados como tales en el propio discurso descalificador). Los efectos que puede producir la negación metadiscursiva pueden ser contrastivos (lectura “contrario de”), efecto diferenciador (lectura “distinto de”), y un efecto ascendente (lectura “más que”) desencadenando así otras lecturas posibles.

Análisis

La negación en el discurso de los estudiantes

El discurso de los estudiantes sobre la violencia escolar recurre a la negación como una forma de distanciamiento de enunciados anteriores, y pone en tela de juicio o propone otras maneras de situarse en un espacio discursivo diferente del rechazado. Para ello comenzaremos analizando las tres negaciones propuestas por Ducrot en la Teoría de la Polifonía: descriptiva, polémica y metalingüística.

Negación descriptiva

La negación descriptiva en la teoría de la polifonía se caracteriza por representar un estado de cosas y si bien hay cierto acuerdo en aceptar que una proposición negativa es el resultado de una cierta operación sobre la correspondiente proposición afirmativa, esta generalización no puede aplicarse a todos los casos (Bosque, 1980). En el siguiente caso, una estudiante describe su curso a través de una negación, y sostiene:

El desorden que tenemos como grupo. No somos un curso ordenado.

La estudiante recurre a una negación descriptiva y en este caso el aspecto polémico queda atenuado aunque se puede reconocer una proposición afirmativa previa, dado que supone que hay que mantener el orden en las aulas. Al aseverar que no son un curso “ordenado”, la estudiante le asigna a la idea de desorden una valoración negativa, reproduciendo así la concepción de que el orden representa un valor positivo, condición necesaria para el desarrollo de un clima escolar favorable. Sin embargo, es posible pensar que íntimamente vinculada a esta noción surgen otros aspectos cuestionables desde un punto de vista pedagógico, fácilmente asociables al proyecto liberal y el fortalecimiento del Estado-Nación a fines del siglo XIX y comienzos del XX, como la

relación verticalista entre educadores y educandos, que impide una comunicación más democrática dentro del aula, la pasividad de los estudiantes y el saber enciclopédico (Huego y Fernández 2000).

Frente a las nuevas demandas sociales, en un mundo diverso, que indudablemente reclama una nueva racionalidad, el ideal de orden no logra asentarse en la práctica, mientras crece entre los estudiantes la sensación de anomia y rechazo a las propuestas que brinda la institución. Al respecto, Tenti Fanfani (2000):

Las instituciones educativas tienen que tomar nota de esta realidad y transformar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y alumnos, las que organizan el orden y la disciplina, y aquellas que estructuran los procesos de toma de decisión.

Habrá que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etc.) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, etc.)

La misma enunciativa continúa describiendo cómo las situaciones de violencia se vivencian en el aula y el rol que ocupan las autoridades. De este modo, expresa:

Una profesora no ponía mucho orden y llegaron al punto en el cual le han dicho malas palabras, le han gritado malas palabras en la cara. Y la profesora le ha dicho la próxima le digo al director. No tomó medidas de ningún tipo para parar eso.

Para poder contar las vivencias de su escuela la estudiante recurre a dos negaciones descriptivas que son resultado de una operación sobre una proposición afirmativa anterior: “No ponía mucho orden”; “no tomó medidas”.

La cuestión del orden siempre aparece negada y contrapuesta al discurso de una escuela verticalista donde el orden garantizaba un clima escolar propicio para la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, pese a que tanto los alumnos como las autoridades reclaman esa concepción de orden, este nunca puede alcanzarse, justamente, porque no existen los consensos necesarios y los mecanismos para una enseñanza democrática.

Estrechamente vinculada a esta necesidad de orden, surge la falta de respuestas o medidas eficaces por parte de las autoridades frente a los distintos conflictos y situaciones que se generan en el aula, lo cual refuerza la sensación de injusticia que experimentan los estudiantes ante los conflictos. La falta de herramientas positivas del docente es otro rasgo que se evidencia a partir de la negación “no tomó medidas”, la cual contiene un discurso anterior dado por la noción de que los adultos son quienes deben aportar soluciones a los conflictos. Así, Tenti Fanfani (2000):

En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad, la cual es preciso definir y construir.

Otra consultada se refiere a los hechos de violencia que se vivencian en la institución educativa a que la asiste y sostiene que no existen medidas concretas, sino que queda evidenciado un descompromiso y desinterés por parte de los actores institucionales. Así, expresa:

Es todo a la distancia, después no se ocupan nunca.

La estudiante denuncia, a través de una negación descriptiva, el descompromiso de los adultos para intervenir en los problemas y la inexistencia de un canal para ser escuchados. Asimismo, hay una discordancia entre lo que se sostiene en el discurso y las acciones concretas, que no se llevan a cabo o resultan insuficientes, acrecentando el desamparo. De hecho, a través de la negación es posible observar la existencia de un discurso anterior, a partir del cual los adultos intervenían en los conflictos y buscaban una solución inmediata.

Esta contradicción entre el marco disciplinar y las medidas concretas para erradicar la violencia devienen indudablemente en una situación donde los estudiantes se encuentran a la deriva. En este sentido, “una característica común a todas las instituciones, de la clase social que sean, es la coexistencia entre reglas que en teoría son válidas,

prohibiendo determinadas acciones, pero que en la realidad no actúan como límite para ninguna acción (Kessler, 2002).

La distancia que cuestionan los alumnos a las autoridades es un reflejo también de la disminución e incluso la negación del otro como un actor válido dentro del establecimiento educativo. En esta línea, los adultos no propician un espacio para el diálogo y la reflexión en conjunto con los alumnos, quienes les demandan soluciones ante los conflictos.

Otra estudiante cuenta un hecho de violencia y de exclusión que sucede en su escuela, en la cual considera que las autoridades deberían haber intervenido para poder ayudar a su compañera.

Pero no se ocupan. A nosotras nos parece que no se ocupan desde otros lados, porque nosotras podemos tratar de ayudarla, pero me parece que viene por otro lado.

La estudiante utiliza una negación descriptiva para referirse a las vivencias en la institución escolar y, de este modo, se puede observar un estado de cosas a partir del cual subyace el reclamo a las autoridades de una mayor intervención. Asimismo, la alumna se solidariza con la problemática de su compañera, pero asume que es necesario que actúen los adultos.

La ausencia de regulación de los conflictos y la deslegitimación de las autoridades potencia el desamparo de los alumnos al momento de enfrentar los problemas y las desigualdades que impiden la convivencia democrática. De este modo, “los conflictos escalarán hasta que una de las partes en conflicto esté en condiciones de imponer su voluntad sobre la otra, sin mediar consentimiento” (Noel, 2008).

En este sentido, otro estudiante sostiene:

Nunca sentí apoyo por parte de la escuela. O sea escucho que hacen charlas de bullying, que hacen encuestas, que esto, que aquello, pero parece que lo hicieran nada más para quedar bien, porque después cuando tienen un caso no actúan.

En el modo en que los estudiantes catalogan a las autoridades subyacen supuestos y expectativas acerca de “lo que consideramos un comportamiento normal o no, aceptable o condenable” (Gallo, 2008) y así se basan en ideas compartidas para descalificar la manera de actuar y su impugnación. La negación utilizada para describir la falta de

contención de los docentes (no actúan) y la apelación a acciones que luego no tienen un correlato concreto en la práctica para disminuir la violencia refuerza la conflictividad y su reproducción. En este sentido, “los alumnos agredidos no buscan ni encuentran respuestas a este problema en referentes adultos de la institución; de sus correlatos se infiere que la situación no suele ser objeto de intervención docente” (Kantor, 2000; Kaplan, 2014).

El discurso políticamente correcto, definido por Courtine (2006) y Tosi (2013) como una forma de dominación sobre la palabra pública, que pretende regular qué es lo que se puede decir y cómo en un campo discursivo, se puede observar en el discurso de las autoridades, quienes sostienen, a través de charlas y encuestas, una postura que cuestiona la violencia y llama a prevenirla, pero lo hace solo en abstracto y cuando tiene que identificar una situación real de violencia en el aula, no se compromete ni realiza acciones concretas para erradicarla.

Este doble discurso desorienta a los estudiantes, que recurren a las autoridades convencidos de que hallarán respuestas, soluciones y un lugar de contención, pero se encuentran luego en el más absoluto desamparo, y el discurso políticamente correcto (ligado a ideas actuales como la amistad, la tolerancia de la diferencia, la no discriminación y evitar los prejuicios) se desvanece. Así, la situación de deriva en la que se encuentran los jóvenes deviene muchas veces en estallidos de violencia, que se dan en distintas direcciones: entre los propios alumnos, quienes no saben cómo solucionar sus conflictos, y desde los estudiantes hacia los docentes y las autoridades. Dicho de otro modo, es posible afirmar que la violencia que experimentan los estudiantes se origina primero en el mundo de los adultos, que defrauda permanentemente las expectativas de los jóvenes, ya sea a través de la negación de sus voces, la no intervención y el descompromiso.

Indudablemente, la simplificación de las medidas llevadas a cabo –hacer charlas y encuestas- revela su carácter ineficaz, ya que la complejidad del problema de la violencia demanda establecer prácticas sostenidas, que no reduzcan la situación al discurso políticamente correcto. Contrariamente, resulta imprescindible la construcción de una autoridad legitimada a través de los consensos que deriven a su vez en normas acordadas previamente entre los docentes y los alumnos. De este modo, es fundamental una institución abierta que valore y les dé un lugar de protagonismo a los jóvenes, que

brinde espacios para participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia y la toma de decisiones. Como señala Tedesco (2005), hoy es indispensable que la sociedad apunte a educar a las nuevas generaciones a partir de dos ejes:

1. Aprender a aprender. Esto implica centrar el trabajo de la escuela en transmitir información y contenidos; pero, sobre todo, en lograr que los estudiantes aprendan conceptos, modos de comprensión de la realidad y actitudes que puedan ser utilizados por ellos para resolver problemas personales, espirituales, culturales, políticos, sociales y productivos. Implica, asimismo, formar personas autónomas capaces de continuar estudiando a lo largo de toda su vida, una vez terminada la enseñanza básica (desde el nivel inicial hasta el fin del polimodal o secundaria). Por ello, aprender a aprender implica una escuela que no sólo sea responsable de distribuir saberes, sino también, de garantizar que los estudiantes se apropien de esos saberes.

2. Aprender a vivir juntos. Es decir, formar ciudadanos democráticos, preocupados por el prójimo, con vocación inclusiva y responsabilidad social.

Otra estudiante resalta la falta de efectos concretos en la práctica de las medidas adoptadas por las autoridades. Así, expresa:

Nos dieron charlas de bullying y nos dieron una charla y a los dos minutos ya estaban diciendo otra vez. Es como que no les sirve... Después llegás al salón y es lo mismo.

En este caso, la negación descriptiva permite representar un estado de cosas en el cual la escuela se muestra comprometida con la comprometida con la problemática de la violencia, pero solo adopta medidas aisladas, como dar charlas, las cuales resultan insuficientes y exhiben, en este sentido, la ausencia de una intervención sostenida en el tiempo, que evalúe los alcances y limitaciones.

La negación “no les sirve” evidencia la distancia entre el discurso que emana de las autoridades y los hechos concretos, situación que refuerza el descreimiento de los jóvenes hacia los adultos y la falta de contención. Así, los docentes cuando intervienen lo hacen con medidas ineficaces y las normas no logran evitar los conflictos. En este sentido, Arendt (1996) sostiene:

No se requiere una gran imaginación para detectar el constante avance de los peligros de un declive de las normas elementales a través de todo el sistema escolar, y la gravedad del

problema fue subrayada como correspondía por los innúmeros esfuerzos ineficaces de las autoridades educativas para contener la marea.

Negación polémica

Los estudiantes recurren a la negación polémica, en la que se opone el punto de vista de dos enunciadoras antagónicas, para distanciarse y rechazar el discurso de otro enunciador. De este modo, una consultada sostiene:

Es como que te prestan atención pero después no hacen nada.

A través de la negación polémica podemos identificar dos enunciadores presentes en este discurso. Uno de ellos denominado E1, es responsable del punto de vista positivo, el cual está dado por una aserción vinculada a que prestar atención o escuchar a los alumnos es abordar el problema.

El otro enunciador es E2 que se caracteriza por constituir el rechazo del primer punto de vista en el cual la estudiante sostiene que prestar atención a los alumnos frente a un problema de violencia puede ser la primera medida positiva, pero no alcanza para resolver los conflictos que se presentan en las instituciones educativas. Así, la alumna refuerza estas ideas utilizando un conector contraargumentativo (pero) y se identifica con el punto de vista del enunciado siguiente (después no hacen nada). De este modo, destierra el presupuesto que sostiene que si te prestan atención es porque están involucrados en el conflicto y por consiguiente van a encontrar los medios para brindar una solución.

El efecto descendente característico de la negación polémica se evidencia con la lectura “menos que” vinculada al pronombre indefinido nada, que refuerza la concepción de que no se observan acciones por parte de los actores institucionales que promuevan un mejor clima escolar. En el fragmento analizado observamos un efecto de resignación frente a la ausencia de compromiso y ceguera respecto de las turbulencias vividas por los estudiantes. En este sentido, Duschatzky (2010) sostiene:

La vida de los chicos parece tomada por un registro sensitivo, por un universo de sensaciones, mientras que la escuela –o mejor dicho, sus lenguajes constitutivos- se sitúa cómodamente en una perspectiva representacional desacoplada de la dimensión sensible.

De este modo, los estudiantes experimentan una sensación de vulnerabilidad que es desoída por parte de los adultos e instalan así la desconfianza en ellos. “Los resortes básicos de construcción de un nosotros (afectos, relaciones y confianza)” (Duschatzky, 2010) lejos de reconstruirse se deteriora continuamente.

En esta misma línea, otra alumna cuenta una escena de violencia vivida entre los estudiantes dentro de la institución educativa. Así, expresa:

Hace poco tuvimos unos juegos que se hacen cada uno en la escuela y estábamos jugando un partido de básquet y una compañera... va... una compañera más grande estaba jugando mal, estaba haciendo trabadas o sea estaba jugando violentamente y aparte hacia trampa.

Porque nosotros hacemos así, es un juego en el cual primero y segundo juegan entre ellos, tercero y cuarto, quinto y sexto, nosotras jugamos con chicas más grandes. Esta chica no solo venía jugando de forma violenta sino que venía burlándose de las compañeras contrarias, que en definitiva son sus compañeras y compañeras de la escuela y bueno en una para sacarle la pelota a una compañera nuestra la agarra del pelo. Esta chica se da vuelta, porque ya estaba harta porque la venía jodiendo, la venía cargando, aparte ella tiene un carácter fuerte. Se dio vuelta y le metió una trompada en la cara, la otra la agarró del cuello y le arrancó la cadenita que tenía. Entonces la otra le volvió a meter dos trompadas, terminaron las dos en el piso y los directivos lo único que hicieron, como para que te des una idea del partido que toman, fue restarle 20 puntos a cada equipo.

O sea bárbaro, qué me importan los 20 puntos, ¿me entendés? No tiene ninguna relevancia porque son juegos que no te sirven de absolutamente nada. O sea una actividad deportiva donde la idea es pasarla bien y hay dos chicas pegándose y vos le restás 20 puntos a cada equipo. A parte si vos me decís le restas 20 puntos a uno, ese equipo puede entender lo que hizo, pero le restaste 20 puntos a los dos. Lo dejaste absolutamente en cero todo, no hiciste nada. Es lo mismo que nada.

El fragmento “Lo dejaste absolutamente en cero todo, no hiciste nada. Es lo mismo que nada” expresado por la estudiante, en el marco de la entrevista, contiene una negación polémica que opone dos enunciadores. El punto de vista positivo sostiene que restarle veinte puntos al equipo contrario es una forma de intervención frente al problema de la

violencia y además, el castigo para las estudiantes –perjudicarlas en el juego- permite que estos hechos no sigan sucediendo.

El rechazo del punto de vista positivo, que tiene como responsable a la alumna entrevistada, sostiene que esta forma, lejos de abordar los conflictos, no aporta ninguna solución y tampoco se constituye en una forma de intervención. Asimismo, el castigo – aplicado a los dos grupos - que pretenden emplear los directivos no es válido, porque estos juegos no tienen una importancia real para los estudiantes, sino que es una actividad de recreación realizada y propuesta por la escuela.

Otro aspecto importante en el enunciado que rechaza el punto de vista anterior es la utilización del pronombre indefinido “nada”, que alude al concepto de ausencia o carencia de acciones concretas. El efecto descendente o reductor de esta negación explica la lectura “menos que”, en este caso, vinculada a la sensación de injusticia que vivencian los alumnos frente a las medidas arbitrarias e inocuas de las autoridades. La gravedad del hecho no se condice con la sanción impuesta por los docentes, dejando entrever entre los alumnos una sensación de vacío y anomía que acrecienta el desamparo. La negación “no hiciste nada” refuerza la idea de que los estudiantes están reclamando la intervención de los adultos para erradicar la violencia producida dentro de la misma institución, esperando encontrar un refugio en ellos. En este sentido, Noel (2008) sostiene:

Si la autoridad aparece, entonces, en el entorno escolar, como aquejada de una imposibilidad manifiesta de ejercerse, esta imposibilidad sin duda nos habla de una dificultad correlativa de lograr el consentimiento que la autoridad requiere. A su vez, si toda demanda de autoridad puede entenderse –más allá de su contenido concreto- como una demanda implícita de consentimiento, corresponde interrogarse sobre las formas de impugnar con éxito esas demandas.

Paralelamente, este descreimiento de los alumnos en el discurso de los docentes y las autoridades contribuye a reforzar la noción de que la escuela, en tanto institución, no brinda las herramientas para que los jóvenes puedan desarrollar sus potencialidades e insertarse crítica y creativamente en la sociedad actual. Esto lleva a expresar a uno de los entrevistados:

No ir a la escuela no se puede. Pero venir a la escuela tampoco sirve de nada.

En este fragmento, la negación polémica opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos. El locutor pone en escena el punto de vista de la aserción rechazada, la cual sostiene que asistir a la escuela es obligatorio y necesario para adquirir conocimientos y sociabilizarse.

El segundo punto de vista constituye el rechazo, dado que sostiene que tiene que concurrir a la escuela, aunque esta no está a la altura de las expectativas de los estudiantes y asistir a ella es solo cumplir con un mandato social. Asimismo, el alumno refuerza estas ideas a través del conector contraargumentativo “pero”, y se identifica con el enunciado “tampoco sirve de nada”. Al respecto, Tenti Fanfani (2000) expresa:

Se va a la secundaria por una obligatoriedad social más que jurídica, “porque sí”, porque no hay más remedio, porque es imposible no ir, y esto porque existe un sistema de contención familiar que, pese al vacío de la experiencia escolar y al malestar y padecimiento que puede llegar a producir, no asistir a la escuela no es una alternativa objetivamente factible para ciertos adolescentes y jóvenes. En este caso, el “ir al colegio” no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad.

El efecto descendente o reductor de esta negación explica la lectura “menos que”, en este caso, aparece vinculada al pronombre indefinido “nada” a través del cual se refuerza la poca importancia de asistir a la escuela, que no contribuye a que los jóvenes puedan desarrollar conocimientos y construir sus identidades. Así, los alumnos no logran darle un sentido a la experiencia escolar. “Hoy para qué ir a la escuela (a la escuela que tenemos, se entiende) es una pregunta pertinente, que la mayoría de los jóvenes y adolescentes se hacen a diario” (Tenti Fanfani, 2000).

En este sentido, consideramos necesario la construcción de una escuela que esté acorde a las condiciones de vida, expectativas y derechos de los estudiantes; que se interese por los adolescentes y que forme personas, no expertos. Una escuela que los alumnos la valoricen y tengan un sentido de pertenencia hacia ella, que propicie un lugar de encuentro entre pares.

Negación metalingüística

Los entrevistados recurren a la negación metalingüística para “descalificar el marco o espacio de discurso impuesto por una palabra anterior del interlocutor o del propio locutor”

(García Negroni, 2001) y para situarse en un espacio discursivo diferente del rechazado o descalificado. De este modo, un estudiante sostiene:

A: ¿Creés que hay violencia en la institución?

B: No sé si de violencia, de bullying más.

En este fragmento, por tratarse de una negación metalingüística, se “contradicen los términos mismos de un habla efectiva a la que pretende refutar y opone dos locutores distintos” (García Negroni, 2001). Así, el locutor cuestiona el empleo del término violencia y propone un enunciado correctivo que sustituye el marco del discurso juzgado como incorrecto. El estudiante considera que en su escuela no hay violencia sino bullying, pues sostiene que la palabra violencia reviste una gravedad superior a lo que sucede en la institución escolar a la que asiste.

En este caso, el enunciado correctivo o la rectificación es obligatoria, ella es “la que permite desencadenar una interpretación diferente de la básica al indicar cuál ha sido el punto cuestionado en el enunciado positivo previo” (García Negroni, 2001). La refutación del enunciado previo implica que el efecto de la negación sea, en este caso, una lectura “diferente de”, donde el marco de discurso es descalificado en favor de otro, simplemente distinto. Según el estudiante no es la palabra violencia la adecuada para calificar la problemática sucedida en la escuela, sino el bullying.

Sin embargo, el bullying o acoso escolar es una forma particular de violencia, definida por Olweus (1998) como una agresión continuada que genera una relación muy especial entre víctimas y agresor/es y que frecuentemente permanece oculta.

Otra estudiante utiliza la negación metalingüística para referirse a la falta de compañerismo presente en su escuela. Así, expresa:

A: ¿Cómo es la relación con tus compañeros?

B: Dentro de la escuela nosotros no somos muy compañeros sino que el grupo está muy dividido. Nosotras somos un grupo de 4 y estamos todos separados y nunca nos unimos todo el grupo.

La locutora descalifica el marco del discurso propuesto por considerarlo inadecuado y propone un espacio discursivo diferente del rechazado. Así, considera que compañeros

no es una palabra adecuada para utilizar en cuanto a las relaciones que se vivencian sino que el curso está fragmentado en subgrupos. Este fragmento contiene un valor “amplificador” (Ducrot, 1984) posible dado que se manifiesta en la refutación de un enunciado previo. El efecto implicado en este fragmento produce una lectura “contrario a”, al declarar el espacio de discurso adecuado como antonímico, es decir, existe una relación de oposición entre los significados de dos palabras (compañerismo, ligado a la idea de unión, y división).

Esta fragmentación atenta contra una de las principales necesidades de los adolescentes, la de sentirse integrados, por lo que cuando esta situación no se da, es frecuente que surja un mayor grado de conflictividad e intolerancia de las diferencias en el aula. En este sentido, Castro Santander (2007) expresa:

El adolescente concede una gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado y quiere evitar, a toda costa, que se lo señale como alguien aislado, así que acepta y busca de manera voluntaria su pertenencia a un grupo.

La falta de amigos o el fracaso repetido en lograr un grupo social cercano, provoca sentimientos de inseguridad e inestabilidad social, lo que afecta la autoestima, al devolver una imagen de sí mismo deteriorada o empobrecida. Ser ignorado, percibirse como un chico sin amigos o aislado, puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema escolar.

Conclusiones

Del análisis que hemos presentado surge de qué manera los distintos entrevistados utilizan la negación para referirse a la violencia en la escuela, quiénes son los actores involucrados, qué efectos y sentidos se construyen a partir de las negaciones. Los estudiantes utilizan el recurso de la negación para manifestar su malestar y desacuerdo con los hechos que se vivencian en la escuela y la toma de decisiones. Asimismo, la naturalización de la violencia conlleva a que los jóvenes no logren identificar las agresiones y las encubran a través de las negaciones.

De este modo, se desprende que los jóvenes transitan la escolaridad vivenciando profundas contradicciones. Los estudiantes recurren a la negación descriptiva para presentar un estado de cosas caracterizado por el descompromiso de las autoridades y la ineficacia de las medidas que se adoptan frente a la violencia. En este sentido, cuando los estudiantes se refieren a la institución escolar privilegian aquellos aspectos negativos, en los cuales el mundo de los adultos parece no dar respuestas satisfactorias para “los

nuevos núcleos de problematización” (Duschatzky, 2010). En este contexto, las distancias entre el discurso políticamente correcto (Courtine, 2006; Tosi, 2013) y lo que efectivamente sucede en la práctica también son motivo de malestar entre los estudiantes, que asisten a una creciente sensación de injusticia frente a sus reclamos y conflictos, pero también al desmoronamiento de las normas.

Asimismo, los estudiantes se oponen a través de la negación polémica a puntos de vista de enunciadores antagónicos y dan cuenta de un déficit presente en las condiciones de la enseñanza actual, que no brinda herramientas para prevenir la violencia y generar espacios de reflexión y acuerdo de reglas para la convivencia. En este sentido, a través de la lectura “menos que”, característica de este tipo de negación, es posible interpretar que la escuela “permanece en un estado de ingenuidad, por no decir de ceguera, respecto de las turbulencias vividas por los chicos” (Duschatzky, 2010), donde la fragilidad y la vulnerabilidad son desoídas.

La negación metalingüística es la menos utilizada por los estudiantes, quienes prácticamente no recurren a ella, dado que si bien evidencian la falta de compromiso y la inocuidad de las medidas propuestas, desconocen cuáles son las soluciones posibles frente a los conflictos y “situarse en un espacio discursivo diferente del rechazado o descalificado” (García Negroni, 2001). Asimismo, es posible evitan utilizar esta negación, dada la inexistencia de espacios de diálogo y participación en la aplicación de las reglas y en la toma de decisiones. Dicho de otro modo, creemos que la falta de espacios de reflexión, donde las voces de los estudiantes sean escuchadas, es fundamental para buscar posibilidades no percibidas que propicien los consensos necesarios para erradicar la violencia en la escuela.

CONCLUSIONES FINALES

Conclusiones finales

En el transcurso de este trabajo hemos analizado la violencia en la escuela a través de los discursos de los adolescentes, a partir de las herramientas que brinda el Análisis del Discurso, enfoque que habitualmente no es considerado en los estudios sobre el tema. El análisis del discurso fue utilizado como una práctica interpretativa para investigar la violencia en la escuela, recurriendo para ello a disciplinas lingüísticas.

Nos referimos al análisis de las representaciones sociales, las metáforas, la polifonía y las negaciones que constituyen procedimientos para poner de manifiesto los niveles opacos y ocultos que dan cuenta del sentido. Así, hemos intentado construir un cuadro de situación que posibilite indagar en las significaciones profundas que, según los estudiantes, motivan la reproducción de la violencia. Sostenemos que la violencia está presente en los discursos que circulan en las aulas, a partir de los cuales se realizan valoraciones que repercuten en las decisiones y en las prácticas que regulan la convivencia escolar. Debido a ello, creemos que para abordar la problemática de la violencia es necesario modificar

ideas y evaluaciones, que permitan comprender el fenómeno y arribar a soluciones más eficaces.

Dado que las voces de los estudiantes aparecen atenuadas por la institución escolar al momento de referirse a la violencia y sus implicancias, el corpus seleccionado resultó particularmente apto para analizar el trasfondo y los conflictos presentes en la escuela, que muchas veces aparecen vedados. Dicho de otro modo, en estos textos de no expertos se evidencia que existen discursos previos que impulsan los estallidos de violencia.

Para realizar este trabajo, analizamos el discurso de los adolescentes acerca de la violencia en la escuela en sus dos elementos constitutivos, el enunciado y la enunciación que, como hemos intentado demostrar, nos permitieron trabajar con los niveles explícitos e implícitos.

Del enunciado se desprende que los jóvenes entienden la violencia como una forma de acoso o agresión tanto física como psicológica, aunque reconocen que es más frecuente el hostigamiento verbal. En todas las entrevistas realizadas se explicita la existencia de violencia en la institución, la cual se constituye en una manera de estar y permanecer en la escuela o de resolver los conflictos. Así, las cargadas, los acosos, la discriminación, las agresiones son manifestaciones frecuentes en la cotidianidad escolar. Y si bien estas prácticas son evaluadas de manera negativa por los alumnos, igualmente reconocen haber apelado a ellas en algún momento de su trayectoria escolar.

La violencia atraviesa todos los establecimientos educativos, sin distinción entre los tipos de gestión, ya sea pública o privada. Sin embargo, se desprende de las entrevistas realizadas que en las instituciones públicas prima un mayor clima de anomia e incertidumbre frente a los conflictos que en los colegios privados, en los cuales la presencia de las autoridades es más visible, pero los estudiantes expresan que no es suficiente para evitar los acosos y hostigamientos. En este sentido, se evidencia que el control que ejercen las escuelas privadas resulta ineficaz y prevalece la sensación de descompromiso e injusticia entre los alumnos.

Los discursos que circulan en la escuela en relación a los conflictos se sustentan a través de representaciones que integran el imaginario social en torno al uso de la violencia y su justificación. De hecho, en la escuela hay situaciones que promueven la violencia y la fragmentación a partir de categorizaciones como éxito y fracaso, afinidades ligadas a la

igualdad de opiniones e ideas, la condición social, y la consideración de que es más dificultoso lograr un mejor clima escolar cuando los grupos son numerosos, precisamente porque las diferencias se exacerban y se requiere un mayor nivel de consenso. El rechazo de lo desconocido impide comprender al otro y refuerza la negación de su singularidad. Dicho de otro modo, la dificultad para dirimir las diferencias y construir acuerdos que favorezcan la convivencia redundan en una mayor fragmentación.

Cuando la agresión es física existe un acuerdo generalizado entre los estudiantes de que se trata de un hecho de violencia. Sin embargo, cuando el hostigamiento es verbal o psicológico aparece condicionado por la recepción y la asimilación individual que realiza el alumno que es víctima del ataque. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la búsqueda de soluciones recae sobre el estudiante agredido.

Otra de las evaluaciones sobre la violencia es su naturalización, en un proceso donde los adolescentes vivencian estos hechos como parte de su cotidianeidad y atenúan sus implicancias. Asimismo, justifican la violencia cuando son protagonistas de la agresión y la juzgan negativamente cuando son víctimas o cuando se ve afectado su círculo de allegados.

Entre los argumentos que esgrimen los estudiantes al momento de justificar la violencia prevalecen en el imaginario explicaciones que dan cuenta del carácter biológico e innato de las agresiones. Desde este punto de vista, no hay posibilidad de cambio, pues se trata de un orden social que no es producto de los hombres. Así, existe un descreimiento sobre la posibilidad de erradicar la violencia en las instituciones educativas, por lo que ésta se impone como única solución a los conflictos.

Asimismo, sostienen que existe una violencia justificada, que surge como reacción a una agresión anterior y que busca aplacar este hostigamiento con uno mayor, provocando una escalada de sucesos violentos en la cual siempre es posible identificar una agresión anterior, y sus consecuencias son impredecibles. De este modo, consideran que las respuestas violentas están justificadas porque son un acto de justicia.

Ligada a esta representación, aparece la concepción de atribuir la responsabilidad de la violencia a un "otro", que deslinda así el propio compromiso en el hecho y aleja aún más la posibilidad de entenderse mutuamente. Esta evaluación repercute en la práctica dado que refuerza las diferencias y el "otro" se transforma en una amenaza permanente.

Frente a estas situaciones, los alumnos reclaman una mayor intervención de la institución para prevenir la violencia, dado que no hay un compromiso sostenido y sistemático con el problema y se limitan a realizar charlas, que luego resultan inconducentes. Así, surge un descreimiento por parte de los estudiantes en las exposiciones sobre el tema que hacen las autoridades, que constituyen un discurso políticamente correcto basado en valores vinculados a la amistad, la no discriminación, la convivencia armónica. Este correcto decir funciona como una estrategia de simplificación que controla el discurso sobre la violencia y al ocultar los conflictos evita explicitar la complejidad del problema.

Así, se regula qué es lo que se puede decir y cómo en un campo discursivo dado, influyendo tanto sobre lo lingüístico como sobre la práctica. Estas medidas, sin embargo, resultan inocuas y entran en contradicción con la realidad que experimentan los jóvenes en las aulas, quienes siguen quedando expuestos al desamparo, sin intervención de un adulto involucrado en sus problemáticas.

La escuela no brinda respuestas frente a las situaciones de violencia y los alumnos quedan perplejos ante estos episodios, que finalizan con un acta o un llamado de atención que no tiene ningún efecto. Las sanciones no se condicen con la gravedad de los hechos, y tiende a aumentar la sensación de insatisfacción entre los pares. Los estudiantes desconocen las herramientas para dirimir sus diferencias y conflictos, y se limitan a pedir “mano dura” porque consideran que es necesaria la mediación y la ejecución de prácticas concretas que permitan poner orden. Así, los docentes minimizan e invisibilizan la violencia, mostrando un grado de descompromiso que se manifiesta en los testimonios de los estudiantes, quienes recurren a ellos para solicitar su intervención, pero se encuentran con una escuela que rechaza y censura sus voces, y oculta las acciones que considera que ponen en crisis su deber ser.

Estas concepciones acerca de la violencia y su justificación impactan en la práctica y en la realidad escolar, por ello consideramos ineludible desterrar ideas que promueven los hechos de violencia y no limitarse a buscar soluciones una vez consumadas las agresiones. Las creencias sobre la violencia en la escuela y la interiorización de las categorías son, justamente, las que favorecen su reproducción y agravamiento. Dicho de otro modo, sostenemos -luego de haber realizado este trabajo- que no es abordando las agresiones más espectaculares, explícitas y visibles como se podrá comenzar a erradicar este fenómeno, sino desmontando los discursos que circulan en las aulas y propician la

violencia a través de consignas, concepciones e implícitos que muchas veces no están visualizadas, pero que operan desde el interior mismo de la violencia y sus motivaciones.

De este modo, la institución internaliza y reinterpreta los discursos que circulan socialmente y los establece en juicios y estigmatizaciones que se reflejan en la práctica. El desconocimiento de los sujetos y el desentendimiento de las experiencias sociales, violentan a los alumnos y es lógico pensar que ante el silencio y la ceguera en la que se encuentra la institución reaccionen con más violencia.

Existe una tensión entre las representaciones de las autoridades, la práctica y las demandas de los jóvenes, en las cuales las formas convencionales de actuar ya no son eficaces. Además, los recursos de los que se valen los docentes son puestos en duda por los alumnos, que deslegitiman a las autoridades permanentemente. Asimismo, la precariedad en las relaciones, afectos y cuidados reafirman la resistencia y la desconfianza puesta en ellos por parte de los estudiantes.

La impotencia que genera observarlos como meros espectadores de la realidad escolar deriva en reiterados llamados de atención –agresiones, burlas, cuestionamientos- que tampoco son percibidos, pues los docentes se muestran indiferentes y temerosos de los alumnos frente a las interrupciones, que no saben cómo abordar. Así, las autoridades solo perciben la violencia en sus estallidos más superficiales, que emergen como efecto de la ineficacia de las instituciones y la imposibilidad de los estudiantes para encontrar en la escuela un lugar donde afianzar sus propias trayectorias e intereses.

En este sentido, en los enunciados de los estudiantes surgen explicaciones sobre las causas que motivan la violencia en la escuela, de orden contextual, institucional y discursivo.

Así, existe un desfasaje entre las demandas que reclaman los jóvenes –que pujan por la construcción de identidades permeables a la diversidad presente en el mundo contemporáneo- y los resabios fundacionales de la institución moderna, en la cual el orden, la relación verticalista entre el educador y el educando, la homogeneidad y sistematicidad, que contribuye a exacerbar los conflictos. Estas nuevas subjetividades se enfrentan a una escuela que resulta insensible a los intereses, conflictos y problemáticas que atraviesan los estudiantes.

En este sentido, sin espacios de intercambio, la institución aparece deslegitimada en las consideraciones de los jóvenes, que expresan su desacuerdo con los marcos que regulan la convivencia, como las normas, sanciones y medidas que adoptan. Esta condición de fragilidad requiere reconstituir la confianza y los vínculos interpersonales a partir de una escuela que abandone la relación unidireccional hacia los alumnos y contemple sus gustos, opiniones e intereses en un contexto diverso. Indudablemente, la crisis que atraviesa la escuela amerita nuevas respuestas y no juicios preestablecidos que reproduzcan los problemas que se tratan justamente de erradicar.

La escuela aparece desprovista de respuestas frente a los conflictos y los docentes, en consecuencia, quedan dislocados ante situaciones que contradicen sus propias representaciones sobre el rol del educador y su ámbito de influencia. De hecho, cuando quiere imponer su autoridad ésta aparece deslegitimada y los estudiantes no obedecen, porque no reconocen ni consienten el mandato reclamado. En otras instancias, son los estudiantes los que reclaman la intervención de los docentes y un mayor compromiso para resolver los conflictos en el aula.

Dicho de otro modo, no es el imperativo de las normas impuestas por la institución lo que garantiza la legitimidad sino propiciando espacios dialógicos y acuerdos con los jóvenes sin ideas preconcebidas ni resultados asegurados. Los estudiantes reclaman un ámbito que resulte contenedor e inclusivo para acordar reglas y pautas de convivencia, que propendan a una comunicación democrática.

Las formas convencionales no logran dar respuestas a los turbulencias que se vivencian en la escuela y los actores institucionales permanecen en un estado de ingenuidad que los lleva a tomar medidas que los alumnos evidencian como acciones aisladas sin efectos concretos. Así, las charlas se constituyen en una forma de acción instalada en todas las instituciones educativas, pero que los estudiantes consideran ineficaces porque están sostenidas en una moral y en un discurso establecido socialmente, que impide buscar nuevas respuestas y refuerza el descreimiento de los jóvenes en la institución. La distancia entre lo que afirman superficialmente las autoridades y las incongruencias que se constatan en la práctica contribuyen a mantener el estado de cosas y, por ende, un clima tan desesperanzador como agobiante.

En este contexto, las identidades adolescentes que se forjan en las aulas se oponen a una cultura escolar –y a una maquinaria institucional- que propende a clausurar sus

dramas e inquietudes, y como resultado de esa negación emergen conductas hostiles, como una forma de rebelarse ante un clima que los oprime y los margina. La unicidad de criterios, los intentos infecundos de adoctrinamiento y orden en un contexto signado por la diversidad, provocan en los estudiantes un repliegue, un encapsulamiento en la esfera de lo individual que tenderá luego a reproducir posiciones de rechazo a la institución, pero también, paradójicamente, entre pares.

La fragmentación, la exclusión y la disolución de los vínculos conviven en las aulas y los estudiantes sostienen que son la causa de muchas emociones violentas, frente a una institución impotente e insensible. Los alumnos no logran sentirse reconocidos y se enfrentan al rechazo, a la mirada ajena, que marca una distancia entre los “aceptados” y aquellos que son rechazados, provocando sentimientos de inseguridad e inestabilidad.

Estas divisiones, en oportunidades ligadas a prácticas de interacción, se ven reflejadas en la construcción de grupos dentro del aula, en los cuales hay un acuerdo de opiniones e ideas necesarias para lograr la permanencia. La noción de que la convivencia solo es posible cuando se comparten valores, creencias y formas de ver el mundo, contribuye a un proceso de fragmentación que excluye al que piensa diferente. Desde esta perspectiva, cada vez más las rivalidades se instalan en la escuela, las tensiones y los enfrentamientos se vivencian cotidianamente y los otros se convierten en una amenaza.

Estos sentimientos impiden a los alumnos convivir e interactuar en la diversidad. Por ello, creemos que es central la contribución de la institución escolar para favorecer las prácticas tendientes a lograr mejorar el clima escolar. Así, la violencia es percibida por los estudiantes como una forma de hacerse respetar por los demás jóvenes y lograr que los reconozcan. La violencia se constituye en una respuesta al no reconocimiento, a la exclusión, en un contexto de fragmentación, y suele pasar inadvertida por los adultos. La negación del otro y el desconocimiento de la subjetividad continúan con sus efectos devastadores e impiden a los estudiantes regular sus emociones y pulsiones, multiplicando los hechos de violencia.

Por otra parte, en el plano de la enunciación, los estudiantes reconocen y describen la violencia a través de metáforas, de la delegación de la voz en otro (polifonía) y de la negación. Estos recursos están presentes en todas las entrevistas y adquieren relevancia para interpretar y comprender el problema en su complejidad.

La utilización y la construcción de metáforas, presente en el lenguaje cotidiano de los estudiantes, permite organizar aspectos de la experiencia y surge de la necesidad de explicar de manera concreta hechos complejos y abstractos. De este modo, se trasladan las vivencias a un dominio más conocido y se evalúan de manera más sencilla situaciones que resultan turbulentas y muchas veces traumáticas.

Los estudiantes prefieren referirse a la violencia a través de metáforas que proponen un dominio distinto para pensar los hechos. Se desprende del análisis realizado que recurren a metáforas orientacionales, estructurales y ontológicas y a partir de ellas tratan de comprender el mundo que los rodea. En las primeras, la orientación espacial aparece graficada a través de un proceso en el cual lo superior se ubica arriba y lo inferior abajo, y sitúa a cada alumno en alguna de estas categorías. En esta escuela de compartimentos estancos se da una batalla entre los estudiantes por pertenecer al subgrupo de los favorecidos, fomentando así una mayor fragmentación y exclusión. Estas construcciones surgen como consecuencia de una operación de segmentación que los estudiantes reproducen del propio sistema en el que están inmersos.

Las metáforas estructurales son utilizadas para entender determinados fenómenos y comportamientos vinculados a la violencia. Así, se relaciona a las personas con los recipientes, dado que están contenidas y desde allí se contemplan los hechos. Desde esta mirada se justifican las reacciones de violencia, ya que se considera que, frente a la reiteración de las agresiones, no existen canales eficaces para evitar estos desbordes o estallidos. La utilización de estas metáforas en el discurso de los estudiantes tiene un correlato con la realidad que experimentan, en un clima escolar signado por el verticalismo y la omisión de sus voces, que busca amoldar a los jóvenes a los paradigmas preestablecidos sin contemplar sus propias trayectorias.

Asimismo, la violencia es comprendida bajo conceptos bélicos para dar cuenta de las tensiones que se generan en las aulas, en el contexto de una institución que busca establecer un orden, pero fracasa porque permanece insensible a las demandas actuales. La cotidianidad de la escuela está caracterizada por la imposibilidad de crear vínculos más allá de las diferencias. Los estudiantes proponen pensar la escuela a través de metáforas bélicas debido a que adoptan una posición reactiva frente a la mirada de los otros –ya sean jóvenes o adultos- y los consideran una amenaza.

En el escenario en el que se encuentran estudiantes y docentes -marcado por el deterioro de las relaciones y la desconfianza- existe una intolerancia frente a la diferencia de opiniones y perspectivas que provoca el desborde y los estallidos de violencia. Dicho de otro modo, los conflictos que se generan en la escuela son comprendidos por los estudiantes como una batalla que se expresa luego a través de las metáforas bélicas.

Las metáforas ontológicas son utilizadas por los estudiantes bajo el concepto de que la mente es una máquina y, por lo tanto, existe un estado de funcionamiento y otro de no funcionamiento, que permite justificar los actos de violencia e irracionalidad. Asimismo, la escuela es interpretada como una maquinaria que está apagada y no cumple su función, que consiste en solucionar los conflictos y enriquecer la formación de los alumnos.

En este proceso de comprender el fenómeno en otros términos se ocultan aspectos fundamentales para analizar la violencia. Comprender el mundo escolar de los estudiantes en términos de otra cosa tiene implicancias sobre los hechos, además de la existencia de un vacío léxico como sostiene Aristóteles. Así, dado que una de las características de las metáforas es su proyección parcial, se justifica la violencia y se deja de lado la noción de que la escuela puede torcer destinos y devenir en un espacio de encuentro y aprendizaje.

Otro de los recursos utilizados por los estudiantes para referirse a la violencia son los modos de reproducción de discursos ajenos. Así, recurren al estilo directo y al indirecto, los cuales se evidencian en el discurso oral por el contexto lingüístico que permite marcar la diferencia entre los dos discursos. Los estudiantes recurren al discurso directo para reproducir las palabras de las autoridades y las agresiones de sus compañeros con el objetivo de reforzar sus argumentos y ser fieles para dejar en evidencia el descompromiso y la ineficacia de la institución. Asimismo, el discurso directo re-presenta el impacto y la crudeza de los ataques, tratando de mostrar al interlocutor los hechos tal como sucedieron y dotar de una mayor fuerza argumentativa su postura.

El discurso indirecto parafrasea las voces ajenas cuando el enunciador pretende interpretar y caracterizar el discurso del otro, por lo que hay un mayor grado de interpretación de la palabra ajena por parte del locutor. De esta manera, la información es procesada por los estudiantes de acuerdo a sus miradas y existe un mayor grado de

subjetividad. Este recurso es utilizado cuando el locutor evita quedar expuesto, dado que las palabras del otro lo atañen en lo personal y se siente perjudicado.

Por otra parte, los estudiantes hablan de la violencia a través de la negación, en sus formas descriptiva, polémica y metalingüística. Recurren a la negación descriptiva para presentar un estado de cosas caracterizado por el descompromiso de las autoridades y la ineficacia de las medidas que se adoptan frente a la violencia.

Asimismo, utilizan la negación polémica cuando quieren oponerse a puntos de vista expresados anteriormente, que consideran diferentes a su mirada.

Estos dos tipos de descripciones son las más utilizadas por los estudiantes dado que hacen referencia a un clima escolar que contrasta con sus propias expectativas y recurren a la negación polémica para mostrarse en desacuerdo con las propuestas educativas implementadas por los directivos y docentes.

La negación metalingüística no es utilizada frecuentemente por los estudiantes, y consideramos que esto obedece a que desconocen cuáles son las propuestas para modificar la situación actual. Sin embargo, manifiestan la necesidad de tener una presencia activa en la institución escolar, que escuche sus conflictos y muestre un compromiso frente a ellos.

De los discursos negativos se desprende que la escuela es padecida tanto por los docentes como los alumnos. Los primeros quedan perplejos ante el mundo adolescente y los estudiantes se sienten en un espacio de permanente exclusión, en el cual sus gustos y preferencias no son tenidas en cuenta y no encuentran una utilidad y finalidad a su paso por la institución.

A partir de los modos de decir de los estudiantes, consideramos que es momento de pensar en flexibilizar estructuras rígidas presentes en las instituciones escolares, que no logran brindar propuestas eficaces para la sensibilidad actual. Además, es necesario reconocer que los jóvenes tienen derechos específicos que son desconocidos o desapercibidos por la institución escolar, que deberá diseñar mecanismos tendientes a garantizar su participación y espacios que permitan expresar sus opiniones y formar sus identidades.

A partir del análisis realizado, si bien futuras investigaciones podrán profundizar los resultados alcanzados, creemos haber hecho un aporte al estudio del problema de la

violencia en la escuela y, en particular, al análisis de los discursos de los estudiantes, a partir de los modos en que se refieren a la violencia.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Adam, J.M. (1999): Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris, Nathan.

Arnoux, Elvira (2006). Análisis del discurso. Buenos Aires, Santiago Arcos.

Austin, John Langshaw (1982). Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words). Barcelona, Paidós.

Bamberg, M . y Marchman, V. (1991): «Binding and Unfolding: Towards the Linguistic Construction of Narrative Discourse.» Discourse Processes 14, 277-305

Chafe, W. (ed.) (1990), The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production, Norwood,NJ, Ablex.

----- (1994), *Discourse, Consciousness, and Time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*, Chicago, Chicago University of Chicago Press.

Foucault, M. (1973) (2004). *Ceci n'est pas une pipe. Esto no es una pipa*. Buenos Aires, Anagrama.

Hanke, A; Werner, H. y Neubauer, A. (1996). *Regularization of Inverse Problems*. Alemania, Kluwer Academic Publishers.

Hodge, R. y G. Kress (1979). *Language as Ideology*. Londres, Routledge. 1993.

Jefferson, G. y Schenkein, J. (1978). *Some Sequential Negotiations in Conversation: Unexpanded and Expanded Versions of Projected Action Sequences*, en Schenkein, J. (ed.) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York, Academic Press.

Mejía Navarrete, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima, Universidad Mayor de San Marcos.

Moreno Fernández, Francisco (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid, Ed. Gredos.

Oxman, Claudia (1998). *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Eudeba.

Polanyi, L. (1985). *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Norwood, NJ: Albex publishers.

Propp, V. (1958) (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid, Fundamentos.

Ryave, A. (1978). *On the achievement of a series of stories*. En: *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, ed. Por J. Schenkein. Nueva York, Academic Press.

Schiffrin, D. (1984) *Jewish argument as sociability*. *Language in Society* 13 (3). Washington, pp. 311-335.

----- (1996). Narrative as self portrait: The sociolinguistic construction of identity. Language in Society 25. Washington.

http://faculty.georgetown.edu/schiffrd/index_files/Narrative_as_Self_Portrait_from_Language_in_Society.pdf

Scribano, Adrián Óscar (2007) El proceso de investigación social cualitativo, Argentina, Prometeo libros.

Violencia en la escuela

Abramovay, M; Waiselfisz, J.; Coelho de Andrade, C y Rua, M das G. (1999). Gangues, Galeras, Cegados e Rapers. Juventude, Violencia e Ciudadania nas Cidades da Periferia de Basilia. Brasil, UNESCO/Garamond.

Adaszko y Kornblit (2008). "Clima social escolar y violencia entre alumnos". En: Violencias y conflictos en las escuelas. Buenos Aires, Paidós.

Alain, Joxe y Domenach, Jean(1981). La violencia y sus causas. París, UNESCO.

Alcaide, S., Ravenna, A. y Guala, M. (1999). La mediación en la escuela. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, ediciones Península.

Bonafé-Schmitt, J. (1997). La médiation scolaire. Etude comparative France-Etats-Unis, Lyon.

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1981). La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Barcelona, Laia.

----- (1987) Choses dites. París, Ed. de Minuit.

----- y Saint Martín, M. (1998): "Las categorías del juicio profesoral" en Propuesta Educativa N° 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.

----- (1999) La economía de los bienes simbólicos en: Bourdieu Pierre, Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona: Anagrama.

----- (2005). "De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático", en Lóïc Wacquant (coord.), El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática, Barcelona, Gedisa, pp. 43-70.

----- (2013). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires, Siglo veintiuno.

Castro Santander, Alejandro (2007). Violencia silenciosa en la escuela. Buenos Aires, Bonum.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. París, Anthropos.

----- (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. En Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez.

Chesnais, J. C. (1981). Histoire de la violence em Occident de 1800 a nos jours. Paris: Robert Laffont Editor.

Colombo, Graciela B. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Buenos Aires, Revista Argentina de Sociología, vol 8-9, núm. 15-16.

Cullingford, Cedric (1999). The Causes of Exclusion. Home School and the Development of Young Criminals. Londres: Kogan Page.

Connolly, W. (1991). Identity/Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox, Ithaca y London; Cornell University Press.

Debarbieux, E. (dir.) (1996): La violence en milieu scolaire. 1: Etat des lieux. Paris, ESF.

----- (1997) "La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones". Revista de Educación, n° 313, pp. 79-93.

----- (1999): La violence en milieu scolaire-2: le désordre des choses. Paris, ESF.

----- (2001). "A violencia na escola francesa: 30 anos de construcao social de objeto". En: Educacao e Pesquisa. Sao Paulo, Vol 27, N° 1.

----- (2002): "Violência nas escolas: divergencias sobre palabras e um desafio político", en Debarbieux, E. y Blaya, C. (Comps.), Violência nas escolas e políticas públicas, Brasil, Unesco.

Defrance, Bernard y Vivet, Pascal (2000). Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école. Paris, Syros.

Di Segni Obiols, S. (2002). Adultos en crisis, jóvenes a la deriva. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Domenach, Jean Marie (1981).La violencia y sus causas. París, UNESCO.

Dubet, Francois y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.

Duschatzky, Silvia (2007). Maestros errantes. Buenos Aires, Paidós.

----- (2010). Escuelas en escena. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad. Buenos Aires, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.

Elias, N. (1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Etcheverry, Guillermo (1999). La Tragedia Educativa. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo veintiuno.

----- (2002): Pedagogía de la esperanza. México, Siglo XXI.

Fromm, Erich (1967). El corazón del hombre. México, FCE.

Gallo, Paola y Míguez, Daniel (2008). "De cuando las maestras eran bravas". En: Violencias y conflictos en las escuelas. Buenos Aires, Paidós.

Gottfredson, D, (2001). Schools and Delinquency, Cambridge University Press.

Huergo, Jorge y Fernández, Belén (2000). Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones. Bogotá, Universidad Pedagógico Nacional.

Jackson, D.D. (1965). The study of the family. Family Process.

Kantor, D (2000). Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación, GCBA. Buenos Aires.

Kaplan, C. (1992): Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Aique, Buenos Aires.

----- (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila, Buenos Aires.

----- y Ferrero, F. (2003) La "Marca de Caín" o el regreso de las explicaciones deterministas a los discursos escolares bajo la impronta de la ideología neoliberal. En: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol I, Nro. 1, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Gral. Pico, Diciembre 2003.

----- (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los Estudiantes. Buenos Aires, FLACSO. Propuesta Educativa Número 35, vol 1. Págs. 95 a 103. http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2014Conflictividad/Modulo1/Kaplan.Jovenes_en_turbulencia.pdf

----- (2014) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires, Unesco. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/kessler-gabriel-la-experiencia-escolar-fragmentada.pdf>

Kornblit, Mendes Diz, Frankel (1991). Manifestaciones de la violencia en la escuela media. En: Agresividad y violencia. Buenos Aires, Losada.

Kornblit, Ana Lía (2008). Violencia escolar y clima sociales. Buenos Aires, editorial Biblos.

Kurnitzky, H. (2002). Una civilización incivilizada El imperio de la violencia en el mundo globalizado. México, Océano.

Mackenzie, William James Miller (1975). Pouvoir, violence, decisión. París, Presses Universitaires de France.

Michaud, Yves (1980). Violencia y política. Edición española, Ruedo Ibérico.

Míguez, Daniel (2008). Violencias y conflictos en las escuelas. Buenos Aires, Paidós.

Noel, G. y Míguez, D. (2008) "La autoridad ausente". En Míguez, Daniel (Comp.) Violencia y conflicto en las escuelas. Buenos Aires, Paidós.

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid, Ediciones Morata.

Pain, J. (1994). "Violence á l' école", Institut dess Hautes Etudes Sécurité Intérieure etl 'Aménagement du Territorie, núm. 15, pp. 27-31

Perrenoud, J. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Morata, Madrid.

Poggiolini de Cano, M. (2005). La escuela en tiempos alterados. Buenos Aires, editorial Lugar.

Prairat, E. (2001). Questions premiéres. Cahiers Alfred Binet, 668, septiembre. Dossier La sanction aproches plurielles. Éditions Erés.

Poggiolini de Cano, Mirta (2005). La escuela en tiempos alterados. Buenos Aires, Lugar editorial.

Roche, S. (1996). La societé incivile: ¿qu'est-ce que l'insecurité?, París, Le Seuille.

Sennett, R. (1982). La autoridad. Madrid, Alianza.

Tedesco, J. C. (2005). La educación popular hoy. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Tenti Fanfani (2000). Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Editorial Losada.

Tisnes, A. y Míguez, D. (2008) "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas", en Míguez, Daniel (Comp.) Violencia y conflicto en las escuelas, Buenos Aires: Paidós.

Weber, M. (1983). Economía y sociedad. Buenos Aires, FCE.

Representaciones sociales

Amossy, Ruth y Pierrot Herschberg, Anne (2001). Estereotipos y clichés. Buenos Aires, Eudeba.

Amossy, Ruth (1999). La presentación de sí. Ethos e identidad verbal. Capítulo 4: Imágenes de sí, imágenes del otro. 1999

Bourdieu, Pierre (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires, Siglo xxi.

Fairclough, N. (1992). "Una teoría del discurso", Discurso y cambio social, Traducción María Sofía Vasallo. Ficha para la cátedra de Sociolingüística, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

Jodelet, Denise (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>

Jodelet, D. (1984) (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici, S. (Comp.) Psicología Social II. Madrid, Editorial Paidós.

----- (1989) (1991). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en AA.VV. *Les représentations sociales*. Paris. PUF.

Moscovici, Serge (1961). *Psicología Social II*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

----- (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.

Páez, Darío (1987). "Características, funciones y procesos de formación de las representaciones sociales". En: Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid, Fundamentos.

Speranza, A y Chacon, K (2013). Poder y hablar: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas. Buenos Aires, Revista prolingua, volumen 8, número 1, jun de 2013.

Tajfel, H. (2007). The social dimensión volumen 2. Reino Unido, Cambridge University Press.

Valencia-Abundiz, S., (2007) "Elementos en la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales". En Rodríguez T., Representaciones Sociales: Teoría e Investigaciones. Ed. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara, México.

Metáforas

Angenot, Marc (1982). La palabra panfletaria. París, Payot.

Aristóteles (1978). El arte de la Retórica. Buenos Aires, editorial Universitaria.

Aristóteles (2004). Poética. Buenos Aires, Colihue.

Di Stefano, Mariana (2010). Metáforas en uso. Buenos, Biblos.

Eco, Umberto (1992). Los límites de la interpretación. Barcelona, Lumen.

Kerbrat Orecchioni, Catherine (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires, Hachette.

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, Cátedra.

----- y Turner, M. (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago, University of Chicago Press.

Le guern, Michel (1973). *Semántica de la metáfora y de la metonimia*. París, Larousse.

----- (1981). "Metaphore et Argumentation", *L' Argumentation*, Lyon, P.U.L.

Nietzsche, Friedrich (1873). *Introducción teórica sobre la verdad y la mentira en el sentido extramoral*.

Perelman, Ch. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid, Ed. Gredos.

Reddy, Michael (1993). "The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language". En A. Ortony (de.), *Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ricoeur, Paul (1975). *La metáfora viva*. Madrid, Trotta- Cristiandad.

Todorov, Tzvetan (1982). "Sinécdoques", en *Investigaciones retóricas II*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires.

Polifonía

Amossy, R. (2005). "De l' apport d' une distinction: dialogisme vs polyphonie dans l' analyse argumentative". En: Bres, J. et ál. (dir.). *Dialogisme et polyphonie*, Bruselas, De Boeck. Duculot.

Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coincidences du dire*. París, Larousse.

Bajtín, M., [1979] (2008). *El problema de los géneros discursivos, Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 247-290.

Benveniste, E. (1966) (1974). *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI.

Charaudeau, P.(1997) *Le discours d'information mediatique*, París, Nathan.

Ducrot, O. [1984] (1986). El decir y lo dicho. Buenos Aires: Paidós.

García Negroni, M.M.y Tordesillas Colado, M. (2001). La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía. Gredos: Madrid.

----- (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. Signos, Vol. 41, 66, pp. 5-31. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001

----- (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia.

----- (2009). "Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística". Ciências& Letras 45: 61-82. Disponible en: http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista45/artigo3.pdf?origin=publication_detail

----- (2016). Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. Letras de Hoje 51 (1), pp.109-118. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/23851/14332>

Gennette, G.(1972). Figures III, Paris, Seuil.

Moyano, S. (2009). El discurso narrativizado y las nominalizaciones citativas: dos formas solapadas de caracterizar la palabra ajena. En Actas del IV Coloquio Argentino IADA. Diálogo y Diálogos. La Plata, Argentina.

Pecheux, M. (1975). Les vérités de La Palice. Maspéro.

Polifonía de la negación

Authier, J. (1995). Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coincidences du dire. París, Larousse.

Benveniste, E. (1966). Problemas de lingüística general. México, Siglo XXI.

Bosque, I. (1980). Sobre la negación. Madrid, Cátedra.

Courtine, J. (2006). A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos.

García Negroni, M.M. (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia.

----- (2009). "Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística". *Ciências & Letras* 45: 61-82. Disponible en:

http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista45/artigo3.pdf?origin=publication_detail

----- (2016). Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. *Letras de Hoje* 51 (1), pp.109-118. Disponible en:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/23851/14332>

Tosi, C. (2013). Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la modalización autonímica. En *Sociocultural Pragmatics*. Volume 1, Issue 2, pp. 251–281, november 2013. Disponible en:

<http://www.degruyter.com/view/j/soprag.2013.1.issue-2/soprag-2013-0010/soprag-2013-0010.xml?format=INT>

