

# Violencia en la escuela y subjetividad.

## Un análisis socioeducativo sobre el discurso mediático.

Autor:

Adduci, Natalia G.

Tutor:

Kaplan, Carina V.

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad

Posgrado



Tesista: Adduci, Natalia Gimena

## **Violencia en la escuela y subjetividad Un análisis socioeducativo sobre el discurso mediático**

Volumen 1 (uno)

Tesis para optar por el título de Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad. Cohorte 2012

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Directora: Kaplan, Carina Viviana

Co-directora: Saez, Virginia

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Año 2020

## **Agradecimientos:**

Esta tesis fue posible por variadas situaciones y personas que participaron en el proceso. Un profundo agradecimiento:

A Carina Kaplan, por su generosidad, confianza y rigurosidad académica; y a Virginia Saez, por su apoyo, colaboración y compañerismo. Sin la ayuda de ambas y del equipo de investigación, esta tesis no hubiera sido posible.

A Juan Pablo Sabino, por su paciencia y disponibilidad, necesarias para sostener este trabajo tan solitario.

A Walter, por el amor y compañerismo con el que sostenemos este proyecto de vida en común. A mi familia, padres y hermanas, por el apoyo incondicional de siempre. A mis amigos y amigas por respetar mis tiempos y mis ausencias.

Al derecho a la educación y el acceso a la universidad pública. Con esta tesis intento retribuir algo de todo lo recibido.

Natalia Adduci

## **Resumen:**

En la actualidad los medios de comunicación toman solo algunos acontecimientos que suceden en las escuelas, los catalogan como violencia escolar o *bullying* y los vuelven noticias, realizando una selección y clasificación mediática de lo escolar. Esta intervención de los medios de comunicación en el tratamiento de las violencias en las escuelas, marca una visión e interpretación específica del problema.

El tema de investigación que se plantea en esta tesis refiere a la mediatización de las violencias en las escuelas, específicamente se investigan las noticias catalogadas bajo el término *bullying*. Este trabajo analiza críticamente la construcción del *bullying* como término mediático con un uso y sentido particular, poniendo en cuestión su aparente neutralidad ideológica.

Se analizan las opiniones de los especialistas convocados por el campo periodístico, considerando los modos de abordaje de la problemática y las propuestas de intervención sugeridas. Sabiendo que no todas las opiniones, juicios y discursos tienen el mismo peso, sino que cuanto más fuerte sea su capital simbólico, y este sea reconocido, autorizado y legitimado socialmente, más significativa será, presumiblemente, su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye de los actores escolares.

Los modos en que la prensa escrita construye la nominación *bullying* y describe a los niños<sup>1</sup>, adolescentes y jóvenes como parte de una agenda mediática, no son meros instrumentos de conocimiento, sino que generan efectos de realidad (Bourdieu & Wacquant, 2005), produciendo y reproduciendo representaciones e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

---

<sup>1</sup> El uso del lenguaje es una intervención política. Sin embargo, para la escritura de esta tesis se priorizó facilitar la lectura y respetar las formas más cómodas o naturalizadas a la hora de escribir. Luego de reflexionar si la escritura de esta tesis se realizaría con -@, -x, -e, o reforzando el binarismo -as/-os, se tomó la decisión de que la forma neutral sea la canónica, es decir, utilizando masculino como neutro. Dada la altura de los debates contemporáneos, es hasta irruptiva la escritura con la forma del masculino neutro. Son necesarias prácticas del lenguaje que respeten las diferencias y que sean representativas.

En esta tesis se realiza una recopilación, categorización y análisis de las publicaciones digitales de la prensa escrita nacional. Teniendo en cuenta que los periódicos pueden ser utilizados como fuente de investigación documental de la historia contemporánea (Rodríguez, 2010), se seleccionaron los diarios Clarín y La Nación por ser los de mayores ventas y por lo tanto contar con mayor número de potenciales lectores. Según mediciones de *ComScore*<sup>2</sup> en Diciembre del 2016, los sitios de internet de Clarín y La Nación lideran el ranking de los portales de noticias más visitados en la Argentina.

El propósito es indagar sobre los acontecimientos catalogados como *bullying* previos y posteriores a la Ley N° 26.892, sancionada en el año 2013, denominada “Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”. También se propone investigar los usos y sentidos de la denominación mediática de dicha ley, como “Ley Anti-bullying”.

En cuanto a la metodología, el tipo de abordaje es cualitativo y el diseño de investigación tiene carácter exploratorio. El muestreo es intencional, haciéndose selección de los discursos que aportan información de interés en relación a los objetivos estipulados. El estudio es sincrónico, entre los años 2011 y 2015, ya que se ha hecho un corte transversal en el tiempo, y el tratamiento de los datos se realizó en el marco del análisis del discurso socioeducativo (Martín Criado, 2014).

Autores como Debarbieux (1996), Spósito (2001) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática “violencia en la escuela” y la conformación del tema de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados desde los medios de comunicación masiva instala en gran medida el debate dentro de la opinión pública (Kaplan & García, 2006).

---

<sup>2</sup> *ComScore* es una agencia que realiza medición de audiencia, evaluación de los medios mediante plataformas y análisis del comportamiento de los consumidores.

En continuidad con estos trabajos, se pretende interpretar los discursos sociales y la producción del sentido común que intenta imponerse como doxa mediática (Bourdieu, 1985).

Esta investigación busca contribuir a una alternativa teórica frente a las visiones estigmatizantes de patologización, criminalización y judicialización de las subjetividades. El estudio asume una mirada procesual y relacional sobre la violencia, la escuela y los sujetos que la habitan.

## Índice

2	Agradecimientos
3	Resumen
8	Introducción
11	Capítulo I: Antecedentes
11	La mediatización de las violencias en las escuelas
15	Violencias en las escuelas: el discurso de los especialistas en los medios de comunicación.
17	Diferentes perspectivas en el estudio de las violencias en las escuelas
23	Capítulo II: Marco teórico. Infancias y juventudes, medios de comunicación y violencias en la escuela
23	La construcción social de las violencias en el espacio escolar
26	Lo individual y lo social en la nominación de las violencias en las escuelas
30	Las taxonomías sociales, estigmatización y discriminación
33	Lucha simbólica y medios de comunicación
35	Los medios de comunicación como campo
38	Las prácticas discursivas en los medios de comunicación
41	La visión mediática y la lucha por la representación
45	Discursos individualizantes y racistas
50	Discurso autorizado
54	Discurso mediático y sentido común
55	El tratamiento de la víctima en los discursos mediáticos
57	Prácticas discursivas y construcción del espacio escolar y sus actores
64	El papel de los especialistas en los medios de comunicación
67	Escuela y subjetividad
69	Imbricación socio psíquica de las emociones

72	Violencia como dolor social
74	Convivencia escolar
77	Capítulo III: El estudio socioeducativo
77	Abordaje metodológico
83	Capítulo IV: “ <i>Bullying</i> ” en los diarios
88	Criminalización y judicialización de las infancias y juventudes
98	El mercado del <i>Bullying</i>
100	Tensión simbólica en el abordaje de la ley
105	Capítulo V: Los especialistas, sus modos de abordaje y propuestas de intervención
107	Enfoque biológico-conductual
117	Enfoque artístico-expresivo
119	Enfoque moralizante- disciplinador
121	Enfoque judicial
124	Enfoque crítico
128	Capítulo VI: Subjetividad y escuela
132	Modos de abordaje de la estigmatización y las emociones
140	Prácticas pedagógicas en los procesos de socialización y subjetivación
143	Conclusiones
153	Bibliografía
	Fuentes periodísticas relevadas
153	Notas del diario Clarín
155	Notas del diario La Nación
162	Referencias

“La pedagogía, por su propia naturaleza, no puede ser criminalizante”.  
(Kaplan, 2011)

## **Introducción:**

### **Relevancia del tema:**

Esta introducción está inspirada en una entrevista a Carina Kaplan, en la que se realiza un recorrido reflexivo sobre su trayectoria académica y las temáticas abordadas.

Durante el recorrido académico de quien escribe esta tesis, se fueron encontrando las palabras o conceptos que nombran muchas de sus preocupaciones. Específicamente que la desigualdad en las trayectorias, en relación al éxito o fracaso escolar, se tensiona con el origen social de los estudiantes.

Autores como Pierre Bourdieu y Carina Kaplan visibilizan las lógicas escolares, a partir de las cuales se naturaliza e individualizan las problemáticas sociales.

Una de estas lógicas se pone en evidencia con la categoría “violencia simbólica”, donde en las interacciones escolares se legitiman valores y prácticas de las clases dominantes, desestimando la de los sectores subalternos (racismo de clase, aspecto físico, portación de apellido). La categoría “capital cultural” visibiliza la transmutación de la herencia social de las clases, tanto en mérito como en talentos o inteligencias, dadas e individuales, que son funcionales a la matriz excluyente de lo escolar, donde se tensiona lo biológico y el ambiente.

En este sentido, Bourdieu estudia las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo, y los juicios profesoriales que inciden en la autoestima social y educativa, estructurando un efecto destino sobre los límites y posibilidades de los estudiantes, reconociendo así un poder simbólico a la escuela como constructora de subjetividad. Frases o refranes ejemplos de esto podrían ser: “lo que natura no da, salamanca no presta”, “el que nace para pito, nunca llega a

ser corneta”. Se denomina a esto una concepción innatista de la inteligencia, desarrollada en la tesis doctoral de Carina Kaplan.

Tanto los actos de nominación social y escolar como el diagnóstico escolar, pueden construir una subjetividad como deficitaria, problemática y/o violenta. En este proceso de adjetivación, estas tipologías como modelos de interpretación subjetivos pasan a ser propiedades o marcas distintivas. Aquí el foco está puesto en el poder simbólico de las palabras.

Los medios de comunicación relevan ciertos acontecimientos escolares de violencia, nombran a las escuelas como lugares peligrosos, hacen hincapié en la inseguridad y catalogan algunos episodios como violencia escolar o *bullying*.

En esta tesis se argumenta desde la idea de la escuela como mediadora, donde la violencia en estas instituciones no es un correlato directo de la violencia social, sino que hay prácticas de interacción y de lazo social que producen subjetividad. Se plantea desde el equipo de investigación una posición crítica y alternativa a los discursos que asocian mecánicamente a las violencias en la institución educativa con las violencias del campo de la criminología, proponiendo así una alternativa a las visiones judicializantes, estigmatizantes o de patologización, en las que a los sujetos se los plantea como peligrosos a los que se debe aislar.

El espíritu de esta tesis es pensar las violencias en la escuela desde un enfoque socio histórico y pedagógico desde el cual transgredir no sea sinónimo de delinquir, y que los comportamientos tipificados como violentos son interpretaciones, es decir, no son neutros. Se piensa entonces a la violencia como una cualidad asociada a las condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales, y no a un gen de la violencia o a una propiedad individual.

Las violencias en las escuelas se han tornado un terreno fértil de marketing donde se consume sin saberlo “la inseguridad” y las tecnologías del control (cámaras de seguridad, detectores de metales, mochilas transparentes, entre otros), donde se potencia un mercado de las violencias en la escuela. En la construcción

del problema de las violencias en la escuela, actualmente se traslada mecánicamente la terminología del campo judicial al contexto educativo, como es el caso del *bullying* en EE. UU, es decir, de una tipología de víctima/victimario al campo pedagógico.

Queda así planteado de manera introductoria la posición teórica desde la cual se abordará la problemática y la participación de quien escribe esta tesis en el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos que dirige la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires.

## **Capítulo I: Antecedentes**

En este apartado se presentan los antecedentes de investigación sobre la temática de violencias en las escuelas y el tratamiento de los medios de comunicación en relación a las infancias y juventudes, para luego ir especificando en los sentidos mediáticos de la categoría *bullying*.

El rastreo bibliográfico realizado es en sí mismo una reconstrucción interesada e inacabada, pero al mismo tiempo un modo de abordaje intencional. Sin ser un estudio con pretensión de exhaustividad, se formulan diferentes perspectivas de análisis para la problemática planteada.

Se tomarán como insumo para la elaboración de este apartado algunos trabajos producidos en el marco del programa de investigación. Las fuentes que orientaron la búsqueda surgen de un mapeo antecedente realizado por Kaplan y García (2006), las tesis de maestría y doctorado de Virginia Saez (2013-2016) y la tesis doctoral de Pablo di Napoli (2016).

### **La mediatización de las violencias en las escuelas**

En los estudios sobre las violencias en la escuela, se evidencia que hubo un incremento de las indagaciones a partir del año 2000, que coincide con su mediatización. Esta situación es comparable con la evolución histórica de la producción académica en países como Francia y Brasil. Autores como Debarbieux (1996), Spósito (2001) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática en la conformación del objeto de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados como violencia escolar en los medios de comunicación conlleva en gran medida a instalar el debate, tanto en la opinión pública como en las agendas de los organismos estatales, así como también en los ámbitos académicos y en programas o proyectos de investigación. A este mismo proceso Funk<sup>3</sup> (1997) lo resalta en Alemania, destacando la intencionalidad

---

<sup>3</sup> Funk, W., (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. En *Revista de educación*, nro. 313, pp. 53-78. ISSN 0034-8082

mediática de causar impacto y ocuparse de aquellos casos especialmente llamativos, con graves carencias en el análisis pedagógico y sociológico del tema.

A nivel internacional, la constitución de las violencias en la escuela como objeto de estudio comienza en la década de los setenta e inicios de la década de los ochenta (Debarbieux, 2001), aunque de manera poco sistemática. Recién en la década de los noventa comienza a consolidarse la temática a partir de la instauración de líneas de trabajo y enfoques socioeducativos, en países como EE. UU., Francia e Inglaterra (Kaplan & García, 2006).

Un aporte relevante proviene del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, sus indagaciones (2009-2011) señalan que la construcción analítica del concepto de la violencia en las escuelas es sumamente compleja, hay variación social e histórica en lo que se considera violento o no, como así también la imputación de la violencia a una etiología escolar, como por ejemplo: “violencia escolar.”

En el ámbito nacional, el estudio llevado a cabo por Unicef y FLAcsO (2011), en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, formula la hipótesis de que los discursos de los medios de comunicación masiva podrían estar contribuyendo a magnificar el fenómeno de la violencia en las escuelas. Esto tendría una incidencia considerable en la percepción de los actores respecto de su gravedad. A medida que los medios de comunicación incluyen más episodios de violencia ocurridos en escuelas o asociados por implicación al escenario escolar, la “sensación” de una escuela atravesada por la violencia se impone con evidencia creciente en la opinión pública. Una fuerza respaldada por el escándalo moral supone la aparición de estos fenómenos en una escuela no solo caracterizada retrospectivamente como pacífica y exitosa, sino descripta en términos antitéticos a las lógicas de la violencia y la confrontación física (Míguez & Noel, 2006). Sin embargo, el estudio sostiene que esta “sensación” de violencia en el espacio escolar no tiene correlato con evidencias empíricas de hechos reales. La percepción de una escuela violenta está sustentada en una serie de casos presentados por los medios de comunicación, así como en una creciente

preocupación por parte de docentes y directivos acerca de situaciones de este tipo. En este sentido, se asocia el proceso de construcción de la violencia en las escuelas como un problema con el accionar de los medios de comunicación.

Otro aporte central proviene de las investigaciones dirigidas por Carina Kaplan, que permiten comprender que las violencias en las instituciones educativas solo pueden ser analizadas en el marco de los contextos de fragmentación, descivilización y desigualdad, que producen, a su vez, consecuencias personales. En estos trabajos se realizaron aproximaciones sucesivas para la comprensión de una serie de componentes sobre los discursos producidos y reproducidos que construyen los medios acerca de la violencia en las escuelas (Kaplan, 2006).

En el plano nacional, es el trabajo de Villanueva (2005)<sup>4</sup>, el que analiza la construcción de la violencia en contextos escolares, el estudio se realiza en los medios gráficos Clarín, La Nación y Crónica, en sus ediciones del año 2002. Describe que la “violencia escolar” toma lugar en la opinión pública y en los medios cuando se producen picos de episodios que puedan sostener la figura de “niños delincuentes” en los jóvenes violentos y el miedo en el cotidiano escolar. Esto contribuye a la producción de un clima escolar desubjetivante, en el cual la escuela es vivida como un espacio de malestar, violencias, conflictos y divisiones en sus agentes (Di Leo, 2009).

Concluye en que los diarios representan a la violencia escolar como casos de violencia interpersonal, enmarcados en su mayoría dentro de lo que se considera delictivo. Entre los involucrados se encuentran los estudiantes adolescentes, de entre 12 y 16 años, quienes se ven envueltos en situaciones de violencia, vinculadas en un 40% a la portación de armas, un 40% a los actos de

---

<sup>4</sup> Tesina de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación: “Violencia y Escuela: lo dicho, lo hecho y lo que se muestra. El debate académico y la construcción de la violencia escolar en los medios”, en Departamento de la carrera, archivo de tesinas, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, diciembre de 2002.

vandalismo contra la institución y un 20% al manifiesto de la violencia entre pares. Se pone así en evidencia que la cobertura mediática sobre el tema asocia la figura de niños y jóvenes con delincuentes.

El término violencia reviste la idea de desviación y las intervenciones van a corregir cuestiones individuales del chico o familiares. La violencia escolar se atribuye a causas exógenas, en tanto la escuela como institución permanece neutral e igualadora, ella pacífica, socializa y marca fronteras con el afuera violento. (Villanueva, 2005).

En este sentido Brener (2006-2009) afirma que las sistematizaciones sobre la prensa escrita, en torno a violencias y escuela, presentan una espectacularización de los relatos y sus modos discursivos y comunicacionales que apelan a la emotividad instantánea, dejando poco margen para la reflexividad. Observa deslizamientos de sentido que ponen en evidencia tanto la negación del conflicto como su asociación negativa respecto a la convivencia, o a la necesidad de suprimirlo, atenuarlo o invisibilizarlo. En esta línea algunas investigaciones muestran que el aumento de las situaciones de violencia en nuestras sociedades no se produce por la existencia de conflictos, sino justamente por los intentos de anularlos, evitarlos, y neutralizarlos. (Zerbino, 2008)

Otro aporte para el análisis de los discursos mediáticos es el de Márquez y Jáuregui<sup>5</sup> (2005)<sup>6</sup>, quienes analizan el fenómeno de la “violencia escolar” presentándolo en algunos medios de comunicación de España. Relacionan las diferencias en la consideración del problema en función de quién las enuncia: docentes, psicólogos y psiquiatras, fundamentalmente. Por su parte, políticos y familias perciben la “violencia escolar” de formas muy dispares, tanto en la consideración de su origen como en la propuesta de soluciones. Destacan en los medios de comunicación la ausencia del punto de vista de los alumnos, quienes, a

---

<sup>5</sup> María Márquez Guerra: Doctora en Filología, profesora asociada de la Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, España. Ignacio Jáuregui Lobera: Doctor en Medicina y Cirugía, licenciado en Psicología, y psiquiatra. Jefe de la Unidad de trastornos de la conducta alimentaria en el Hospital Infanta Luisa, Sevilla, España.

<sup>6</sup> Márquez Guerrero M, Jáuregui Lobera I. (2005). La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 105-119. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003808>

pesar de constituir el centro del debate, no tienen voz, ya que solo en dos ocasiones llegan a tomar la palabra.

### **Violencias en las escuelas: el discurso de los especialistas en los medios de comunicación**

En las investigaciones sobre las violencias en los espacios escolares, el discurso de los especialistas es una dimensión relevante de análisis.

Para los autores, Márquez y Jauregui (2005) psiquiatras y psicólogos, en su mayoría, buscan una posición activa ante este fenómeno con pretensión de rigor científico, de objetividad en la descripción y las valoraciones o las estimaciones subjetivas del enunciador. Las comparaciones, la presencia de términos léxicos pertenecientes al campo semántico de la epidemiología, de la guerra, del terrorismo, de la tortura, de las catástrofes naturales, y, en general, de la muerte, todas ellas con el rasgo semántico de violencia y destrucción, sirven para evocar el contenido siniestro y mórbido de las situaciones que se describen.

La voz de los especialistas es un discurso con una clara finalidad perlocutiva: la presencia de comparaciones de gran fuerza expresiva, de adjetivos valorativos o de un léxico con rasgos semánticos de extrema intensidad busca la movilización de toda una serie de recursos que actúen como medidas preventivas de una realidad que se vive como “enfermedad social”.

En el plano nacional, algunos antecedentes de investigación afirman que los periódicos no se limitan a narrar la violencia en las escuelas, sino que la nombran como violencia escolar y a través de sus crónicas, encuestas y editoriales, los diarios también producen una versión de esta. (Abramowski, 2005).

Ana Laura Abramowski (2005), en el estudio de la violencia escolar desde la mirada de los periódicos, señala la participación de especialistas en los medios gráficos, quienes analizan y proponen soluciones. Estas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado, las soluciones pedagógicas que engloban

capacitación docente, los programas de mediación y resolución de conflictos, las campañas de prevención, tutorías, e, incluso, la revisión de reglamentos y sistemas de sanciones. Por el otro, la solución policial penal que apunta a reforzar el control y la vigilancia a través de policías, detectores de metales, alarmas y requisas de alumnos.

Llegado este punto, se puede formular la pregunta: ¿qué función desempeñan los discursos de los especialistas en las prácticas discursivas sobre el fenómeno que los medios configuran como *bullying*?

Un aporte central para este trabajo es la tesis de maestría de Virginia Saez (2013) que estudia la apelación del campo periodístico al campo científico para legitimar ciertos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan. Allí la voz de los científicos está autorizada y ligada al proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social. Las prácticas discursivas se establecen como un horizonte de verdad o como una racionalidad en el gobierno de la conducta de nuestras sociedades, definiendo un nuevo territorio para la educación y para las escuelas.

Las coberturas analizadas por Virginia Saez muestran que las narrativas de los expertos son a partir de una racionalidad biomédica que legitima nuevos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan, donde las experiencias de violencia son del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico.

Carina Kaplan (2008) plantea que la forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. Se suele involucrar el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas debido a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo.

Son necesarias las fuentes de legitimación, sostiene Bourdieu (2006), porque son parte de las estrategias en la apuesta por el monopolio de autoridad científica (la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente).

Virginia Saez (2013-2016) analiza la producción de una mirada sobre la violencia que se homologa a otras sociedades, y luego, de forma tácita, se da más autorización a los estudios exteriores que a los nacionales. Esto también se puede visibilizar en el fenómeno catalogado mediáticamente como *bullying*. Los medios de comunicación parecen suponer una homologación de las configuraciones sociales (Elias, 1999), en las que se desenvuelven los individuos, como si los análisis sobre la violencia en la escuela pueden ser trasladables y universales.

### **Diferentes perspectivas en el estudio de las violencias en las escuelas**

Las investigaciones seleccionadas en este apartado se clasificaron según las diferentes posiciones desde las cuales explican la problemática. Una primera gran distinción son las que abordan las violencias en las escuelas desde el estudio del individuo, otras se centran en lógicas o dinámicas institucionales y, por último, los estudios que consideran al sujeto siempre en contexto y en interrelación con otros.

Tomando como antecedente un mapeo de revisión sociohistórica realizado por Kaplan y García (2006) sobre el fenómeno de las violencias en la escuela, hay diferentes posiciones. Dentro de los estudios centrados en el individuo, se potencia el que refiere a los factores de riesgo.

Estos **factores de riesgo** pueden ser resumidos según Farrington (2002) en: factores psicológicos (hiperactividad, problemas atencionales, conductas de autocontrol deficientes, baja inteligencia), factores familiares (supervisión parental deficiente, conflicto entre los padres), factores vinculados a los pares (la condición socioeconómica y comunidad-barrio, el tener amigos que delinquen), factores circunstanciales (consumo de alcohol, drogas, discusiones fuertes). Este tipo de perspectivas construyen una interpretación de las violencias en la escuela que genera una forma de individualización de la problemática. Más allá de plantearse la incidencia de factores estructurales, son los sujetos individuales los portadores del riesgo.

Otro posicionamiento es el de la **violencia como desviación**. Trabajos de fines de las décadas de los sesenta y los setenta, como los de Hargreaves (1967) y Lacey (1970), llevados a cabo en Inglaterra, dan cuenta de la producción escolar de subculturas desviantes. El supuesto general es que se trata de una cultura que invierte deliberadamente las normas de la institución escolar. Según los autores, el cambio de una óptica de “selección de los mejores” hacia “una enseñanza de calidad para todos” conduce a los enseñantes a focalizarse sobre los alumnos de nivel medio, despreocupándose de los alumnos que obtienen peores resultados, siendo estos últimos quienes terminan desarrollando mayormente prácticas “desviantes”. Este tipo de enfoques descuidan el hecho de que lo que explica las desigualdades que obtienen los niños y jóvenes provenientes de diversas culturas de origen es su distancia con las formas legitimadas de capital cultural por parte de la escuela. Esta crítica se enmarca dentro de la teoría de la violencia simbólica, entendida como “todo poder que llega a imponer significaciones a tal punto de imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza, que están en la base de su fuerza, acrecienta su propia fuerza (Bourdieu & Passeron, 1981)

Por último, es menester mencionar la **política de tolerancia cero**. Esta plantea, a grandes rasgos, que todo acto delictivo, transgresión o agresión, sin importar su relatividad, sea castigado severamente. Parte del supuesto de que existe una continuidad entre los pequeños delitos, las transgresiones y los asesinatos en establecimientos escolares (Body-Gendrot, 2002). Gran cantidad de estas investigaciones fueron realizadas en Estados Unidos desde la década de los setenta, cuando la violencia en la escuela comenzó a considerarse como uno de los principales problemas públicos del país. En los informes se sugieren medidas de seguridad, tales como cerraduras, cajas fuertes, puertas y ventanas con alarma, y mayor capacitación para los agentes de seguridad escolar; es decir, un mercado en torno a las tecnologías de seguridad.

Estos estudios colocan los problemas estructurales de la sociedad en el individuo, señalando que el mal comportamiento de un sujeto no se debe a la privación material o a la estructura social desigual, sino a carencias morales y de

valores. También contribuye a estigmatizar a priori a ciertos jóvenes que no han cometido actos violentos pero que concuerdan con los “perfiles” elaborados según determinados factores de riesgo.

Se debe considerar que la asociación entre violencia y delito corre el peligro de criminalizar los comportamientos de los jóvenes, estigmatizándolos como posibles delincuentes. Como sostiene Kaplan (2012), transgredir no es sinónimo de delinquir, aunque así quiera demostrarse desde cierto discurso penalizante o cierto sentido de la doxa que homologue cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual, y que sostiene que debe ser penalizado, disociando de este modo las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales).

Luego de describir las posiciones de corte más individualistas, se hará hincapié en los estudios que tienen en cuenta específicamente las lógicas institucionales.

En principio, la **teoría de la masificación escolar**, en especial de la escuela secundaria. Testaniere (1967-1971) sostiene que el arribo de nuevos públicos a los liceos franceses a partir de las décadas de los sesenta y los setenta modificó las formas del “(des) orden” escolar, pasando de un desorden tradicional, que tenía como característica central reforzar la sociabilidad, a un desorden anómico, que dificultaba el mantenimiento de la cohesión social. Es decir, para los alumnos recientemente llegados, la integración en el sistema pedagógico tradicional se tornaba difícil, dando lugar a formas de desorden cada vez menos tolerables y produciendo así un aumento de los castigos y punitivos. Dubet (1998) por su parte, describe el efecto de la masificación escolar sosteniendo que la enseñanza de masas no sólo ha cambiado los mecanismos internos de la institución escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino que también ha transformado la representación de la escuela. Mientras la escuela republicana podía argüir su rol de justicia frente a una sociedad injusta, la escuela de masas produce por sí misma injusticias con sus mecanismos selectivos, pues la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos

grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma.

En cambio, desde los estudios de **Segregación social y escolar**, existen relaciones entre las violencias en las escuelas y estas formas de segregación. El problema radica en la creciente segregación escolar, donde la composición étnica y social de los establecimientos educativos presenta diferencias muy marcadas. (Payet, 1997; Debarbieux, 1996; Ballion, 1997).

Los procesos de segregación instalan una lógica perversa, caracterizada por la tendencia de los sectores medios a evitar los establecimientos con altas tasas de alumnos inmigrantes, reforzando así la separación escolar y social de la población de origen obrero e inmigrante.

Payet (1997), plantea que los orígenes de la segregación escolar hay que rastrearlos en la segregación urbana. La segregación, tanto en su dimensión objetiva como subjetiva, es una de las causas esenciales del desarrollo de las incivildades y la violencia dentro de los establecimientos escolares.

Por su parte, los análisis de **violencia sistémica** (Ross Epp, 1999) definen cómo determinadas prácticas y procedimientos imposibilitan el aprendizaje de los alumnos, lo que lleva a causarles un daño: la violencia que, de manera involuntaria, se da a través de la aplicación de procedimientos aplicados por las autoridades escolares. Las fuentes del clima de violencia al interior de la institución están asociados con la estandarización, con una pedagogía excluyente y con los castigos. Los actos de violencia producidos por los alumnos son entendidos como reacciones a la violencia sistémica.

A continuación, se expondrán los estudios incluidos dentro de una perspectiva que analiza la violencia en las escuelas desde una definición amplia, en relación con los contextos socioculturales en los cuales se enmarcan. Se enfatiza la necesidad de indagar cómo se imbrican los contextos sociales, las dinámicas y características de las instituciones escolares, y los procesos de subjetivación de los actores de la comunidad educativa. Los estudios incluidos

dentro de esta perspectiva, en su mayoría provenientes de la sociología y la antropología,

En los estudios sobre **violencia simbólica**, la escuela es vista como una institución inherentemente violenta, ya que legitima la desigualdad social, a través de la imposición de sentidos y la legitimación del orden social capitalista. Los efectos de la acción escolar, producidos básicamente a través de los juicios y prácticas de los docentes, se plasman en las subjetividades, las estructuras mentales, los esquemas de percepción y de pensamiento de los alumnos, los cuales se presentan con la apariencia de naturales. Un efecto de dichas representaciones sociales es el de la reproducción de la distinción social, en el sentido de que estas contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa.

Investigadores como Debarbieux advierten sobre conceptos provenientes de la criminología estadounidense. Al respecto, Mutchinick advierte sobre la necesaria precaución al extrapolar conceptualizaciones provenientes del campo judicial al educativo para no “(...) generar un sesgo criminalizante sobre las prácticas escolares (...)”. En su lugar, propone el término de “microviolencias” para expresar los comportamientos inciviles o de intimidación. (Mutchinick, 2013).

En esta misma línea, Noel (2008), para el caso argentino, sostiene que en las escuelas de barrios populares lo que los agentes institucionales (docentes y directivos, generalmente provenientes de sectores medios) consideran violento rara vez es nominado así por los destinatarios del sistema educativo (alumnos y padres). Por otro lado, desde un punto de vista generacional, autores como Abramovay (2006), Mejía Hernández (2012), Paulín (2013) y Viscardi (2002) observan que los adultos reconocen como violento una determinada gama de situaciones, mientras que muchas de estas son consideradas por los estudiantes como comunes o parte de un juego.

A pesar de que el clima escolar de cada institución está condicionado por la desigualdad social, Debarbieux (1996) sostiene que existe un “efecto de establecimiento” que desafía la mirada fatalista de los determinismos sociales, que se constituye en una dimensión sobre la cual se pueden diagramar políticas educativas de prevención de la violencia. Por su parte, los investigadores argentinos Kornblit y Adaszco (2008) afirman que los climas escolares desfavorables no son los causantes directos de la violencia, sino que no facilitan “estrategias para la resolución no violenta de conflictos”.

Esta última perspectiva, contempla como dimensiones centrales los contextos socioculturales e institucionales donde se producen las violencias y los sentidos que los actores les otorgan. La multiplicidad de posibles causas y la diversidad de formas que adquiere la violencia en el ámbito escolar hacen de este un fenómeno complejo. La forma en que se lo aborda tiene consecuencias sobre las políticas públicas de prevención de la violencia o la resolución pacífica de los conflictos que la propician. En este sentido, se considera primordial indagar los contextos socioculturales en los cuales se produce la violencia y las percepciones y sentidos que construyen los actores, en especial los jóvenes, en torno a ella, a fin de evitar la criminalización o estigmatización de los estudiantes que son protagonistas. La tipificación de ciertos comportamientos o individuos, en el afán de prevenir acciones o hechos de violencia, no solo puede llevar a prescribirlos, sino también a señalar a jóvenes que no necesariamente vayan a estar involucrados. Para este trabajo, esta diferenciación será de gran insumo para observar cuáles de estas perspectivas están más presentes en el discurso mediático y a qué representación de la escuela y sus actores ayudan a construir.

## **Capítulo II: Marco teórico**

### **Infancias y juventudes, medios de comunicación y violencias en la escuela**

Este encuadre teórico pretende problematizar las prácticas de los medios de comunicación, en especial el discurso de los especialistas en relación al fenómeno denominado mediáticamente *bullying*, a sus modos de abordaje y las propuestas de intervención; contemplando el vínculo entre escuela y subjetividad. Este apartado constituye un marco de referencias que orientarán la investigación y sus reflexiones.

Para ello se organizaron tres apartados. En principio, se abordará la construcción social de las violencias en el espacio escolar, profundizando la relación individuo-sociedad, las taxonomías sociales/escolares y su vinculación con la estigmatización y la discriminación. En un segundo apartado, los procesos de lucha simbólica de los medios de comunicación, los medios gráficos como campo, la lucha por la representación, los discursos individualizantes y racistas, el discurso y mirada de los especialistas.

El tercer apartado se focalizará en el vínculo entre escuela y subjetividad, donde operan los discursos de especialistas como marco de referencia para la intervención y justificación de ciertas prácticas educativas que pueden estar en consonancia con políticas educativas.

### **La construcción social de las violencias en el espacio escolar**

“En la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmensas en significados sociales”. (Bourdieu, 1994)

La violencia es algo más que una palabra, por lo tanto, se vuelve necesario explorar los sentidos más o menos implícitos del nombramiento de las violencias en los espacios escolares a través de los medios gráficos de comunicación. La construcción mediática del término *bullying* como las violencias que se visibilizan o se invisibilizan no son neutras.

El término “violencia” en la investigación socioeducativa tiene una diversidad de significados, incluso contradictorios. En varios se mantienen aquellos provenientes del sentido común y de ciertos paradigmas científicos hegemónicos. La hipótesis de partida es que hay condiciones sociales y culturales para la eficacia de ciertos discursos sobre las violencias en la escuela. Carina Kaplan (2006) plantea que “es imprescindible realizar primeramente una desagregación del término ‘violencia-escolar’, desarmarlo como una unidad de sentido y visibilizar las operaciones semánticas que se producen cuando estos dos términos son enunciados en conjunto, dejando instalada la violencia como atributo intrínseco de la escuela”.

Por eso, en esta tesis se usará el término “violencias” en plural (Kaplan, 2006), con el objeto de dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atraviesan la trama escolar, distanciándose tanto de las perspectivas que asocian mecánicamente a la violencia con la institución educativa, como de la criminología que la asocia con los delitos y el crimen. Al respecto, Bourdieu (1987) alude que:

Los objetos del mundo social (...) pueden ser percibidos y expresados de diferentes maneras, porque siempre portan una parte de indeterminación y de imprecisión y, al mismo tiempo, un cierto grado de elasticidad semántica. Este elemento objetivo de incertidumbre –que es a menudo reforzado por el efecto de categorización, cubriendo la misma palabra prácticas diferentes– provee una base a la pluralidad de puntos de vista; y al mismo tiempo, una base para luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítima.

La mutación en los sentidos sobre lo que es considerado violento o no puede estar ligada a un cambio valorativo, generado por las transformaciones en las formas de socialización e integración en nuestra sociedad. Mario Zerbino (2010) afirma que a través de distintos deslizamientos de sentido se suele –con pretensiones de homogeneidad– englobar bajo una misma categoría a una serie de fenómenos distintos. La violencia como fenómeno social y la categoría *bullying* en particular alcanzan un estatuto de naturalización. El proceso se verifica cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como pertenecientes al fenómeno en sí mismo. (Castorina, 2005).

Para comprender el significado y origen de los actos de violencia hay que situar la individualidad dentro de un juego de interrelaciones que no son solo intencionales. Las violencias en las escuelas deben ser examinadas, según Debarbieux (2001), tanto a nivel macro como micro, dado que las causas son imbricadamente externas e internas. En ideas de Norbert Elias (2009), desde la imbricación de lo psicogenético y lo sociogenético, la violencia se expresa o emerge en determinadas configuraciones, habida cuenta de los estados de equilibrio de poder que están en el centro del análisis de las interdependencias. Los procesos sociales no son planeados, sino que tienen una organización e historia que le son propios, aunque los actos intencionales y voluntarios de las personas tienen allí un lugar significativo. La dinámica de los actos de violencia no se explica por la participación de cada persona, sino por su propia estructuración. En palabras del autor,

son procesos sociales que implican complejos vínculos de interdependencia entre las personas, que no son estructuras externas o coercitivas que accionan sobre las personas, sino una serie de lazos largos y diferenciados que se desarrollan a través del tiempo, que supera la perspectiva del individuo “clausus” y de la sociedad como una entidad independiente que se impone a los individuos (Elias, 2009).

Es de gran valor esta perspectiva para la interpretación de los actos de violencia en nuestras sociedades, dado que estos muchas veces son explicados mediante la asociación a ciertos individuos o grupos sociales.

Las ideas de Elias (2009) convocan a los investigadores a la vigilancia epistemológica respecto de la insistencia en la atribución de esos actos a designios personales.

Esta tesis sostiene una fuerte impronta socioeducativa en la construcción del objeto, marcada por el intento de dar cuenta de la incidencia de los factores sociales estructurales, y los procesos micro sociológicos de la institución escolar, buscando una interpretación de las violencias en las escuelas que integre ambos niveles de análisis para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. El peso está puesto en problematizar la mirada sobre el espacio escolar.

Se ha observado que en ciertos discursos mediáticos se tiende a producir una equivalencia semántica entre violencia y conflicto, poniendo en evidencia la

negación de este último. Desde la perspectiva de muchos medios de comunicación, lo “conflictivo” en el ámbito de la escuela se traduce como violencia. Se alude a conflicto y violencia como si fuesen categorías equivalentes. Oviedo de Benosa (2004), que analiza la representación social del conflicto en las prácticas escolares, señala que pensar el conflicto como algo negativo obstruye la posibilidad de participación de los actores educativos. La negación del conflicto por parte de la institución escolar cosifica lo social.

### **Lo individual y lo social en la nominación de las violencias en las escuelas**

Para el desarrollo de este tópico es necesario mencionar las perspectivas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias.

Pierre Bourdieu inscribe su línea de pensamiento dentro de lo que él denomina “estructuralismo constructivista”:

Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte, estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales. (Bourdieu, 1988).

Existe una dialéctica entre las estructuras sociales y el modo en que las personas construyen la realidad social. Estas están situadas en un espacio social y, en función de su posición, se pueden comprender la lógica de sus prácticas y determinar cómo clasificarán. Desde las conceptualizaciones de Bourdieu, “el mundo social no funciona en términos de conciencia; funciona en términos de prácticas, mecanismos, etcétera. Cuando empleamos la doxa estamos aceptando muchas cosas que no conocemos” (Bourdieu & Eagleton, 2000). Establece una relación de doble sentido entre el campo social y el habitus, entre las estructuras objetivas y las incorporadas como disposiciones, que varía en las diferentes ubicaciones sociales.

En el mundo social existen estructuras objetivas independientes de la conciencia o de la voluntad de los agentes, que tienen la capacidad de orientar o

coaccionar sus prácticas o representaciones. Simultáneamente, si bien las estructuras forman la base y condicionan las representaciones, es a partir de estas representaciones que se pueden explicar las luchas individuales y colectivas que mantienen o transforman estas mismas estructuras sociales. En palabras del autor: “El modelo que me propongo de la relación entre los habitus y los campos provee la única manera rigurosa de reintroducir en los agentes singulares y sus acciones singulares sin caer en la anécdota sin pies ni cabeza de los acontecimientos” (Bourdieu, 1988).

Se busca superar la reducción de la sociología, tanto a una física objetivista de las estructuras materiales, como a una fenomenología constructivista de las formas cognitivas, mediante un estructuralismo genético capaz de incluir a ambas. En este marco, la tarea de la sociología es “descubrir las estructuras más profundamente enterradas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los ‘mecanismos’ que tienden a asegurar su reproducción o su transformación” (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Este punto se constituye en la piedra angular de su construcción teórica, es decir, en la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas y aquellas incorporadas como disposiciones. El campo condiciona al habitus, pero a su vez el habitus constituye al campo como algo significativo, con sentido y valor para los agentes. (Bourdieu, 1997b).

Ahora bien, los agentes sociales no son autómatas regulados por leyes mecánicas que les escapan. La noción de “habitus” da cuenta de la paradoja de que

las conductas pueden estar orientadas con relación a fines sin estar conscientemente dirigidas hacia esos fines, dirigidas por esos fines (...) producen estrategias, que por más que no sean el producto de una tendencia consciente de fines explícitamente presentados sobre la base de un conocimiento adecuado de las condiciones objetivas, ni de una determinación mecánica por las causas, se halla que son objetivamente ajustables a la situación. (...) Esto es porque, abandonándose a las intuiciones de un “sentido práctico”, que es el producto de la exposición durable a las condiciones semejantes o aquellas en las cuales están colocados, anticipan la necesidad inmanente al curso del mundo. (Bourdieu, 1988).

En esta investigación se retomará la conceptualización del espacio social desde un modo de pensamiento relacional, que identifica lo real no con sustancias,

sino con relaciones.

Por su parte, la sociología procesual de Norbert Elias permite vincular la violencia con las configuraciones sociales, fuera y dentro de la escuela (Castorina y Kaplan, 2006). Comparte la crítica al pensamiento de escisión del individuo y la sociedad, intentando aportar también un pensamiento relacional. Rechaza la conceptualización sociológica de la existencia de las relaciones sociales con independencia de los individuos.

Puede decirse con seguridad que no será comprensible la relación entre los conceptos a los que llamamos “individuo” y “sociedad” mientras continuemos manejándolos como si se tratase de dos cuerpos con existencias separadas y, además, como dos cuerpos cuyo estado normal fuera el reposo y que, por así decirlo, solo entrasen en relación a posteriori. (Elias, 2009).

En “El proceso de la civilización”, Elias (2009) aborda el problema central de las relaciones entre las estructuras psicológicas y los procesos sociales. Se trata de una investigación sociogenética y psicogenética que tiene por objeto las “formas de comportamiento que se consideran típicas del hombre civilizado occidental”. En sus análisis trata de descubrir el orden de los cambios históricos, su mecánica y sus mecanismos concretos.

La sociología figuracional de Norbert Elias se ocupó de la complejidad de los procesos que han llevado al estado actual de la cultura occidental, remontándose hacia el siglo XVI y la Edad Media. En sus estudios muestra cómo la solución de los conflictos y el control de la violencia pasan a ser encaminados de formas distintas en relación al uso inmediato y explícito de la fuerza. Sin embargo, violencia y civilización son formas específicas de interdependencias como procesos complementarios. La civilización dependerá del nivel de control de la violencia y del monopolio de los impuestos, que permiten constituir una fuerza suficientemente efectiva para imponer la pacificación interna, entre otros aspectos. El proceso de la civilización produce los cambios graduales en la conducta y en el carácter psicológico de las personas, una historia de las costumbres que han posibilitado el hecho de ser “civilizado”.

Por su parte, la categoría de “configuración”<sup>7</sup> de Norbert Elias permite comprender estos procesos interrelacionados, lo que puede expresar la dialéctica entre los “fenómenos individuales” y los “fenómenos sociales”. Por “configuración” se entiende que

el entramado de la remisión mutua entre los seres humanos, sus interdependencias, son las que vinculan a unos con otros, son el núcleo de lo que aquí llamamos composición. Composición de unos seres humanos orientados recíprocamente y mutuamente dependientes. Como quiera que los seres humanos tienen un mayor o menor grado de dependencia recíproca, primero por naturaleza y luego por el aprendizaje social, por la educación y por la socialización a través de necesidades de origen social, estos seres humanos únicamente se manifiestan como pluralidades; si se permite la expresión, como composiciones. (Elias, 2009).

La construcción de la realidad social no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales. Los hombres individuales constituyen configuraciones de diverso tipo; a su vez, las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes.

Los aportes del constructivismo estructuralista de Bourdieu y de la sociología figuracional de Elias resultan fértiles para la indagación de las nociones, creencias, discursos e imágenes sociales acerca de las violencias en el espacio escolar como construcciones sociohistóricas, bajo el supuesto de que a las prácticas discursivas de los medios subyace una matriz de significaciones en la cultura.

Haciendo una diferenciación de la postura esencialista, se parte del supuesto de que la violencia no es una propiedad dada ni una forma de relacionarse intrínseca de determinados individuos o grupos, sino que es una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales. Es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de estos. Tanto la existencia social y la individual, la estructura social y la psíquica, como los comportamientos individuales y los

---

<sup>7</sup> En algunas traducciones se traduce también como “composición”, por ejemplo, en: Elias, N., (2009). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

sociales están íntimamente imbricados desde una perspectiva sociohistórica (Kaplan, 2008b).

Las violencias en la escuela no son una consecuencia mecánica de la violencia social, aunque es allí donde se originan y cobran su sentido más hondo. Ciertas mediaciones intervienen en la escuela para que esta posibilite algo distinto de los comportamientos brutales que suscitan nuestras sociedades capitalistas salvajes.

Los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se vayan entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Elias, 2009). José Antonio Castorina aludirá que “en la ‘Teoría de la configuración’ se enfocan las redes de dependencia recíproca que hacen que cada acción individual dependa de toda una serie de otras acciones, modificando a la vez la figura del juego social” (Castorina, 2008). Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares con individuos concretos.

Las sociedades atravesadas 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 sus instintos y emociones violentas.

Ciertas visiones individualizantes de las trayectorias sociales y educativas configuran la esencia de estos atributos a la hora de dar cuenta de las violencias en el espacio escolar. Una mirada dialéctica sobre el par individuo-sociedad permitirá dirigir críticamente esta cuestión.

### **Las taxonomías sociales, estigmatización y discriminación**

Desde este enfoque sobre “lo social”, las prácticas discursivas de los medios de comunicación no son acciones aisladas, sino que reciben productos socialmente clasificados y proporcionan productos que se objetivan mediante un sistema de clasificación. En las notas periodísticas se evidencia la puesta en práctica de taxonomías socialmente constituidas, que son en general la interiorización de oposiciones de campo social. Bourdieu (1988) plantea que “las formas de clasificación son formas de dominación, la sociología del conocimiento

es inseparablemente una sociología del reconocimiento y del desconocimiento, es decir, de la dominación simbólica”.

Así pues, resulta relevante para estudiar la taxonomía de alumno violento y alumno no violento retomar la contribución de los trabajos de Carina Kaplan (2008b) sobre las representaciones sociales y las prácticas escolares, en los que se interpreta a la taxonomía escolar como una taxonomía social eufemizada, y por ende naturalizada, convertida en absoluto. Es decir, se trata de una clasificación social que ya ha sufrido una censura, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de naturaleza. Como se mostró en el estado de la cuestión del presente plan, en los discursos mediáticos las causas del fenómeno de la violencia suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado. Los comportamientos nominados como violentos aparecen escindidos de los contextos en los que se producen, esto es, en las configuraciones y contextos de producción particulares. Las clasificaciones que se establecen están relacionadas con un principio de oposición que opera en la valoración o calificación de cualquier práctica social. Es allí donde propone pensar en términos de red de posiciones.

A través de la distribución de las propiedades, el mundo social se presenta, objetivamente, como un sistema simbólico que está organizado según la ‘lógica de la diferencia’, de la distancia diferencial. El espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, caracterizados por diferentes estilos de vida. (Bourdieu, 1988).

Esta red de posiciones evidencia una fuerte descripción de lo legítimo, aquello que refiere a las características de un grupo (élite, o grupos dominantes) y desacredita lo ilegítimo. Este accionar no es inocente: “los esquemas clasificatorios, los sistemas de clasificación, las oposiciones fundamentales del pensamiento, masculino/femenino, derecha/izquierda, este/oeste, pero también teoría/práctica, son categorías políticas: la teoría crítica de la cultura conduce muy naturalmente a una teoría de la política” (Bourdieu, 1988). De forma similar, en su estudio sobre la configuración social sobre establecidos y marginados, Norbert Elias (1998) aporta que estos pares hallan un sentido en la sociodinámica de la

estigmatización: “La complementariedad de carisma de grupo (propio) y la deshonra de (otro) grupo forman parte de los aspectos más importantes de las relaciones entre establecidos y marginados”.

Es decir, un atributo en sí, como puede ser la forma de una adjetivación, un rostro, el color de la piel, no dice nada en sí mismo acerca del proceso de estigmatización. Para comprenderlo, se lo debe poner sobre una red de relaciones que dé cuenta de por qué tales cualidades son marcadas. Al respecto del estigma y de los juicios de atribución, Bourdieu dice:

Esto se ve bien en todas las clasificaciones edificadas alrededor de un rasgo estigmatizado que (...) aíslan lo interesante de todo el resto (...), reexpedido así lo grisáceo de lo indiferente y de lo indiferenciado. Esto se ve mejor todavía en todos los “juicios de atribución”, que en realidad son unos actos de acusación, unos “categoremas” en su sentido original, y que, como ‘la injuria’, no quieren conocer más que una sola (“tú no eres más que un...”) de las propiedades constitutivas de la identidad social de un individuo o de un grupo (...). La lógica del estigma recuerda que la identidad social es la puesta de una lucha en la que el individuo o el grupo estigmatizado y, más generalmente, todo sujeto social, en tanto que es un objeto potencial de categorización, no puede responder a la percepción parcial que lo encierra “en una de sus propiedades” más que poniendo delante, para referirse, la mejor de ellas y, más generalmente, luchando por imponer el sistema de enclasmiento, más favorable a sus propiedades o incluso para dar al sistema de enclasmiento dominante el contenido más adecuado para poner en valor lo que es y lo que tiene. (Bourdieu, 1991).

El estigma produce una identidad social y asimismo se constituye por la imposición de una esencia social:

La institución de una identidad, que puede ser un título de nobleza o un estigma (“no eres más que un...”), es la imposición de un nombre, es decir, de una esencia social. Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o de ser). Es “notificar” a alguien lo que es e instarle a que actúe en consecuencia. (...) La esencia social es el conjunto de atributos y de esas atribuciones sociales que produce el acto de institución como acto solemne de categorización que tiende a producir lo que designa. (Bourdieu, 2014).

Ahora bien, las investigaciones recientes de Carina Kaplan y su equipo (2012) muestran que los principales motivos por los cuales los estudiantes se discriminan entre ellos son: el aspecto físico (feo, gordo, flaco, etc.), el color de la piel, la vestimenta que usan y el barrio en el que viven. Entonces, surge la

pregunta de cómo estos signos (nominación, atributo corporal, vestimenta, etc.) se vuelven estigmatizantes o símbolos legítimos de distinción social. Erving Goffman (2001) observa que a lo largo de la historia las sociedades establecen distintos medios para categorizar a las personas y a los atributos que se consideran como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. Estos deben ser tomados en cuenta en términos de relaciones y no de forma aislada (Goffman, 2001; Elias, 1998). Es decir, un atributo en sí, como puede ser la forma de una adjetivación, un rostro, el color de la piel, no dice en sí mismo acerca del proceso de estigmatización. Definir a alguien de un modo o de otro, así como las metáforas, los adjetivos o las descripciones que son utilizadas en los actos de nombramiento (“negro”, “villero”, “cheto”, “pobretón”) da cuenta de esa lucha por la imposición de los sentidos sociales.

### **Lucha simbólica y medios de comunicación**

Los medios de comunicación transmiten información, pero también producen imágenes y prácticas cargadas de representaciones estigmatizantes que permanecen ocultas.

Categorizan y califican nombrando o designando los actos y las personas, localizando una información en una sección o en otra y otorgándole un lugar y una importancia mayor o menor. La manera en que proceden ejerce unos efectos que variarán en función de distintos modos de calificación, pero también de los soportes y periodistas. En la lucha simbólica por los sentidos del mundo están en juego las divisiones legítimas de constituir grupos.

La lucha de las clasificaciones es una dimensión fundamental de la lucha de clases. El poder es una visión de las divisiones, es decir, el poder de hacer visibles, explícitas, las divisiones sociales implícitas. Es el poder político por excelencia: el poder de hacer grupos, de manipular la estructura objetiva de la sociedad. Como en el caso de las constelaciones, el poder performativo de designación, de nominación, hace existir un estado instituido, constituido. (Bourdieu, 1988).

A partir de la década de los noventa, autores como Delgado (1998), Alba (2001-2002), Saintout (2009) y Vasilachis de Gialdino (2004) observan que los medios construyen el estereotipo de un sujeto peligroso mediante procesos de

selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social. Para los autores, este interés mediático reafirma un tipo de consenso social basado en alentar el pánico moral contra la inseguridad, encarnada en la figura desviada de la juventud (Cerbino, 2012; Núñez, 2007; Rey, 2005; Tonkonoff, 2007; Brener, 2009; Abramowski, 2005).

En continuidad, desde una perspectiva sociohistórica y cultural, Kaplan, Krotsch y Orce (2012) historizan la mirada social estigmatizante, e incluso racista, que se ha construido respecto a los jóvenes en contextos de fuerte diferenciación y desigualdad, demostrando que en la actualidad subyace un discurso social que intenta imponerse como verdad. Esta mirada de peligrosidad que se construye sobre los jóvenes se correlaciona con la historia de la violencia (Muchembled, 2010). “La historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes y desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles” (Kaplan, Krotsch & Orce, 2012).

Los medios de comunicación construyen series que incluyen a los jóvenes en hechos de violencia ocurridos en implicación al escenario escolar o asociados por este, lo que impone con evidencia creciente en la opinión pública la sensación de una escuela atravesada por la violencia (Míguez & Noel, 2006; Unicef & FLA-CSO, 2011).

Las prácticas discursivas de la violencia en el espacio escolar están inmersas, en su gran mayoría, en los discursos de la información producidos por los medios de comunicación (Charaudeau, 2003). Estos, a través del poder de construcción de realidad (Verón, 1987), proveen a los sujetos del conocimiento del mundo social, al que no pueden acceder de manera directa (Martini, 2004). A partir de este poder simbólico (Bourdieu, 1988-2001)<sup>8</sup>, los medios se sitúan como formadores de opinión en la sociedad. Bourdieu (1997b) señala que el campo periodístico “debe su importancia en el mundo social a que detenta un monopolio de hecho sobre los instrumentos de producción y de difusión de gran escala de la

---

<sup>8</sup> El poder simbólico es el poder de nombrar y de construir/producir visiones y divisiones sociales (Bourdieu, 1999). Es el derecho sobre la producción de sentido, sobre la definición, visión, división y prescripción de lo social, como realidad social.

información”.

El poder de los medios hoy en día es innegable. Bourdieu lo define en relación al manejo de las palabras del periodismo:

Las palabras producen ciertos efectos y ejercen una violencia simbólica que imponen queriendo, sin querer. (...) Se trata de una violencia que se lleva a cabo en el desconocimiento y por este, que se ejerce tanto mejor cuanto menos se enteren de ello el ejecutor y la víctima. (Bourdieu, 2005).

El periodismo cuenta con una posición privilegiada en la lucha simbólica por el hacer ver y el hacer creer y es “entre todos los productores de discursos [quien] dispone de los medios más potentes para hacerlos circular e imponerlos” (Bourdieu, 2005). El lenguaje de las noticias periodísticas, en tanto construcción de la realidad (Verón, 1981), produce y reproduce categorías de percepción, visión y división del mundo social.

Esta tesis se propone “mirar” ese otro lado que apenas se “ve”, atravesar el discurso mediático a sabiendas de que “no hay más ciencia que la de lo oculto”, y es por eso que el sociólogo, “en lugar de conformarse con registrar y ratificar las apariencias, puede parecer que las denuncia” (Bourdieu, 1997b).

Es necesario distinguir el poder simbólico de la violencia simbólica. La interpelación del poder simbólico no siempre logra la internalización en los agentes de la llamada violencia simbólica. La reproducción del poder no está asegurada por sí misma, desde una teoría de la dominación sería posible postular estrategias de resistencia, precisamente en el hiato entre un poder que apuesta y una violencia que a veces se realiza y otras veces no.

### **Los medios de comunicación como campo**

Los medios de comunicación necesitan ser abordados como “campo”. Se precisa tomar en cuenta el contexto en que se desarrollan las prácticas sociales ya que la agencia de individuos y grupos no existe al margen del espacio social, sino que se despliega en campos más o menos especializados.

El espacio social y los grupos que en él se distribuyen son el producto de luchas históricas (en las cuales los agentes se comprometen en función de

su posición en el espacio social y de las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden ese espacio). (Bourdieu, 1988).

Para Bourdieu, un campo es una estructura de relaciones objetivas, conformado por las posiciones e intereses asociados a estas posiciones, donde los sujetos se orientan de acuerdo no solamente al seguimiento mecánico de intereses sino en relación a las prácticas simbólicas que le son propias. En el interior de esos campos puede haber otros, este es el caso del campo burocrático y el campo de partidos políticos, por mencionar algunos. El autor plantea que “la estructura de la mayoría de los campos, o de la mayoría de los juegos sociales, es tal que la competición, o la lucha por el dominio, es prácticamente inevitable” (Bourdieu & Eagleton, 2000).

Los campos son el lugar de luchas materiales y simbólicas, donde se produce un tipo de capital particular (social, cultural, político, científico, etc.), por lo que su estructura sigue lógicas particulares conforme a los fundamentos del poder específico que detenta. El campo “proporciona los diferentes rasgos distintivos que, funcionando como sistema de diferencias y de variaciones diferenciales, permite expresar las más fundamentales diferencias sociales de una forma casi tan completa como los sistemas expresivos más complejos” (Bourdieu, 1991).

Interesa a Bourdieu la identificación de las formas en que, a través de las prácticas situadas en los diferentes campos, se conforman modalidades simbólicas de creación y reproducción de las desigualdades sociales, de manera tal que pueden parecer a los ojos de todos como inequidades inevitables, basadas en diferencias lógicas (Bourdieu, 2007).

El poder inherente a un campo como el periodístico puede ejercerse mediante el ocultamiento de lo que está en juego (la obtención de un capital específico), pero también se sustenta en la capacidad que tiene cada campo para presentar las distinciones sociales que produce, como el resultado de un conocimiento que le es propio. Los medios de comunicación ejercen su eficacia simbólica apoyada en el reconocimiento social de su autoridad para establecer dichas distinciones y marcar distancias entre los diferentes individuos.

La dinámica del campo en la que los bienes culturales se producen, se reproducen y circulan, proporcionando unos beneficios de distinción, encuentra su principio en las estrategias en las que se engendra su singularidad y la creencia en su valor. Estas estrategias concurren a la realización de esos efectos objetivos mediante la misma competencia que los contraponen: la “distinción” o, mejor, la “clase”, son la manifestación legítima. Esta es, transfigurada y desfigurada, de la clase social: no existe más que por medio de las luchas por la apropiación exclusiva de los signos distintivos que constituyen la “distinción natural”. (Bourdieu, 1991).

Así, Bourdieu posicionará al campo periodístico en un lugar preponderante para la visibilización de las cosas sociales:

Actualmente nadie puede iniciar una acción sin el apoyo de los medios. Es tan simple como eso. El periodismo termina dominando toda la vida política, científica o intelectual. (...) Los periodistas son una de las categorías más susceptibles: se puede hablar de los curas, de los patrones e incluso de los profesores, pero sobre los periodistas es imposible mencionar las cosas que llegan a hacer. (Bourdieu, 2005).

Este campo altamente diferenciado, el periodismo, está atravesado por competencias y conflictos entre personas que realizan tareas muy distintas o que llevan a cabo el mismo trabajo de forma divergente. Hay una estructura que los oprime.

Hay una paradoja de base: es una profesión muy poderosa, compuesta por individuos muy frágiles. Allí se produce una notable discordancia entre el poder colectivo –considerable– y la fragilidad estatutaria de los periodistas, que se encuentran en una posición de inferioridad tanto respecto de los intelectuales como de los políticos. A nivel colectivo, los periodistas arrasan. Desde el punto de vista individual, están en constante peligro. (...) Los periodistas sufren mucho. Al mismo tiempo se vuelven peligrosos: cuando un ámbito sufre, termina transfiriendo su dolor hacia afuera, bajo la forma de la violencia o el menosprecio. (Bourdieu, 2005).

Sin embargo, siempre hay márgenes de acción en la lucha simbólica, como sostiene Wieviorka (2009):

Los periodistas y todos los que participan en la producción mediática son actores, y no solamente agentes de un poder abstracto, o vectores de una ideología también sometida a la audiencia o a las expectativas populares. Siempre pueden interrogarse sobre su práctica, desviarla y hacer obra pedagógica ante sus lectores, auditores o telespectadores, dotarse de códigos de deontología y escuchar a los que les hacen ver de qué manera lo que dicen, escriben o muestran puede ir en un sentido u otro.

Bourdieu (2005) describe los campos del arte y la ciencia como universos

que poco a poco van elaborando reglas. Sin embargo, están ausentes en el campo periodístico: “¿Dónde puede localizarse un sistema de sanciones y recompensas? ¿Cómo va a manifestarse la estima hacia el periodista que cumple bien con su trabajo? (...) Así, sin cuestionamientos los medios de comunicación pueden convertirse en una herramienta de manipulación y en un “formidable instrumento de dominación”.

### **Las prácticas discursivas en los medios de comunicación**

El análisis de las prácticas discursivas sobre la violencia en el espacio escolar están en su gran mayoría en los discursos de la información (Charaudeau, 2003) producidos en los medios de comunicación. Una revisión de este tipo es fundamental por la importancia de estos discursos en la construcción de la realidad social en nuestras sociedades postindustriales (Verón, 1987). Siguiendo a Martini (2004) se señala que los medios masivos, a través de los discursos de la información, proveen a los sujetos del conocimiento del mundo social al que no pueden acceder de manera directa. Mediante el poder de construcción de realidad social desempeñado por los medios, los sujetos acceden a los discursos que construyen la realidad social. Además, a partir de este poder simbólico (Bourdieu, 1998-1999-2001), los medios se sitúan como formadores de opinión en la sociedad. Estas características permiten fundamentar la necesidad de un análisis de las prácticas discursivas de la noticia como construcción (Martini, 2004) y no como reflejo de lo real.

Los medios de comunicación, a través sus prácticas discursivas, presentan esas construcciones como verosímiles (Martini, 2004), objetivas, reales (Zullo, 2002). Utilizan estrategias discursivas históricamente construidas y más o menos invariantes, como el ocultamiento de las marcas pronominales y flexionales de primera y segunda persona (Zullo, 2002), o el uso de citas de “fuentes”, entre otras.

El poder simbólico (Bourdieu, 1988-1999-2000) es el poder de nombrar y de construir o producir visiones y divisiones sociales. Es el derecho sobre la

producción de sentido, sobre la definición, visión, división y prescripción de lo social como realidad social. En ese sentido, dentro de este marco teórico y según el objetivo de nuestra investigación en particular, el poder simbólico se ejerce en la prensa escrita y por esta –entre otros medios de comunicación– a través de la construcción de representaciones.

Los medios de comunicación, en tanto productores de discursos, son portadores de un capital simbólico (Bourdieu, 1987) acumulado, y reconocido como tal, ya que es el que sostiene y legitima, en parte, el ejercicio del poder simbólico: “el capital simbólico de la objetivación” (Dukuen, 2010). Se puede aludir a que es, en parte, debido a que los medios también acumulan otras especies de capital, como el capital económico. Estas especies pueden no ser reconocidas y, por tanto, no funcionar como capital simbólico, pero sí fundamentar las relaciones de poder simbólico.

Para una mayor comprensión se explicitarán algunas definiciones necesarias. El capital simbólico es la forma que adquiere cualquier especie de capital cuando es reconocida como legítima. Un capital, para Bourdieu (1987), es un conjunto de propiedades adquiridas socialmente por un agente, ya sean incorporadas (una manera de hablar, de moverse, de vestirse, etc.), objetivadas (libros, pinturas, etc.) o institucionalizadas (títulos escolares, universitarios, etc.). Cuando las propiedades de un agente son reconocidas como legítimas, devienen en capital simbólico, es decir, transmutan en honor, respeto, estima y reconocimiento.

El poder simbólico se ejerce en tanto en cuanto se produzca el reconocimiento de las propiedades de la instancia objetivante como capital simbólico (Bourdieu, 1988). Pero ese reconocimiento es también un desconocimiento: lo que se reconoce es el capital simbólico de los medios para objetivar socialmente, es decir, “mostrar” la realidad. Lo que se desconoce es que las producciones discursivas que hacen los diarios son construcciones y no “reflejos” de lo real.

Por tanto, los medios de comunicación en su faceta informativa, tienen “ganado” el capital simbólico de la objetivación, en tanto aquello que “informan”

no es puesto en duda como real ni es visto como una ficción, sino que es leído como verosímil, como “objetivo”, como si diera cuenta de lo real. Esto no tiene que ver con la “opinión” que cada medio construya sobre “lo ocurrido”, sino con el reconocimiento de la existencia de lo ocurrido como tal. El lector reconoce el discurso del medio de comunicación como informante sobre la existencia del referente (un hecho cualquiera); más allá de que acuerde con el “enfoque” que se le esté dando.

Es central para comprender las prácticas discursivas, tanto como construcciones de la realidad social y como movilizadoras de relaciones de dominación, diferenciar los conceptos de “poder simbólico” y de “violencia simbólica”.

El poder simbólico es la producción de visiones y divisiones sociales, es decir, de formas de ordenar o clasificar el mundo. Por su parte la violencia simbólica es el conjunto de procesos prácticos de interiorización en el agente de esas visiones y divisiones sociales, o sea, de un arbitrario sociocultural determinado, hecho prácticas diacríticas. La interiorización se puede hacer posible a través de un reconocimiento por parte del agente, que es también un desconocimiento de la arbitrariedad de lo reconocido, o sea, de su génesis y su historia (Bourdieu & Passeron, 1972; Bourdieu, 1995).

Sin embargo, determinadas visiones y divisiones sociales producidas por las instancias de poder simbólico pueden ser incorporadas por el agente mediante la violencia simbólica, pero también pueden no serlo.

Los objetos del mundo social comportan una relativa autonomía de lo simbólico, es decir, parte de indeterminación, de imprecisión y de “elasticidad semántica” (Bourdieu, 1988), dado que son percibidos y expresados de diferentes maneras.

Este elemento objetivo de incertidumbre –que es a menudo reforzado por el efecto de categorización, lo que da la capacidad a la misma palabra de cubrir prácticas diferentes– provee un pase a la pluralidad de visiones del mundo. Esta misma está ligada a la pluralidad de puntos de vista y, al mismo tiempo, es una base, para las luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión de mundo legítima. (Bourdieu, 1988).

Consiguientemente, el poder simbólico es una apuesta en la lucha por

imponer una violencia simbólica y, como toda apuesta, puede fallar. Se ejerce independientemente de que sus productos sean reconocidos a través del desconocimiento (violencia simbólica).

Es necesario aclarar que lo que propone Bourdieu sobre la producción de los bienes culturales y su relación con las lógicas de consumo refiere a que no se trata de un puro desinterés ni de un cínico servilismo, sino más bien de

relaciones que se establecen de manera objetiva, a despecho de cualquier intención consciente, entre un productor y un público, y que hacen que las prácticas y las obras producidas en el seno de un campo de producción especializado y relativamente autónomo estén necesariamente sobredeterminadas; que las funciones que cumplen en las luchas internas se doblen inevitablemente con funciones externas, las que reciben en las luchas simbólicas entre las fracciones de clase de la clase dominante y, por lo menos a cierto plazo, entre las clases. (Bourdieu, 1991).

Dado que los medios de comunicación presentan sus discursos como transparentes, objetivos, reales (Zullo, 2002), como “el orden de las cosas” (Bourdieu, 1995), son uno de los objetos de investigación más interesantes para analizar.

Esta diferenciación es necesaria para evitar caer en una relación mecánica entre las representaciones producidas por los medios y las categorías prácticas de los sujetos, así como para restituir lo que Bourdieu (1988) llama “luchas simbólicas por el poder simbólico”. Este trabajo pretende dar cuenta del poder simbólico en la instancia de producción del discurso de los medios.

Con esto se despejan las dudas del poder inherente a “las palabras”, señalando que los discursos adquieren determinado poder simbólico en relación con las condiciones sociales de producción de los enunciados y las condiciones de recepción de los mismos. Lo importante es “la autoridad o legitimidad sobre la que se sustenta” (Bourdieu & Eagleton, 2000); legitimidad construida por una acumulación de capital simbólico y, por lo tanto, reconocido y desconocido como legítimo y legitimante.

### **La visión mediática y la lucha por la representación**

En el presente trabajo de investigación se realiza un análisis de las prácticas discursivas y la mirada de los especialistas en la mediatización de las

violencias en los espacios escolares, específicamente bajo la categoría de *bullying*.

Esto implica un acto de posicionamiento teórico en el que se entiende el discurso como una forma de acción sobre el mundo (Charaudeau & Maingueneau, 2005), mientras que incide de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, histórica y cultural (Foucault, 2005). Así, Maingueneau (1984) sostiene la relación estrecha entre la práctica discursiva y las comunidades que la producen y la difunden. Como prácticas sociales solo pueden analizarse tomando en cuenta sus condiciones de producción y recepción, entendidas no solo como elementos externos, sino también como constitutivas de los discursos. De acuerdo con la configuración social, las condiciones que hacen posible el surgimiento de determinados discursos están regidas por sistemas de exclusión y control. En este sentido, Bourdieu (1982) aporta a las condiciones de posibilidad del discurso cuando analiza la relación entre el lenguaje y el poder simbólico, y considera la eficacia del lenguaje de autoridad.

La manera de comunicar constituye un aspecto esencial en las luchas por el poder simbólico de una sociedad. Así, con las prácticas recurrentes y habituales, se construye el *habitus* o sistema de disposiciones y expectativas (Bourdieu, 1985). Es por esto que el estudio de las prácticas discursivas lleva al investigador a la reflexión de cómo, por qué, cuándo y de qué modo suceden. En este sentido, el análisis socioeducativo que se lleva a cabo en esta tesis se ocupa de analizar cómo los textos periodísticos producen, reproducen y mantienen prácticas que pueden promover la desigualdad social.

Los modos en que los medios construyen el término *bullying* no son meros instrumentos de conocimiento, sino que generan efectos de realidad (Bourdieu & Wacquant, 2005), produciendo y reproduciendo representaciones e imágenes sobre la escuela y los sujetos escolares. Sin embargo, es necesario recuperar la distinción ya mencionada entre el poder simbólico y la violencia simbólica. Los significados no pueden interpretarse al margen de los sujetos; el contexto forma parte del significado y habilita ciertos juicios a la vez que inhabilita otros. “Los actos de nominación (...), y más particularmente los actos clasificatorios, no son neutrales, sino que poseen efectos en la esfera de la dominación simbólica”

(Kaplan, 2008b). Los medios categorizan y califican nombrando o designando los actos y las personas, localizando una información en una sección o en otra, para así otorgar un lugar y una importancia mayor o menor. La manera en que proceden ejerce unos efectos que varían en función de los distintos modos de calificación, pero también de los soportes y periodistas.

Los medios de comunicación contribuyen a incorporar a determinados acontecimientos al “debate público”. Pero no todos los malestares son igualmente mediáticos, y los que lo son sufren una interpretación desde el momento en que se mediatizan. El campo periodístico los somete a un trabajo de construcción según sus intereses, y se constituye en un “barómetro” de ese acontecimiento (Champagne, 1999). Bourdieu (2005) afirma:

Estos “impactos mediáticos” son golpes simbólicos ejercidos con total inocencia, y cuánto más inocentes, más eficaces. En cierto sentido, solo pueden ocurrir porque la gente que ejerce la violencia es víctima de la violencia que ejerce, y allí interviene la falsa ciencia de los semi-hábiles que pretenden construir una fachada científica a las intuiciones del sentido común: ciertas tipologías, basadas en la proyección del común inconsciente social de los nuevos magos, se encuentran con el inconsciente de los comanditarios –hombres de negocios o políticos– o de los destinatarios –como los periodistas–. Y los periodistas –he aquí su responsabilidad– participan de la circulación de los inconscientes<sup>9</sup>.

La forma en la que fabrican estos hechos abona a la construcción colectiva de una representación que, aunque esté alejada de la realidad, perdura más allá de que se la desmienta, dado que fortalece las interpretaciones espontáneas, moviliza prejuicios y los redobla. En este ámbito, las imágenes ejercen un efecto de evidencia muy poderoso, ya que designan una realidad supuestamente indiscutible, aunque sean igualmente un producto de un trabajo de selección y construcción.

La selección y clasificación de la noticia, según ciertos criterios tipificados, se visualiza en las secciones de los diarios, como política, economía, sociedad, policiales, etc., a partir de las cuales se dirige y condiciona la lectura y visualización de la construcción de la realidad realizada por los medios de comunicación (Martini, 2004). Estos sistemas clasificatorios tienen un estilo

---

<sup>9</sup> Las bastardillas son parte de la tesis

discursivo particular, que delimita una forma de tratamiento específico del tema, y condiciona tanto el efecto y la respuesta de los lectores, como la estructuración de su pensamiento. El papel de los medios de comunicación es construir y difundir determinadas visiones del mundo.

En este contexto, toma relevancia el concepto de “contrato de lectura” (Verón, 1987), que es el lazo entre un medio y sus receptores, con fundamento ideológico. Este, al ser enunciativo, implica los modos de decir de un texto que se reconocen adecuados y legítimos, y responde a una determinada perspectiva del mundo. Este contrato incluye especialmente los sistemas clasificatorios de las noticias en agendas temáticas diferentes. En palabras de Bourdieu (1997):

Los medios de comunicación son, en conjunto, un factor de despolitización que actúa principalmente sobre las fracciones de clase más despolitizadas del público, más sobre las mujeres que sobre los hombres, más sobre los menos instruidos que sobre los más instruidos, más sobre los pobres que sobre los ricos.

En continuidad con esta construcción particular que realizan los medios, Patrick Champagne (1999) considera que:

Los dominados son los menos aptos para controlar la representación de sí mismos. Para los periodistas, el espectáculo de su vida cotidiana no puede sino ser chato y carente de interés. Como culturalmente están desamparados, son incapaces de expresarse en las formas requeridas por los grandes medios.

Basta con observar las voces que aparecen en las notas para percibir que hay un privilegio de unas sobre otras. A modo de un círculo vicioso, se da poco lugar al discurso de los dominados, ya que son los más difíciles de escuchar, y se habla de ellos más de lo que ellos hablan. Y cuando lo hacen, toman un discurso “prestado”. Lejos de ayudarlos, la intervención de los periodistas suele crear una imagen negativa. Contribuyen a su estigmatización, sin duda involuntaria y resultante del funcionamiento mismo del campo periodístico, que se extiende más allá de los acontecimientos que provocan.

Los dominados son menos aptos para llevar la revolución simbólica, que es la condición de la reapropiación de la identidad social que les desposee, incluso subjetivamente, de la aceptación de las taxonomías dominantes. Cuanto más reducidas son la fuerza de subversión y la competencia crítica que han acumulado a lo largo de las luchas anteriores, más débil, por tanto, se vuelve la conciencia de las propiedades positivas o, más

probablemente, negativas que les definen: desposeídos de las condiciones económicas y culturales de la toma de conciencia de su desposesión y encerrados en los límites del conocimiento que autorizan sus instrumentos de conocimiento (...) comprometen, con frecuencia en los discursos y las acciones destinadas a subvertir el orden del que son víctimas, los principios de división lógica sobre los que se sustenta ese orden. (Bourdieu, 2014).

La mayoría de los periodistas tiende a concentrarse en la violencia más espectacular y extraordinaria, ocultando las pequeñas violencias corrientes que se ejercen permanentemente sobre los más desfavorecidos. A esto se suma que, en estas coberturas, la atención de los periodistas se concentra más en los enfrentamientos que en la situación que los provoca.

### **Discursos individualizantes y racistas**

En este apartado se presentará algunas conceptualizaciones sobre los discursos individualizantes (Kaplan, 2006-2009a-2011a) y racistas (Van Dijk, 1999-2003-2007; Wieviorka, 2009),<sup>10</sup> focalizando en la fuerte presencia que tienen en la reconstrucción de las violencias en las escuelas por los medios de comunicación. Como se desarrolló en el apartado anterior, el accionar de estos medios no se reduce a una mera reproducción ni a una actividad autónoma de producción del mundo social. Actúan en una red de relaciones de interdependencia con otros actores, no de manera homogénea ni unidimensional.

Carina Kaplan (2006-2009a-2011a) describe los discursos individualizantes como “autorresponsabilizadores” de la producción de la desigualdad social. Su fuerza reside en que, a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, es decir, sobre la producción de subjetividad.

Estos discursos son actos de nombramiento y clasificación que operan distinguiendo individuos y grupos, que cobran adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social. Argumentan la cuestión de las

---

<sup>10</sup> En esta investigación el racismo es considerado una violencia en la medida en que constituye una negación de quien resulte víctima (Wieviorka, 2009).

desigualdades sociales sobre la base de cualidades individualizantes a través de un trabajo de neutralización y “de denegación que pretende restaurar el estado de inocencia originario de la ‘doxa’ y que, al orientarse hacia la naturalización del orden social, se apodera siempre del lenguaje de la naturaleza” (Bourdieu, 2014). Estos discursos se revisten de eufemismos que dejan enmascarados supuestos equivalentes a los del determinismo biológico y de los racismos cotidianos, al neutralizar la desigual distribución del poder que subyace y explica las diferencias en el sentido de desigualdades, entre sujetos sociales.

Los medios de comunicación contribuyen a la producción de las diferencias y desigualdades, pero los juicios emanados sitúan a los individuos y grupos según jerarquías de excelencia arbitrarias. Ciertas visiones individualizantes de las trayectorias sociales y educativas des-socializan estos atributos a la hora de dar cuenta de los procesos de producción de los éxitos o fracasos. Otra categorización importante es la de los discursos de matriz racista. En la presente investigación se considera el racismo en un sentido amplio y extendido (Margulis, 1999), aludiendo a manifestaciones discriminatorias centradas en variables sociales, entre otras. Para abordar estos discursos es de primordial importancia recuperar el concepto de la “violencia racista” de Wieviorka (2009):

El racismo es siempre una violencia en la medida en que constituye una negación de quien resulte víctima, es decir, una alteración de la parte de humanidad de la que cada cual es portador. Esta violencia es, sobre todo, simbólica cuando falta la integridad moral de una persona sin alterar, sin embargo, directamente su participación en la vida social, política o económica, cuando dicha violencia es del orden del desprecio, del prejuicio o de la simple expresión del odio, sin consecuencias sobre su integridad física.

Wieviorka (2009) distingue diversas significaciones de la violencia racista en sus orígenes identitarios y en sus orígenes sociales. Sin embargo, indica claramente que, en la práctica, a menudo se fusionan significaciones heterogéneas.

La violencia racista que tiene orígenes identitarios, se constituye a partir de significaciones predominantemente culturales, como ausencia de cualquier relación social, donde el Otro no tiene lugar. Puede ser defensiva u ofensiva.

Cuando es defensiva, expresa la reacción ante un sentimiento de amenaza que pesa sobre la identidad colectiva, sea esta definida en términos de nación, de religión o de comunidad. Cuando es ofensiva o contraofensiva, se la afirma reduciéndola a la idea de una naturaleza, de una conciencia identitaria que acompaña o sostiene un proceso de expansión, como así sucedió con diversas expresiones del racismo colonial. (Wieviorka, 2009).

En ambos casos, la violencia racista es “diferencialista” en cuanto intenta ponerle una distancia a ese Otro. En grados extremos, busca expulsarlo o destruirlo, encerrarlo o aniquilarlo.

El diferencialismo remite al hecho de que, en este caso, el racismo prolonga o expresa una especificidad vivida de manera más o menos biológica como la marca de una diferencia irreductible y traduce necesariamente la convicción, desde el punto de vista racista, de que no hay relación o vínculo posible con el grupo racizado, sino la necesidad de crear una distancia, una disyunción. (Wieviorka, 2009).

Cuando la violencia racista tiene orígenes sociales, se trata de inferiorizarlo, dominarlo o explotarlo, “no se puede ir más lejos, porque si destruye al grupo inferiorizado destruye, al mismo tiempo, la posibilidad de explotarlo” (Wieviorka, 2009).

En cuanto al racismo y su vinculación con los niveles políticos, Wieviorka (2009) distingue cuatro formas de racismo: el infraracismo, el racismo disperso, el racismo institucionalizado y el racismo total.

En el infraracismo, la discriminación está contenida o limitada: “El racismo es débil en este caso y sus diversas expresiones no tienen unidad aparente. Los prejuicios y los rumores no tienen alcance práctico, la violencia es difusa, muy localizada, y el racismo del que da cuenta no es fácil de establecer” (Wieviorka, 2009).

En el nivel del racismo disperso, ya no se trata de un fenómeno marginal o secundario, con expresiones dispares sin unidad visible, y no está inscrito en el campo político:

El fenómeno está, en este caso, claramente constituido y es mucho más tangible y afirmado. Los sondeos dan testimonio de la vivacidad de las opiniones y de los prejuicios racistas; las ideologías y las doctrinas circulan más allá de los círculos iniciados y de los grupúsculos de extrema derecha. (Wieviorka, 2009).

En el nivel del racismo institucionalizado y/o político, las ideas racistas

impregnan la vida de la política y obligan a los actores políticos a tomar posición:

Por un lado, penetra en la vida de las instituciones, que contribuyen más o menos activamente a la discriminación y segregación, explícita o implícitamente, bajo las formas veladas que alimentan lo que a veces se llama racismo institucional. Por otro lado, se convierte en un elemento de debates políticos. (Wieviorka, 2009).

Por último, el racismo total penetra toda la sociedad y “accede a la cima del Estado” (Wieviorka, 2009).

La distinción propuesta por el autor es de gran utilidad para pensar las formas que va adoptando el racismo en las sociedades democráticas, y lleva a pensar en la influencia de los medios de comunicación en la progresión y difusión del fenómeno.

Como se desarrolló en el apartado “Los medios como campo”, el accionar de los medios de comunicación no se reduce a una mera reproducción ni a una actividad autónoma de producción del mundo social. Actúan en una red de relaciones de interdependencia con otros actores, no de manera homogénea ni unidimensional. Existe una fuerte relación que se establece entre los grados de libertad de los productores mediáticos, el estado en la sociedad en la que intervienen, y el rol de otros actores. Así, los medios de comunicación que tratan de constituirse en actores explícitos de antirracismo encuentran sus obstáculos:

Las dificultades con las que se encuentran los medios para oponerse, llegado el caso, al racismo no solo se vinculan con las torpezas, los errores o la insuficiente clarividencia de los que trabajan en esos medios; las dificultades más decisivas están relacionadas con la resistencia de su audiencia. Una acción voluntariosa por parte suya, si se aleja demasiado de las ideas preconcebidas de su público, corre el riesgo, en efecto, de ser inoperante y, además, de enfrentarse a su gran capacidad para desmontar las buenas intenciones y de invertirlas en función de sus propios estereotipos. La percepción suele ser selectiva y orientada, y el público selecciona a favor de lo que es susceptible de reforzar sus prejuicios. (Wieviorka, 2009).

En algunos casos, los medios participan de una lógica de producción y coproducción del racismo, “en particular cuando las exigencias del *scoop*, es decir, de la información espectacular, pueden construir un incentivo del racismo y, por ejemplo, dar a los actores racistas un peso, una visibilidad y una eficacia multiplicadas” (Wieviorka, 2009). Al mostrar acciones racistas, difunden sus

ideas y pueden suscitar conductas por imitación. Bourdieu (2005), aludiendo a la cobertura mediática de comienzos de 1995 sobre la inmigración de argelinos en Francia, comenta: “Despiertan, en ciertas categorías sociales, las disposiciones latentes del racismo. No vale la pena decirle a los policías: ‘Controlen a la gente en función de su fisonomía’. Lo hacen sin que uno se los diga”.

Asimismo, a través de distintos trabajos de investigación (Van Dijk, 1999-2003-2007), se mostró cómo los medios de comunicación reproducen y transmiten el racismo, perpetuando estereotipos y prejuicios, y ejerciendo efectos específicos en la formación de este. Los temas, la selección del léxico, la retórica utilizada y la argumentación contribuyen sistemáticamente a ofrecer una imagen sesgada que favorece la polarización elitista, profunda e ideológicamente edificada, entre un “nosotros” y un “ellos”. Por su parte, Wieviorka (2009) menciona algunas operaciones mediáticas que entran en complicidad con el racismo, como la asociación de comportamientos o ciertos atributos negativos con determinado grupo, la minimización de conductas y prejuicios racistas por parte del grupo dominante, la evasión a tratar la dimensión racista en los acontecimientos presentados, la tolerancia a bromas racistas, la yuxtaposición de la información de un grupo determinado con la de un problema social (como el de la inseguridad), entre otras.

Sin embargo, en continuidad con las distinciones que se establecieron en apartados anteriores entre el poder simbólico y la violencia simbólica, es necesario evitar la imagen de relaciones en sentido único y determinante de los medios de comunicación. Muchos actores intervienen en la producción de las noticias y en las representaciones:

Como hay tan poca homogeneidad y unilateralidad sobre el impacto directo que pueden producir los medios en materia de racismo, las influencias que ejercen tampoco son uniformes y existe una amplia diversidad de intereses y puntos de vista, individuales y colectivos, políticos y privados, que pesan en la producción mediática (Wieviorka, 2009).

Los medios de comunicación deben ser abordados como vectores del racismo considerando sus representaciones de la alteridad y el tratamiento de las diferencias. Se retomará, entonces, de Wieviorka los tres modos que postula

acerca del reconocimiento del racismo en la representación de la alteridad. En primer lugar, aquellas “representaciones groseras”, desprovistas de sutileza, ligadas a una lógica de la diferenciación, asociadas a dos funciones:

Por un lado, marcaban una preocupación por controlar al grupo víctima del racismo con objeto de reducirlo al único rol social que le había sido atribuido, el de una fuerza social prácticamente animal, en todo caso muy inferiorizada, cuyos riesgos de revuelta o de cólera y rabia exigen una gran vigilancia. Por otro lado, trataban de recordar la superioridad del grupo dominante, haciendo de los miembros del grupo “racizado” figuras retrasadas de humanidad a las cuales podían corresponder diversas variantes de alienación. (Wieviorka, 2009).

En segundo lugar, las “representaciones menos groseras”, cuyo racismo es más sutil, flagrante y más velado, lo que llega al extremo de la desaparición o ausencia en los medios del grupo “racizado”. Así, “el racismo reside en la no representación, en la negación, que es una denegación de existencia social y de humanidad” (Wieviorka, 2009). Esto trae una dificultad en la representación.

Y por último, el tercer modo consiste en la “estetización del Otro”: este existe, es reconocido y su diferencia física es valorizada. Pero lo es en términos ambiguos, insistiendo en lo que tiene en él de más natural, incluso de animal” (Wieviorka, 2009). Este tipo de representación tiene una complicidad con los discursos de raigambre biologicista que justifican las desigualdades.

Para culminar este apartado, es necesario retomar una advertencia de Norbert Elias (1998) sobre el racismo:

Las que suelen denominarse “relaciones raciales” son en el fondo relaciones de establecidos y marginados de un determinado tipo. El hecho de que los miembros de ambos grupos se distinguen en cuanto su apariencia física o de que los miembros de un grupo hablen el idioma en el que se comunican con un acento y una fluidez diferentes sirve meramente de contraseña explícita que permite identificar más fácilmente a los miembros del grupo marginado como tales.

### **Discurso autorizado**

Para la ciencia social es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales y la contribución que esto realiza en la lucha de las clasificaciones. En este apartado se profundizará en la

constitución del discurso autorizado:

El capital simbólico puede ser oficialmente sancionado y garantizado, e instituido jurídicamente por el efecto de la nominación oficial. La nominación oficial, es decir, el acto por el cual se le otorga a alguien un título, una calificación socialmente reconocida, es una de las manifestaciones más típicas del monopolio de la violencia simbólica legítima que pertenece al Estado o a sus mandatarios. (Bourdieu, 1988).

Y cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos más significativa será, presumiblemente, su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares.

En la determinación de la clasificación objetiva y de la jerarquía de valores acordados a los individuos y los grupos, todos los juicios no tienen el mismo peso, y los poseedores de un fuerte capital simbólico (...), aquellos que son conocidos y reconocidos, están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos. (Bourdieu, 1988).

El discurso oficial, que expresa un punto de vista oficial, cumple tres funciones:

En primer lugar, opera un diagnóstico, es decir, un acto de conocimiento que obtiene el reconocimiento y que, muy a menudo, tiende a afirmar lo que una persona o una cosa es, y lo que es universalmente para todo hombre posible, por lo tanto, objetivamente. Es, como bien dijo Kafka, un discurso casi divino, que asigna a cada uno una identidad. En segundo lugar, el discurso administrativo, a través de las directivas, de las órdenes, de las prescripciones, etc., dice lo que las personas tienen que hacer, siendo quienes son. En tercer lugar, dice lo que las personas han hecho realmente, como en los informes autorizados, tales como los policiales. (Bourdieu, 1988).

La forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. El hecho de que se involucre el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas no se debe solo a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; se debe, también y sobre todo, a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a la ciencia para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se dice fundado en la ciencia y en la competencia “científica” de los gobernantes (Kaplan, 2008b).

El mandatario del Estado es el depositario del sentido común: las nominaciones oficiales y los certificados escolares tienden a tener un valor universal en todos los mercados. El efecto más típico de la ‘razón de Estado’ es el efecto de codificación que actúa en operaciones tan simples como el otorgamiento de un certificado: un experto, un doctor, un jurista, etc. es alguien que está mandatado para producir un punto de vista que es reconocido como trascendente con relación a los puntos de vista singulares. (Bourdieu, 1988).

En este trabajo de investigación se sostiene que el discurso de los intelectuales y el de los funcionarios de Estado, en el campo mediático, es un discurso autorizado con una eficacia simbólica, ya que detentan un poder de actuar sobre lo real y su representación. En este sentido, Bourdieu (2014) dirá:

La especificidad del discurso de autoridad (...) reside en el hecho de que no basta con que ‘sea comprendido’ (incluso, en algunos casos, puede no serlo sin reconocer su poder), sino que solo ejerce su efecto propio cuando es ‘reconocido’ como tal. Este ‘reconocimiento’ –acompañado o no de la comprensión– solo se acuerda bajo determinadas condiciones que definen el uso legítimo: debe ser pronunciado por la persona legitimada para ello, el que detenta el *skeptron*, conocido y reconocido como habilitado y hábil para producir esa clase específica de discurso (...) debe ser pronunciado en una situación legítima, es decir, ante receptores legítimos, (...); por último, debe ser enunciado en las formas (...) legítimas.

El discurso de autoridad, como todo poder simbólico basado en el reconocimiento, dota de existencia todo lo que enuncia y propone una visión legítima del mundo social. Su investidura presenta efectos simbólicos sobre la representación de la realidad: Pierre Bourdieu (1988), en sus críticas al campo científico académico, lo define como un espacio de lucha que responde a ciertas imposiciones sociales y políticas, y establece coactivamente prácticas discursivas, sociales y políticas en la sociedad.

La ciencia no tiene que elegir entre el relativismo y el absolutismo: la verdad del mundo social está en juego en la luchas entre los agentes que están desigualmente equipados para alcanzar una visión global, es decir autoverificante. La legalización oficial del capital simbólico confiere a una perspectiva un valor absoluto, universal, arrancándola así a la revisión tomada a partir de un punto particular del espacio social. (Bourdieu, 1988).

Dichas coacciones no son solo obstáculos epistemológicos, sino que también contribuyen a reforzar los efectos de poder enmascarados en las mismas prácticas sociales científicas.

En este trabajo de investigación se analiza cómo los discursos científicos

que aparecen en las coberturas de la prensa sobre violencia y escuela ejercen efectos de poder sobre determinadas prácticas instauradas socialmente. Para esto se observarán e identificarán los mecanismos utilizados a través del discurso científico con el fin de ejercer efectos de poder simbólico en las prácticas sociales, y se indagará en la relación entre verdad y poder que establecen.

La búsqueda constante de legitimidad en el discurso científico se produce porque “contamos con esta mitología del intelectual que es capaz de transformar sus experiencias dóxicas, su dominio del mundo social, en una presentación explícita y bien expresada” (Bourdieu & Eagleton, 2000). Sin embargo, esto no resulta posible. En la relación de los intelectuales con los medios, Bourdieu (1997a) señala un estado de doble conciencia:

Yo no pienso que los profesionales sean ciegos. Ellos viven, creo, en un estado de doble conciencia: una visión práctica que les lleva a sacar el mayor partido, algunas veces por cinismo y otras sin saberlo, de las posibilidades que les ofrece el instrumento mediático del que disponen (me refiero a los más poderosos de entre ellos); de otro lado, una visión teórica, moralizante y plena de indulgencia hacia ellos mismos, que los lleva a renegar públicamente de la verdad que ellos mismos han ayudado a ocultar.

Se observa a muchos intelectuales “integrados” en los discursos mediáticos que favorecen al orden establecido señalando que:

Hay mucho de “integrados”, efectivamente. Y la fuerza del nuevo orden dominante es que se han encontrado los medios específicos de “integrar” (en ciertos casos podríamos decir “comprar”, en otros “seducir”) una fracción cada vez más grande de entre los intelectuales, y ocurre igual en todo el mundo. Estos “integrados” continúan viviendo como críticos (o simplemente, de izquierda), según el antiguo modelo. Esto contribuye a dar mayor eficacia simbólica a su acción, que favorece la reunión del orden establecido. (Bourdieu, 1997a).

Actúan según un sentido práctico que ayuda a reforzar el sentido común: “[El] intelectual mediático promedio, alabado por la mayoría de los periodistas – pero al mismo tiempo desdeñado–, llega con fórmulas pre adaptadas (...), es decir, simplistas, destinadas a reforzar la opinión común” (Bourdieu, 2005).

Los grandes sabios, artistas y escritores, son profanos del campo periodístico, dado que sufren en su relación con los medios y muchos toman una actitud de repliegue: “Es un verdadero problema, porque los ciudadanos tienen derecho a escuchar a los mejores. Sin embargo, los mecanismos de invitación y de exclusión hacen que se encuentren sistemáticamente privados de lo mejor”

(Bourdieu, 2005).

La pregunta que surge es, entonces, ¿qué efectos tiene la apelación de los periodistas al discurso científico para argumentar sus posicionamientos en el discurso mediático sobre la violencia en el espacio escolar?

Para abordar estas cuestiones, resulta pertinente mencionar los resultados de la investigación que ha sido de gran aporte para este trabajo (Saez, 2013a) sobre las prácticas discursivas en las violencias en la escuela desde el discurso de los especialistas. Allí se destacó que este discurso configura un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la habitan. Se ha detallado, a su vez, la preeminencia de informes y estudios de organismos internacionales que están proponiendo ciertos campos de acción en las experiencias de violencia en el espacio escolar. Con una pretensión científica se determinan narrativas a partir de una racionalidad biomédica que configuran nuevas formas de actuación. Por consiguiente, se pretende legitimar cierta mirada sobre los estudiantes y la escuela, y construir a las experiencias de violencia en la escuela como parte del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Desde el discurso de “los especialistas”, la familia es percibida según sus condicionamientos materiales desiguales como víctima y, a la vez, culpable. Las representaciones de “la familia ideal” dejan sin visibilidad a aquellas que quedan fuera de este modelo (Orce, 2012).

### **Discurso mediático y sentido común**

Los principios clasificatorios se expresan como sentido común al crear una suerte de consenso de sentido entre los participantes del espacio social.

El sentido común es un fondo de evidencias compartidas por todos que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes (...), tácticamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia, incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación, tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo. (...) Al ser, por consiguiente, comunes al conjunto de los agentes insertados en este orden, son lo que posibilita el acuerdo dentro del desacuerdo de agentes situados en posiciones opuestas (altas/bajas, visibles/oscuras, raras/comunes, ricas/pobres, etcétera), y son caracterizados por unas propiedades distintivas, a su vez diferentes y opuestas en el espacio social. (Bourdieu, 1997d).

Estos sistemas de clasificación son objetivados en las instituciones. Producidos por la práctica de generaciones sucesivas, en un tipo determinado de condiciones de existencia, estos esquemas de percepción de apreciación y de acción, que se adquieren por experiencia y se ponen en ejecución en un estado práctico, funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. Esta operación de alquimia social confiere a las palabras su eficacia simbólica, su poder de actuar en forma duradera sobre las prácticas. Los actos de nominación poseen un poder simbólico de construcción de la subjetividad.

La traducción de cualidades sociales en virtudes escolares conlleva a la asociación de las cualidades de éxito social a las del éxito escolar. Se construyen ya no solo clasificaciones o distinciones, con apariencia de conocimiento sistemático de los sujetos nominados, sino finalmente trayectorias sociales y escolares diferenciales.

Una propuesta posible puede ser poner guardia contra el “efecto destino”, mediante el cual el discurso mediático transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales.

Respecto a los distintos nombramientos para referirse al alumno violento y al alumno no violento, en un momento inicial del análisis de las noticias, se ha trabajado con ellos. Desde la perspectiva de la investigadora y coherente con el marco teórico esbozado, estos términos son adjetivaciones o atributos, en el sentido de atribuciones, con un contenido expreso y uno implícito. Poseen una racionalidad práctica y una matriz de significación oculta.

### **El tratamiento de la víctima en los discursos mediáticos**

La asunción de la idea de la víctima es interpretable desde su condición relacional. Si utilizamos el término “víctima” es necesario tener presente que en todos los casos se está caracterizando a una relación: no hay una persona o grupo que sea “víctima” por naturaleza, sino que lo distintivo es que se llegue a ser tal por una vinculación social y, por lo tanto, es sobre esta última en la que pueden

operarse cambios. Las víctimas son individuos en sociedad que participan de ciertas configuraciones de época (Debarbieux, 2002).

Es pertinente apelar a la construcción de la víctima y de los acontecimientos disruptivos que narra el periodismo como lugares densamente cargados de significado y visibilidad (Reguillo, 2006). La autora menciona cómo “el nuevo periodismo” es narrado por la víctima para conquistar un lugar sin mediaciones, la nota cruda, la voz que proviene de la auténtica experiencia límite, y la que garantiza el *zapping* favorecedor. Observa el lugar de la víctima como un secuestro mediático y parte de la banalidad contemporánea.

La racionalidad de la comunicación como un proceso performativo, los modos de decir, representar y metaforizar los acontecimientos disruptivos. En una lucha por la producción de visibilidad, las estrategias simbólicas que organizan los rituales, las protestas, generan una disputa por la elaboración y apropiación del imaginario en torno al acontecimiento. La presencia mediática en los acontecimientos suelen hacer un *zoom in*, enfocando a determinados actores y fijándolos en el lugar “de la víctima”. A través de la construcción mediática del acontecimiento, el signo fundamental se organiza en torno al aislamiento de la causa “única” y a determinados sujetos se los coloca en el lugar de “monstruo”. Entonces, más allá de la descripción de un suceso fatídico, lo fundamental se centra en los lenguajes-soportes que vehiculizan el sentido del acontecimiento.

Pese a estrategias diferenciales de producción de visibilidad, en lo que toca a la racionalidad comunicativa, los acontecimientos suelen quedar atrapados en el lenguaje de lo numinoso, de la justicia vengadora, y sus protagonistas devienen “dolientes” o “comunidad de sufrientes” (Goffman, 2001), lo que diluye la identidad ciudadana del colectivo.

Reguillo (2006) se pregunta “cómo pensar el dolor de las víctimas sin violentar sus propios procesos, atrayendo el acontecimiento hacia una esfera pública que logre trascender la interpretación numinosa y hacer de él un espacio para la reflexividad”. Es decir, cómo configurar un espacio discursivo que reactive la dimensión política del acontecimiento emblemático, en la tensa contradicción entre la significación clausurada y la interpretación abierta.

Se clausura el signo y la interpretación, generando un campo discursivo en que solo es posible retener la tragedia y la victimización. Se aportan símbolos “fáciles” que no permiten salir del campo discursivo de la revancha vengadora, lo que impide construir un espacio para la transformación de la estructura. La acción performativa enderezada por los afectados y sus aliados en extenso no logra la expansión del signo político y termina por convertirlos en rehenes de su propia fotografía. La interpretación clausurada del acontecimiento imposibilita salir del lugar de la víctima, condenándolos al lugar de la biografía personal, descontextualizada de marcos estructurales, que forzosamente explican su existencia.

Estas formas de periodismo son muy exitosas. Incorporan la voz de los sujetos involucrados de una manera muy problemática, en el sentido de la victimización de ese sujeto, que es igual de peligroso que la criminalización. Son dos presencias que hay que evitar. No es solo remontar las estrategias de periodismo, sino ir contra los modos que las sociedades en general han producido sobre estos fenómenos; no es solamente un problema de los medios (Reguillo, 2006).

En un trabajo de investigación (Saez, 2013a), que abordó las prácticas discursivas sobre la violencia en la escuela en los medios de comunicación, se presentó el modo en que en las notas se estructuran los discursos a través del par dicotómico víctima-victimario, sin dar cuenta de la complejidad de las situaciones en las que intervienen otros procesos, que no pueden ser explicados en términos de opuestos. Los discursos mediáticos, para describir a los estudiantes, recurren a una mirada individualizante, que responsabiliza a los actores, y tienen un fuerte correlato con la perspectiva determinista-biologicista. Esta perspectiva, que desconoce el carácter relacional de la violencia, está fuertemente presente cuando se rescata la voz de los especialistas.

### **Prácticas discursivas y construcción del espacio escolar y sus actores**

La percepción del mundo social es el producto de una doble

estructuración: por el lado objetivo, está socialmente estructurada y, por el lado subjetivo, los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscriptos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988).

De allí que el lenguaje ocupa un lugar central en el universo simbólico; y, más específicamente, las palabras hacen al mundo social al distinguirlo. En este interjuego que se da en los nombramientos tanto de las cosas como de los sujetos, y la lucha por la nominación, Bourdieu (2014) afirma que, para la ciencia social,

es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales, y la contribución que la lucha de las clasificaciones, dimensión de toda lucha de clases, aporta a la constitución de clases, clases de edad, clases sexuales o clases sociales, pero también, clanes, tribus, etnias o naciones.

Los juicios de atribución (podrían ser: una injuria, un insulto, una agresión o simplemente el acto de nominación como una adjetivación) reducen a partir de un atributo y lo generalizan para definir a toda la persona.

Tanto la nominación como el insulto tienen intención performativa: El insulto como la nominación, pertenecen a la clase de actos de institución y destitución, con mayor o menor fundamento social, por los que un individuo, actuando en nombre propio o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, notifica a alguien que posee tal o cual propiedad y, al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna. (Bourdieu, 2014).

En este sentido, tal como lo analiza Carina Kaplan (2008b), las categorías de nombramiento están imbricadas con las formas de distinción; adjetivar un sujeto bajo tal cualidad no es un acto inocente, sino que establece distancia entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto constituye de sí mismo. Estas distancias no están inscriptas en las personas o grupos, sino que se trata de construcciones sociopolíticas e históricas.

A mayor legitimación de la autoridad que nombra, mayor es su influencia en el ejercicio de la dominación. Consecuentemente, el poder de nombrar y de hacer con los nombres es diferencial en virtud de la distribución de poder entre los diversos individuos, grupos o instituciones. (Kaplan, 2008b).

Es por esto que es relevante abordar las violencias en las escuelas como concepto socioeducativo, lo que implica pensar a estas nociones como construcciones sociales ancladas en determinadas condiciones y procesos de

construcción. Esto lleva a considerar la importancia del análisis de las prácticas discursivas sobre la violencia en los espacios escolares que construye la prensa, especialmente si pensamos que hay una productividad en los actos de nominación y una actividad performativa de las palabras. “La nominación y clasificación introducen divisiones tajantes, absolutas, indiferentes a las particularidades circunstanciales y a los accidentes individuales, en la fluctuación y el flujo de realidades biológicas y sociales” (Bourdieu, 1997).

Siguiendo con el análisis de Kaplan (2008b), es posible afirmar que el lenguaje cotidiano y las formas de enunciación juegan un papel muy relevante en la construcción social del espacio escolar. Es a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento que se abre una puerta de entrada al orden simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el comportamiento de los diversos individuos y grupos.

En relación con el problema de esta investigación, cabe interrogarse acerca de la génesis y racionalidad práctica del sentido común que portan los discursos mediáticos. Las categorizaciones típicas del pensamiento común naturalizado tienden a concebir las nociones de los límites como inherentes a una realidad fija y a la naturaleza humana como dada. Un corolario necesario es la inexorabilidad de tales límites, y otro es que esos límites poseen un carácter intrínseco, percibido como independiente de las regulaciones de las actitudes sociales. El sentido común se inclina por una mirada biologizante, que consiste en derivar las dificultades y virtuosismos escolares de los límites de una supuesta naturaleza dada.

La exploración sistemática permite interrogar las cadenas de asociaciones semánticas que ofrecen buena parte de los discursos mediáticos y poner bajo sospecha esta lógica de cadena de palabras rápidas que, en sintonía con una prominencia consumista imperante, ofrece respuestas simples y suficientes a los acontecimientos violentos que involucran a la escuela y a sus actores.

Las diversas formas de la violencia están sometidas a procesos de deslizamiento de sentidos que reducen fenómenos muy complejos en algo

homogéneo y simple. Al igual que un efecto de *zoom* (Brener, 2009), se da visibilidad a ciertas formas de violencia, como las individuales o las familiares, al mismo tiempo que se invisibiliza otras, como las estructurales o las institucionales.

Enfocar la mirada que los medios de comunicación efectúan sobre los problemas ligados a las violencias y su relación con las escuelas y los sujetos que la habitan refiere a procesos que abonan a la conformación de identidades.

En el registro incesante de imágenes violentas, los medios contribuyen a configurar un proceso de territorialización de la violencia social. Establecen territorios más o menos violentos, husos horarios para los mismos, disponen de todo un mapa de riesgo que se torna instructivo como modelo de prevención social. Y en el marco de un conjunto de operaciones discursivas, se instala una retórica estigmatizadora, ciertas ruinas de simplificación de la complejidad, se compone un “identikit” de la violencia en el que sus agentes ya están preventivamente identificados (Brener, 2009).

Carina Kaplan y Gabriel Brener (2006), en sus análisis sobre la cobertura mediática de la violencia en las escuelas, marcan la convergencia de dos procesos simultáneos: la transmutación de distintas situaciones en “casos” y los procesos de cosificación que ello supone. La primera refiere a una operación semántica que, además de simplificar aquello que designa, inhibe o desanima la posibilidad de indagar dicha situación como objeto de reflexión, para solo cotizarlo en bien de consumo. Esta operación suele reducir al problema, lo individualiza y lo psicologiza, presume una conducta incorrecta o anormal del sujeto, y simplifica la complejidad irreductible de cualquier situación escolar, limitando (sujetando) a la misma a una especie de infracción individual.

Se destaca el desafío de pensar dichas circunstancias en el marco de una intervención en situaciones de alta complejidad. Siguiendo a Zerbino (2010), las vicisitudes no tendrían que ver con ciertas características especiales de los alumnos (o de los docentes), sino con la complejidad de las coyunturas que estos atraviesan.

Por su parte, el proceso de cosificación supone a las personas involucradas

en los casos y a su reducción a la condición de objetos, cuando en realidad se debe pensar su condición de sujetos para tramitar dichos problemas.

En análisis posteriores, Gabriel Brener (2009) describe cómo la espectacularidad de los relatos y sus modos discursivos y comunicacionales apelan a la emotividad instantánea, dejando a veces poco margen a la reflexividad. Al respecto, Bourdieu (1997) observa “el hecho diverso que hace diversión; el efecto teletón, es decir, la defensa sin riesgo de causas humanitarias vagas y ecuménicas, y sobre todo, perfectamente apolíticas. (...) Un gran *happening*, unión del melodrama con los efectos especiales de la alta tecnología”.

Esta espectacularización termina limitando la posibilidad de construir prácticas más respetuosas y democráticas de convivencia, lo que contribuye a generar un medio ambiente donde el castigo ejemplar y público aparece como la única alternativa para la solución de conflictos. El exceso de información puede llevar a una especie de saturación que bloquee e insensibilice (Ferrés & Prats, 1994).

En las prácticas discursivas de la prensa gráfica bajo análisis se homologan casos de violencia en el espacio escolar que tienen un origen variado. Hay una narración donde no se recupera la historicidad del caso particular de modo que se igualan las condiciones de los individuos en el plano discursivo, aunque no se vea reflejado en sus condiciones de vida. Así, los medios tienden a presentar el fenómeno de la violencia en el espacio escolar sin contextualizar y a ofrecer información que permita saber las circunstancias personales que lleva a cada actor a realizar las acciones que son narradas y visualizadas. Este tipo de cobertura puede tener su paradójica contrapartida: la insensibilización. “El exceso de información puede llevar a una especie de saturación que bloquee e insensibilice” (Ferrés & Prats, 1994).

Ahora bien, en las propuestas mediáticas se construye una representación de la escuela pública como un lugar peligroso. A partir de la estrategia de generalización y/o creación de rasgos de identidad colectiva entre las escuelas y los actores escolares, los discursos mediáticos dan cuenta de las situaciones de violencias en las escuelas como un cúmulo de hechos indiferenciados, sin

mencionar las particularidades de cada caso. Esta representación de la institución escolar insegura está vinculada con lo que Bourdieu (1997) menciona sobre los medios de comunicación como factor de despolitización “que actúa principalmente sobre (...) los menos instruidos más que sobre los más instruidos, sobre los pobres más que sobre los ricos”. En cambio, la escuela privada, menos presente en estos discursos de las violencias, aparece cuando sus estudiantes se pelean con los de escuelas públicas; y, en muchos de estos episodios, los estudiantes de las instituciones privadas salen heridos (Saez, 2011b).

Asimismo, se analizó el uso de las metáforas que se desarrollan para mencionar el fenómeno. Las metáforas, las comparaciones y los términos léxicos pertenecientes al campo semántico de la epidemiología, de la guerra, y de la naturaleza –todas ellas con el rasgo semántico de “violencia de destrucción”– sirven para evocar un contenido amenazante de las situaciones que se viven en las escuelas (Saez, Adduci & Urquiza, 2013).

La presencia de comparaciones de gran fuerza expresiva y de adjetivos valorativos de extrema intensidad busca la movilización de toda una serie de recursos que actúen como medidas de una realidad que se vive como “enfermedad social”. Desde la imagen de las violencias en la escuela como la guerra, se la asocia con un espacio bélico, reduciéndose las experiencias del fenómeno al par víctima-victimario, a dos bandos irreconciliables. Por su parte, la metáfora asociada a la biología y la naturaleza propone una mirada del hecho fuera de control, cuya solución se dirime en el plano médico y psicológico. Por medio de este recurso se evidencia una perspectiva determinista-biologicista para dar cuenta del fenómeno. Así, las causas de la violencia suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado. Los discursos mediáticos apelan tanto al sentido común hegemónico penalizante y de estigmatización hacia los jóvenes como a las teorías científicas deterministas-biologicistas de raigambre racista (Kaplan, 2011a).

Luego, con la imagen de vándalos atacando, se van configurando y visibilizando los personajes clave, donde predomina la cadena de sentido de joven-vándalo-salvaje. Proponiendo la imagen de una barbarie que ataca a la

escuela, la atribución del término “vándalo” no parece ser inocente, dado que asigna una mirada peyorativa sobre el otro. Esto lleva a pensar cómo en el discurso mediático, a través de este tipo de nombramientos sobre los jóvenes, se refuerza y abona al par civilización-barbarie presente en la historia de los sistemas educativos. Esto se vincula con la relación individuo-sociedad que menciona Norbert Elias (2009): “Conceptos como ‘individuo’ y ‘sociedad’ no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos”. Desde esta perspectiva, la violencia expresa o emerge en determinadas configuraciones de las relaciones de los actores de la vida escolar, habida cuenta de los estados de equilibrio de poder y de las interdependencias. La “barbarie” surge de una matriz social particular.

Ahora bien, también aparecen en las notas términos desde la perspectiva judicial o policial como “menor” para nominar a los jóvenes que protagonizan las noticias del fenómeno. Este nombramiento opera diferenciando entre dos supuestos modelos de infancia y juventud: los chicos o jóvenes, y los menores. El empleo de este lenguaje incide en la mirada colectiva sobre la escuela, la infancia y la juventud. El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. En efecto, las distinciones y taxonomías sociales operan comparando individuos y grupos, por distancia o proximidad simbólica, estableciendo parámetros de normalización (Kaplan, 2012b). En términos de Goffman (2001), ser adolescente se transforma así en una categoría estigmatizante, es decir, portadora de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que tornan distintivos a estos atributos, se vinculan al desenfreno. El efecto creencia debe su eficacia simbólica al hecho de adjudicar la rebeldía a los jóvenes, transmutándola en un rasgo esencial negativo de este grupo social. Se puede afirmar, entonces, que el discurso y la imagen de lo juvenil subalterno como delincuencial tienen raíces profundas en nuestra matriz social. En la actualidad, estos discursos contribuyen a producir un sentido común penalizante, y son también reafirmados bajo los postulados de la ciencia en los ámbitos académicos

(Kaplan, 2012a).

Así, a partir de las distintas prácticas discursivas de espectacularización (Furlán, 2005; Brener, 2009) se construyen enemigos irreconciliables. Las imágenes de las coberturas mediáticas sobre las movilizaciones y resistencias estudiantiles hacen foco en los disturbios en la vía pública, observan la intervención y hasta represión policial como si fuera la única manera de garantizar la “paz social”. Este tipo de propuesta mediática hace hincapié en los mecanismos y tecnologías de seguridad (Foucault, 1990-2002), despolitizando e invisibilizando las causas de las protestas estudiantiles. Así se favorece una mirada judicializante de las movilizaciones estudiantiles, y se promueve la idea de la protesta como un elemento de violencia a erradicar y no como una herramienta de participación democrática legítima de la convivencia social.

De esta forma este trabajo antecedente realiza una contribución específica a la reconstrucción de los sentidos del discurso mediático referido a la violencia en las escuelas. Estos refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido práctico de la doxa. A través de ciertos procedimientos enunciativos, como la metáfora de la barbarie y las imágenes utilizadas, se presenta a los jóvenes de sectores populares como la cara de la inseguridad y de la violencia en el espacio escolar. La mirada de sospecha sobre los alumnos contribuye a la estigmatización en lugar de dar una respuesta educativa a favor de la inclusión, sobre todo si tenemos en cuenta que en contextos sociales de desigualdad la tipificación de “pobre” está mecánicamente asociada, en la creencia social penalizante (el sentido común o doxa criminalizante), a la de “delincuente” (Kaplan, 2011a). Se puede afirmar que este trabajo aporta a la construcción una alternativa teórica y práctica frente a aquellas visiones que operan desde una mirada de los estudiantes como sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse.

### **El papel de los especialistas en los medios de comunicación.**

Siguiendo los aportes de Bourdieu, los nombres de las cosas sociales son objeto de lucha simbólica; de allí que es necesario examinar el proceso de

constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social, y en mi análisis particular en los medios gráficos, como formas prácticas y comunes de distinción. Para la ciencia social es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales y la contribución que esto realiza en la lucha de las clasificaciones.

Cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos, se presume que más significativa será su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares. La forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. El hecho de que se involucre el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas no se debe solo a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; también, y sobre todo, se debe a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a la ciencia para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se dice fundado en la ciencia y en la competencia “científica” de los gobernantes (Kaplan, 2008).

Pierre Bourdieu en sus críticas a la ciencia define al campo científico como un espacio de lucha que responde a ciertas imposiciones sociales y políticas, establece coactivamente prácticas discursivas, sociales y políticas en la sociedad. Dichas coacciones no son sólo obstáculos epistemológicos, sino también contribuyen a reforzar los efectos de poder enmascarados en las mismas prácticas sociales científicas. Entiende que toda relación social, incluidas las que se dan en una comunidad científica, funcionan como relaciones de fuerza o relaciones de poder. En su perspectiva, el propio funcionamiento del campo científico se desarrolla como un espacio de lucha por la adquisición de autoridad científica (Bourdieu, 2006). Por lo que rompe con la imagen pacífica de una comunidad científica, como un reino de fines en busca de una idea verdadera. Observa que los agentes tienen un interés en el desinterés, por lo que tienden a disimular sus estrategias en la apuesta específica por el monopolio de autoridad científica, es

decir, la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente.

En el campo científico, como un campo de producción simbólica, el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí que los productos científicos, como los discursos con pretensión de verdad, son capaces de ejercer violencia simbólica, imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación. Los sistemas simbólicos (Bourdieu, 2006) cumplen la función política de instrumentos de legitimación de la dominación, que contribuyen a asegurar la dominación a través de su poder propiamente simbólico -que sólo se ejerce en la medida en que es reconocido-, lo que implica que es tanto desconocido como arbitrario. Este poder se ejerce, produce y reproduce en la creencia de la legitimidad de los discursos y de quienes los pronuncian. Así, el poder simbólico se constituye como un poder capaz de constituir lo dado por la enunciación, es decir, hacer ver y creer una visión del mundo, delimitando el mundo en el mismo movimiento que marca el horizonte de lo pensable de él (Bourdieu, 1999b).

Como ya se mencionó en otros apartados, para Bourdieu, el mundo social es el espacio de apuesta de las luchas simbólicas, inherentemente cognitivas y políticas, en las que para mantener el orden de las cosas se conservan las categorías mediante las cuales se percibe. En su análisis de los campos escolásticos, el autor advierte que en estos espacios se genera una disposición constitutiva como una adhesión a su *Illusio* específica, que se instituye como la condición indiscutida de la discusión. Esta misma *doxa* coacciona, prohíbe cuestionar los principios de la creencia, ya que esto pondría en riesgo la existencia misma del campo. La medida en que considera que la eficacia de la imposición simbólica se debe a que se funda en el desconocimiento, su lucha como alternativa se encuentra dirigida a la toma de conciencia de esta ficción tan realista de la *doxa* científica.

Por ello, considera pertinente la reflexividad epistémica (Bourdieu & Wacquant, 2005) para una ciencia de la sociedad. La reflexividad es el movimiento de la ciencia de desdoblarse sobre sí misma, donde la inclusión de

una teoría de la práctica intelectual se vuelve el componente y la condición necesaria para una teoría social crítica. Esta reflexividad implica la inclusión de una teoría de la práctica intelectual como componente y condición necesaria para una teoría crítica de la sociedad. A partir de esto, busca analizar el inconsciente social e intelectual con el fin de afianzar la seguridad epistemológica de la sociología. Realiza una apuesta por las ciencias sociales, sin embargo, plantea que si bien las ciencias sociales pueden poner sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racionalizada, también pueden analizar racionalmente la dominación, es decir, analizar cómo la contribución de conocimiento racional puede aportar a la monopolización de los beneficios de la razón universal, y de este modo contrarrestar ciertas estrategias de dominación.

La utilización “neutral” de diversos estudios, sin la crítica teórica de los “datos” preconcebidos, o sin vincularlos con la construcción del objeto de conocimiento, ha dado lugar a indagaciones sobre la violencia que solamente sistematizan el sentido común.

Desde estas conceptualizaciones, este trabajo se propone ser objetivo, pero no neutro. Objetivo, porque posee metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que se pretende riguroso y que defienda de los dogmatismos; y, al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales (De Sousa Santos, 2006).

### **Escuela y subjetividad**

Al vincular escuela y subjetividad, se pone de relieve el pensar la práctica educativa como praxis. Según las concepciones de Paulo Freire (2008), a diferencia de práctica, praxis es esa acción educativa que tiene como meta hacer la transformación de su realidad socio-cultural en términos éticos y políticos más equitativos y más justos; donde un ser humano construye su subjetividad. Toda praxis educativa es política.

Para pensar la vinculación entre subjetividad y escuela, Juan Pablo Sabino (2010), en su libro “Educación, subjetividad y adolescencia”, retoma a Nietzsche para pensar una perspectiva pedagógica que analice los relatos educativos que se tienen naturalizados. El discurso debe abrir al diálogo y no anularlo, debe reconocer al otro como un otro, es decir, que se produzca un encuentro subjetivante. También retoma a Heidegger con el supuesto de que la subjetividad está anclada en el lenguaje, tanto en lo dicho como en lo no dicho; pero también en lo que hago y lo que no hago en la práctica pedagógica.

Asimismo, argumenta que el lenguaje es la condición de posibilidad y la limitación de identidad, que la subjetividad se construye desde el lenguaje y los relatos, que una narración produce sentido y en ello constituye subjetividad.

Estos actos performativos (Butler, 1998) explican la manera en que los agentes sociales constituyen la realidad social por medio del lenguaje, del gesto y de todos signos sociales simbólicos. Las categorías sociales conllevan simultáneamente subordinación y existencia, imponiendo una vulnerabilidad ante el otro como condición para alcanzar el ser (Butler, 2001).

Siguiendo a Foucault (2007), el poder también forma al sujeto, este poder no es solo a lo que uno se opone, sino que es “algo de lo que dependemos para nuestra existencia”. Uno deviene en sujeto en la productividad discursiva, donde el sujeto cobra inteligibilidad. En este proceso de subjetivación, la producción discursiva de identidades regula al individuo y a la vez lo totaliza (Butler, 2001).

Como sostiene Deleuze (1999), las tecnologías de comunicación e información son la expresión del movimiento de la sociedad disciplinaria a la sociedad del control. La tecnología del poder de los medios de comunicación es la utilización del lenguaje, en donde dentro de la libertad informativa con desinformación, se delimita el campo de los debates, pensamientos y representaciones, y se construyen subjetividades.

En palabras del autor:

La constitución de un consenso que pasa por toda esa serie de controles, coerciones e incitaciones que se realizan a través de los *mass media* (...) y que va a significar una cierta regulación espontánea, que va a hacer que el orden social se autoengendre, se perpetúe, y se autocontrole a través de sus propios agentes, de forma tal que el poder, ante una situación regulada por sí misma, tendrá la posibilidad de intervenir lo menos posible y de la manera más discreta (...), bajo el control de un Estado que aparecerá, a la vez, desatendido y condescendiente. (Foucault, 1991).

Foucault analiza el uso de las Tecnologías del yo para la transformación de sí mismo:

Permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones con su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo, con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1991).

Aquí comienza a destacarse la importancia de lo emocional en la constitución de las subjetividades.

### **Imbricación socio psíquica de las emociones**

La sociología figuracional de Norbert Elias (1987) propone una comprensión de largo plazo de las transformaciones de la estructura emotiva en el marco de los procesos civilizatorios. Se desliza entonces la mirada hacia los procesos, las prácticas y las imbricaciones mutuas entre el comportamiento individual y el comportamiento social (Kaplan, 2008).

La emotividad constituye una dimensión fundamental de la experiencia social de los individuos y grupos. Para una comprensión integral de los fenómenos sociales, resulta imprescindible la incorporación de la experiencia afectiva en el análisis de los intercambios e interacciones que mantienen los actores sociales (De Gualejac, 2008; Illouz, 2007; Bericat Alastuey, 2000).

Lo social y el psiquismo se imbrican de manera permanente e indisoluble; de allí que los comportamientos de los sujetos tengan una raigambre socio-psíquica (De Gualejac, 2008). Los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia sociales, por tanto, resulta imperioso considerar las

transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales.

“El miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autocoacciones” (Elias, 1987). Como señala Goudsblom (2008), el respeto y el amor son los premios más preciados de la vida en sociedad.

Desde una perspectiva de la sociología de la cultura, Illouz plantea que durante el siglo XX el yo interior privado se pone en primer plano, adquiriendo representación pública; este yo se encuentra ligado a los discursos y valores de la esfera económica y política. La autora denomina a este fenómeno como “capitalismo emocional”.

Estudia una cultura en la que las prácticas y los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen (...) un amplio movimiento, en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional (...) sigue la lógica del intercambio y de las relaciones económicas. (Illouz, 2007).

Refiere de este modo a un proceso de racionalización y de mercantilización de las emociones, que reconfigura la vida emocional de los sujetos a partir del siglo XX, en lo que ella denomina como “estilo emocional terapéutico”. La característica principal de este proceso es la racionalización constante de las emociones.

Desde la perspectiva de la sociología de la individuación, Martuccelli (2007) considera que la demanda de reconocimiento se encuentra vinculada a la disolución de “cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor, así como una nueva identidad más individualizada y diferenciada”.

Uno de los aspectos medulares en relación al respeto se encuentra vinculado a las matrices culturales, sociales e históricas por medio de las cuales la sociedad va configurando en los sujetos representaciones vinculadas al cuidado y consideración hacia el semejante. Las prácticas de respeto mutuo representan las modalidades, por medio de las que las sociedades forjan vínculos de confianza y reconocimiento hacia el otro.

Partimos de la consideración de que en nuestras sociedades capitalistas el respeto es un bien simbólico escaso. El miedo a la pérdida del prestigio o estima social y a la degradación personal se erige como un regulador del comportamiento y como mecanismo eficaz de control y auto-control de las emociones. Las disposiciones sociales y morales imprimen modos específicos de vinculación a través del respeto mutuo, formando parte de una estructura emotiva de matriz sociocultural e histórica. (...) Es indudable que en las relaciones humanas de nuestro tiempo predominan temores y miedos ligados a los sentimientos de humillación, vergüenza y exclusión, en donde la valía social se fabrica sobre frágiles cimientos. (Kaplan & Silva, 2016).

Siguiendo las reflexiones de Sennett (2003), cuando la sociedad coloca solo a unos pocos como dignos de respeto, este se constituye, como consecuencia, en un bien simbólico de muy endeble construcción para las mayorías.

El sentirse respetado o sentirse tratado con falta de respeto, la contracara, dan cuenta de una dinámica social contradictoria de atribución de valor-disvalor, a partir de la que los sujetos producen imágenes y autoimágenes y generan, de modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009).

Le Breton (2010) señala que la mirada social tiene la capacidad de formular juicios de valor porque “(...) se dirige a las raíces simbólicas de un sentimiento de identidad que debe contar con el acuerdo de los otros”. Estas miradas son decodificadas como faltas de respeto y que ponen en peligro la existencia individual y social. “Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennett, 2003).

Buscar el gusto por vivir frente a una existencia caracterizada por un malestar socio-psíquico está en la base de una serie de acciones, las “conductas de riesgo” (Le Breton, 2011). Una de las conductas de riesgo que puede causar lo intolerante de no sentirse incluidos, respetados y con valía social puede ser la violencia hacia uno mismo o hacia los otros. Las autolesiones corporales y las tentativas de suicidio pueden ser incluidas dentro de las conductas de riesgo.

A través de estas acciones se establece un vínculo real o simbólico con la muerte, pero no con la intención deliberada de morir, sino de poner en juego la

posibilidad nada despreciable de perder la vida o de conocer la alteración de las capacidades físicas y emocionales del individuo. Las conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo, cuyo fin no es la muerte sino, por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido a la propia vida. (...) Una de las hipótesis principales es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido. Este sentimiento toma lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, no encontrar reconocimiento social hacia su existencia o, en determinados casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar. (Kaplan & Szapu, 2019).

Las conductas de riesgo remiten y se refieren a expresiones de un sufrimiento interior producido por un dolor social.

### **Violencia como dolor social**

El dolor social se tramita mediante de un tipo de violencia contra sí mismo que opera como constructora de subjetividad. Siguiendo la perspectiva de Wieviorka (2001), se puede afirmar que la violencia es expresión de “pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización, pero también subjetivización”. A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros.

De acuerdo con Wieviorka (2001), la violencia como práctica desubjetivante sucede cuando el sujeto no puede constituirse en actor y concretar sus demandas, debido a la agresión física y/o simbólica a la que se ve sometido. Las expresiones como “no servir para nada”, “no sentirse apoyado”, “sentir la burla constante”, remiten a “un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados” (Wieviorka, 2001). A su vez, producto de la negación de la subjetividad, los actos de violencia contra uno mismo pueden ser interpretados como un medio a través del cual los jóvenes logran dotar de significado sus experiencias (Kaplan & Arevalos, 2019).

Los sentimientos de muerte que se construyen ante un mundo incierto, incomprensible e indiferente evidencian el estado de indefensión de quienes habitan el espacio escolar “donde siempre está en juego la alteridad, el otro, en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia” (Korinfeld, 2017).

La violencia porta un componente relacional y emocional. Por ello, resulta importante detenerse a analizar las formas de sociabilidad de los jóvenes en la escuela y en el aula. El grupo de pertenencia cobra un lugar vertebrador de la sociabilidad y de los procesos de identificación colectiva de los jóvenes. La mirada del otro, la identidad del yo y la mismidad se funden en un nosotros, a quienes es imperioso descifrar.

Abraham Swan sostiene que los actos de violencia constituyen, en última instancia, enfrentamientos entre un ellos y un nosotros. La formación de grupos y el mantenimiento del grupo implican la inclusión y la exclusión al mismo tiempo, es decir, una “interacción interior intensa contra una exterior limitada”, una separación espacial y, sobre todo, el correlato socio-psicológico de la identificación, por una parte, y la desidentificación, por la otra (Abraham Swan, 2011).

Los actos de violencia por parte de actores que atraviesan el sufrimiento social se sustentan en el sinsentido de las vidas caladas por la exclusión o en la miseria que atraviesa a sus existencias (Bourdieu, 1999). La ruptura de trayectorias o la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente puede ser una circunstancia para interpretar ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros, o bien ciertas prácticas de autodestrucción. Elias (1994), en su escrito sobre civilización y violencia, en relación con los cuerpos de voluntarios en los años de guerras, encuentra, al preguntarse por los motivos del alistamiento, que esos jóvenes requieren de tres cualidades: necesitan perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad, que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia (...); y, en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida.

Desde el programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, a partir de los testimonios de los jóvenes estudiantes, se ha incorporado una cuarta necesidad, que es la de alcanzar reconocimiento, respeto y estima social (Kaplan, 2011). De hecho, ser y sentirse excluido son elementos inherentes a las formas de tramitar el sufrimiento social.

Es a partir de aquí, donde todo parecería determinado por las condiciones de exclusión y otras formas de violencia, que la escuela puede ayudar a construir otros horizontes posibles.

### **Convivencia escolar**

Estudiar los mecanismos de desigualdad en el orden simbólico e interpretar el mundo educativo como un orden social injusto permite visibilizar el dolor social, pero, a la vez, también permite pensar en el poder reparador de la educación y de la escuela. Como lo explica Carina Kaplan (2017) en su libro “La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la vida escolar”, reparar en lo simbólico es, una vez reconocida la imposibilidad de volver al estado anterior del daño, poder empezar a reflexionar en una reparación no real, sino simbólica, acerca de las alternativas de justicia que se les brinda a los involucrados.

Para una educación ética, la convivencia escolar es un espacio privilegiado en el reconocimiento del otro en cuanto otro. El convivir pone en juego justicia, libertad, reconocimiento, cuidado y aprender a vivir junto a otros. Se debe proponer una educación que tenga en su horizonte como meta de logro que cada persona pueda construir en sí misma una subjetividad autónoma, solidaria y justa (Sabino, 2010). Justicia al sentirse reconocidos y respetados en la construcción de subjetividad (Kaplan, 2015). En palabras de la autora:

En este sentido, junto a las transformaciones normativas, resulta imperioso generar las condiciones para el cambio cultural por medio de la edificación de una pedagogía que libere las emociones en un sentido emancipador. Para ello, es necesario que se realice un viraje desde una pedagogía en la que prima el castigo a otra que posibilite el autocontrol de las emociones a partir del respeto hacia el otro, en su convivencia social. Esto presupone revisar prácticas arraigadas del sistema educativo, que se conformaron basándose en premios y castigos, a un

sistema de recompensas y sanciones en el que los cuerpos de los niños eran considerados como objetos y tenencia de los adultos. De allí que se toleraba el castigo físico hacia las infancias por parte de las figuras de autoridad (padres de familia, maestros). (Kaplan, 2015).

En oposición a una mirada sustancialista, se considera necesario proponer una matriz relacional que permita dar cuenta de la constitución de los individuos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 1987-1990; Kaplan, 2008b). Así, tiene sentido referirse a los procesos de socialización y subjetivación en sus interacciones constitutivas en la singularidad de las instituciones escolares.

Arendt (2003) expresa con claridad el reto que afrontan los adultos en relación con la educación de las nuevas generaciones en el sentido de “(...) no quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”. Desde su nacimiento, el niño se orienta hacia otros seres humanos y depende de ellos (Elias, 1987).

Uno de los aspectos que es necesario abordar al pensar la cuestión de la convivencia es la relación con el otro y las posibilidades del cuidado mutuo. Para sintetizar los procesos de identificación, diferenciación, socialización y subjetivación, siempre en contexto histórico cultural y social, se realiza esta cita:

Desde que uno nace pertenece a diferentes grupos sociales, la familia, los amigos, los simpatizantes de un club del fútbol, el barrio, la ciudad, el país, la región. Se va conformando su identidad personal (el yo) y, también, su identidad social (el nosotros) en relación con los múltiples grupos a los que pertenece. Se entiende así que no es posible pensar al sujeto despojado del contexto histórico y social en el que se haya inserto. Se constituye como sujeto en la medida que existe la otredad. La identidad, tanto la individual como la colectiva, es un proceso de construcción social. Es a partir de la identificación con otros que se puede identificar un nosotros. Ahora bien, suele suceder que para pertenecer a un nosotros el sujeto se diferencia de un ellos. La construcción social de esta diferenciación no necesita realizarse como una relación de antagonismo; sin embargo, en las sociedades, en las que constantemente se estimula la competencia, el otro es construido como enemigo. (Kaplan, 2015).

Cuando se discrimina, la otra persona es trasladada a un plano de inferioridad, se la destituye de la categoría de semejante, se la deshumaniza. En

este punto, es necesario recordar a Foucault (2009), quien enfatiza en la cuestión del cuidado de sí (para el que se necesita un trabajo del yo sobre sí mismo). Para los griegos, el *ethos* de la libertad implica complejas relaciones con los demás. El cuidado de sí implica una relación con el otro desde el momento que, para realmente cuidar del yo, debe atenderse a las enseñanzas de un maestro. “Se necesita un guía, un consejero, un amigo, alguien que le diga a uno la verdad. De este modo, se presenta el problema de la relación con los demás, paralelamente al desarrollo del cuidado del sí”. (Foucault, 2009).

Convivir en la vida escolar representa un proceso de aprendizaje en el vivir juntos, desde la condición humana que iguala a las personas y bajo la pluralidad que los caracteriza. Esto es aceptar que existen relaciones de poder, pero eso no implica pensarlas como atributos de inferioridad o superioridad intrínseca de ciertos sujetos o grupos (Kaplan, 2015).

La exclusión o la inferiorización en la vida escolar produce un dolor social. A Bourdieu (2007) le interesa identificar aquellas formas en que, a través de las prácticas situadas en el sistema educativo, se conforman modalidades simbólicas de creación y reproducción de las desigualdades sociales, de manera tal que pueden parecer a los ojos de todos como inequidades inevitables basadas en diferencias lógicas.

La escuela es una institución que puede colaborar en reparar las heridas sociales. La subjetividad, en el sentido de lo humano, se pone en primer plano en la escena educativa. La idea de escuela que puede reparar simbólicamente permite pensar y elaborar la conflictividad y las violencias en la trama vincular, que significa dolor social. Tendiendo a la construcción de una pedagogía del cuidado y de experiencias alternativas de otredad (Kaplan, 2016) que deja como legado un comportamiento ético hacia el otro, se piensa a lo pedagógico en término de praxis.

## **Capítulo III: El estudio socioeducativo**

### **Abordaje metodológico**

#### **Objetivos de investigación**

Objetivo general:

- Caracterizar e interpretar los discursos autorizados de especialistas que circulan en los diarios Clarín y La Nación entre 2011 y 2015, en relación al *bullying* y a las infancias o juventudes escolarizadas.

Objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar los modos de abordaje de las voces o fuentes autorizadas para referirse a las infancias y juventudes en torno al *bullying*.
- Identificar y analizar cuáles son las intervenciones propuestas por los especialistas para las situaciones denominadas como *bullying*.

#### **Hipótesis**

Si bien el diseño de investigación es de carácter cualitativo, se considera pertinente esbozar hipótesis preliminares que orienten los objetivos de trabajo empírico sin pretensión de validación. Los discursos autorizados que circulan en los medios de comunicación proponen modos de abordaje donde prima una perspectiva determinista-biologicista para caracterizar a los actores escolares. Estos discursos proponen soluciones individualizantes para las situaciones tipificadas como *bullying*.

#### **Enfoque metodológico**

En este estudio se ha realizado una recopilación, categorización y análisis de las publicaciones digitales de la prensa escrita nacional, considerando que los periódicos pueden ser utilizados como fuente de investigación documental de la historia contemporánea (Rodríguez, 2010).

El período en el que se realizó la investigación es del el año 2011 al 2015. El hecho histórico que marcó la selección del período es la sanción de la Ley

26.892 de “Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”, sancionada el 11 de septiembre de 2013 y denominada mediáticamente como “Ley Anti-bullying”. Se hará un seguimiento sobre la cobertura de su sanción y la puesta en marcha desde el discurso mediático.

El relevamiento comenzó en el año 2011, porque es cuando varios estudios sobre la temática de violencia en las escuelas (Saez, 2015) indicaron el inicio de un aumento del término *bullying* en el discurso mediático. Este relevamiento finalizó en 2015, dado que para esa fecha ya se encontró en marcha la Guía de intervención educativa y otros recursos pautados por ley. El propósito es indagar sobre los acontecimientos catalogados como *bullying*, previos y posteriores, dos años antes y dos años después, focalizando en los discursos autorizados desde las notas editoriales y en aquellas donde aparezca la voz de especialistas. También se propone indagar los usos y sentidos de la denominación mediática de la Ley N°26.892 como “Ley Anti-bullying”.

Se seleccionaron y analizaron los diarios Clarín y La Nación, por ser los de mayor venta y, por ende, que cuentan con mayor número de potenciales lectores. Según mediciones de *ComScore* en diciembre del 2016, los sitios de internet de Clarín y La Nación lideran el ranking de las web de noticias más visitadas en la Argentina.

El corpus total de notas relevadas bajo las nominaciones “*bullying*”, “Ley Anti-bullying” o “ley 26892” fue de 204 notas, de las cuales 134 fueron del diario La Nación y 70 del diario Clarín.

Inicialmente, se confeccionó un archivo con notas periodísticas que toman esta temática. La búsqueda se realizó por titulares, epígrafes y cuerpos de noticias. Los motores de búsqueda fueron los siguientes términos: *bullying*, acoso escolar, ley 26.892, Ley Anti-bullying, entre otros.

El universo de análisis son las notas que remiten a las infancias y juventudes en relación a *bullying*, violencia y escuela. Se delimitaron como unidades de análisis los discursos sobre niños, adolescentes y jóvenes en torno al

*bullying* en los espacios escolares. Además, se analizaron el discurso de los especialistas, el abordaje y las intervenciones propuestas en los diarios La Nación y Clarín, en sus versiones digitales en el período 2011-2015.

Luego se archivó cada nota en un documento de Word, con la siguiente información: la dirección del sitio web, el nombre del diario, la fecha de la noticia, la sección en donde aparece, y otros links que pueden aparecer en la nota relacionados con el tema. Estos núcleos de significado fueron objeto de estudio para ordenar, sistematizar, clasificar, rotular, comparar, analizar, construir categorías y sus propiedades. La recopilación sistemática de notas fue necesaria para la producción de la evidencia empírica.

Se realizó una muestra intencionada, seleccionando las notas que aportan información de interés en relación a los objetivos estipulados. Asimismo, se eligieron las unidades según las características que resultaron relevantes (Sabino, 1996). El criterio general de selección consistió en recolectar notas sobre acontecimientos tipificados como *bullying* en el espacio escolar, en donde se expresaran discursos sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

Se realizó un abordaje metodológico cualitativo, al asumir una indagación de carácter exploratorio. La investigación permitió articular las teorizaciones elaboradas sobre esta temática con la práctica de la investigación empírica.

Se pensó en el mecanismo que posibilita romper con las concepciones del sentido común, tanto ordinario como científico (Bourdieu, 1995). Generar una ruptura es poder posicionarse en una conversión de la mirada sobre el mundo social; y poder retomar la historia social de los problemas y objetos de pensamiento es un elemento de ruptura. La historia social de los problemas que se abordan es lo que permite no darlos como algo ya dado y naturalizado. Para poder realizar efectivamente dicha ruptura todas las técnicas de objetivación debieron ser aplicadas, ya que la influencia de las nociones de sentido común que se encuentran interiorizadas hacen que muchas veces la ruptura sea más enunciada de lo que efectivamente es realizada.

No se planteó contrastar y validar las hipótesis presentadas, sino realizar una exploración de las mismas en base a los datos empíricos. En este sentido, siguiendo las formulaciones de María Teresa Sirvent (2003) respecto de la metodología con el que se enfoca el problema de investigación y se buscan respuestas, la metodología cualitativa fue consistente con el interés del trabajo por acceder a una comprensión del fenómeno de estudio que permitió sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas.

En esta investigación se tomaron los diarios como fuentes secundarias que permitieron observar los sentidos sociales otorgados a las infancias y juventudes. Es necesario destacar que se eligieron los medios gráficos, dado que son los medios de referencia dominante y que marcan tendencia informativa para el resto de los medios de comunicación (Bonilla Vélez & Tamayo Gómez, 2007). Además, porque interesa la materialidad de los diarios, dada la potencialidad del texto escrito para observar las distintas formas de nominación del fenómeno.

Se utilizó una técnica sistemática, cualitativa y representativa, que cuenta con distintas posibilidades de generalización:

- Generalización sistemática, porque exigió la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.

- Generalización cualitativa, porque detectó la presencia y ausencia de una característica del contenido, e hizo recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre fue posible hacer referencia.

- Generalización representativa, porque seleccionó los materiales y la presencia de categorías que aparecían en número suficiente como para justificar el recuento (Porta & Silvia, 2003).

La recopilación sistemática de notas fue necesaria para la producción de la evidencia empírica. La fuente de datos fue secundaria, en el sentido de que se abordó desde el material disponible (Sautu, 2005; Wainerman & Sautu, 2011).

Se realizó una muestra finalística o intencionada seleccionando las notas que aportarían información de interés en relación a los objetivos estipulados.

Asimismo, se eligieron las unidades según las características que resultaron de relevancia (Sabino, 1996). El criterio general de selección consistió en recolectar las notas sobre acontecimientos tipificados como violentos en el espacio escolar, donde se expresaran discursos e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

La etapa de análisis de la información se realizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 1991-2014). Esta metodología fue de relevancia para “...dilucidar el juego de tensiones y ambivalencias en que se mueven prácticas y discursos (...) y ver las estrategias simbólicas para legitimar o deslegitimar a los distintos sujetos y sus prácticas –de ahí el énfasis en situar todo discurso en un espacio de discursos y todo enunciado en la estrategia general de presentación de sí–” (Martín Criado, 2014). La línea de análisis que siguió postuló una interrelación entre las noticias y la práctica social que los produce, por eso se ha referido a la práctica discursiva.

Desde esta perspectiva, el uso de ciertos actos de nombramiento y clasificación en las notas estuvo determinado por las convenciones socialmente aceptadas para el discurso en el que se insertaba. A su vez, los límites de ese discurso estaban relacionados con las condiciones de reproducción y transformación que posibilitaban las estructuras sociales existentes. En este sentido, se realizó un análisis socioeducativo del discurso sobre el *bullying*, que permitió caracterizar los modos de abordaje, la intervención de la escuela en estas situaciones, y el uso de las imágenes. Estas últimas fueron analizadas con el método de interpretación documental (Mannheim, 1984; Barbosa Martínez, 2006).

Se procesó la información cualitativa mediante la utilización de un *software* para datos no estructurados (Atlas Ti). Se realizó primero la categorización preliminar de los datos y luego se avanzó en la identificación de sus propiedades y de las relaciones entre categorías. La propuesta fue, ante todo, profundizar el análisis en función de las hipótesis, a fin de evaluar su pertinencia respecto de la comprensión de los discursos sobre el *bullying* en los medios de

comunicación. Se trató de avanzar con apoyatura empírica en dirección de las hipótesis, sin pretender validarlas.

El enfoque de este estudio se presentó consistente en relación con los autores centrales del marco teórico, como Norbert Elias, Pierre Bourdieu y, en el caso de autores nacionales, los trabajos desarrollados por Carina Kaplan y su equipo (2009b). Se destacaron específicamente las preocupaciones de estos autores por superar las dicotomías tradicionales de las ciencias sociales: individuo-sociedad, sujeto-estructura, generando teorizaciones que integrarán la perspectiva histórica, el análisis de las condiciones estructurales y producción de la subjetividad.

## Capítulo IV: “Bullying” en los diarios

En este primer capítulo se aborda la construcción mediática del *bullying* en las prácticas discursivas de la prensa nacional argentina. El corpus conformado por las notas de los diarios Clarín y La Nación durante el período 2011-2015 presentan recurrencias respecto a las estrategias simbólicas utilizadas para la presentación de los fenómenos nominados con ese término. Las más significativas son la criminalización y judicialización de las infancias y juventudes, el presentar el *bullying* como objeto de mercado, y la tensión simbólica en el abordaje de la ley.

A partir del año 2008 se observan cada vez más notas periodísticas que hablan de *bullying*. Hay un aumento de la presencia del término desde los medios de comunicación para nombrar ciertas situaciones de violencia en el ámbito escolar, referenciándolo como un fenómeno de carácter internacional (Saez, 2016).

Entonces, surgen las preguntas acerca de este término: ¿Qué se visibiliza? y ¿qué se oculta?

La definición de *bullying* tiene sus características. En esta tesis se ahondará no solo en el análisis de la definición de *bullying* propiamente dicha, sino también en las nominaciones que circulan en los medios de comunicación.

Para empezar, se analizarán estas nominaciones desde una perspectiva sociohistórica:

Las investigaciones sobre *bullying* comienzan en los países escandinavos en la década de los setenta. El estudio surge a partir de varios suicidios donde las víctimas habían declarado ser objeto de maltrato en la escuela. Estos estudios constituyen una perspectiva específica desde la cual se aborda la violencia en la escuela (Di Nápoli, 2016)

En un comienzo, se plantea el término *mobbing*, que desde la etología significa “ataque colectivo de animales a otra especie distinta a la suya, que suele

ser más grande que ellos y enemigo natural del grupo” (Olweus, 1996). En la década de los ochenta, este término se reemplaza por “*bullying*”.

En el idioma español no existe una traducción directa del concepto, y muchas veces se expresa a través de términos como “hostigamiento”, “intimidación”, “abuso” o “acoso entre pares”.

Los aportes de la psicología, focalizan la mirada en las relaciones interpersonales que describen las condiciones necesarias para la agresión, la victimización y las características psíquicas de los involucrados. (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006).

Dan Olweus (1996), uno de los investigadores pioneros, sostiene que “...un estudiante es objeto de hostigamiento cuando se haya expuesto(a), repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”.

Según el autor, una conducta negativa consiste en la intención explícita de infligir daño o molestia a otro, ya sea física, verbal o psíquicamente. Así, el fenómeno del *bullying* se define a partir de tres características:

- a) la intención de una o varias personas de dañar a otra
- b) la reiteración de este comportamiento a lo largo del tiempo
- c) la existencia de un desequilibrio de poder en la relación interpersonal entre la víctima y el victimario

Cuando se refiere a factores socioculturales, lo hace pensando en factores del entorno que influyen en las conductas antisociales como, por ejemplo, la familia de origen.

Las investigadoras españolas Del Rey y Ortega (2007) agregan una cuarta característica, que denominan “ley del silencio”: “(...) las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo (...)”. Por su parte, los ingleses Smith y Sharp (1994) sintetizan este fenómeno como un abuso sistemático de poder. La definición de *bullying* propuesta desde esta mirada pretende “excluir las acciones negativas poco graves que se dirigen

contra una persona en un momento dado y contra otra persona en otro momento” (Olweus, 1996).

Los estudios sobre el *bullying* introducen una dimensión relevante: las relaciones de poder entre los niños y jóvenes, para analizar la violencia en los ámbitos educativos. Su núcleo se centra en las relaciones asimétricas en donde, a través de un modelo de dominio-sumisión, aquellos que se encuentran en una posición inferior son hostigados y violentados por los que poseen una mayor jerarquía dentro de un determinado grupo. Este tipo de situaciones muchas veces se da de forma solapada, o son silenciadas, sin ser visibilizadas por los distintos actores de la comunidad educativa. Sin embargo, las relaciones interpersonales son abordadas predominantemente desde los aspectos psicológicos y desde la personalidad de los individuos involucrados, sin ser enmarcadas en un contexto sociocultural más amplio de interdependencias.

Si bien se tienen en cuenta otros agentes como los “espectadores/testigos” o el grupo (curso o aula), el fenómeno es reducido a una lógica dicotómica donde las explicaciones se individualizan, lo que hace recaer las responsabilidades en la víctima bajo el argumento de su “escasez de habilidades sociales”, y en el agresor, por su “brutalidad”.

Ahora bien, en las prácticas discursivas de la muestra analizada se utiliza la categoría *bullying* para referirse a la violencia en distintos ámbitos, por lo que este se torna un término mediáticamente ambiguo e impreciso. Por ejemplo:

“Bullying sexual”: ¿Por qué las mujeres son putas y los hombres, héroes?”, diario Clarín. (18/10/2013).

“Mauricio Macri: ‘A Casero le hacen bullying como una advertencia a todos los demás’ ”, diario La Nación (5/11/2013).

“*Mobbing* o bullying laboral. Los empleados feos tienen más posibilidades de ser acosados en el trabajo”, diario Clarín (27/06/2013).

En primer lugar, se observa que la estrategia en los títulos donde se utiliza el término *bullying* es añadir un enunciado aclarando o traduciendo el suceso que se pretende informar. Al mismo tiempo, se busca su legitimidad al categorizarlo como un tema generalizado y universal. Se busca el aval fundamentándolo en

estudios internacionales, como los estudios de la Unesco o de Unicef; este aval es una parte de las estrategias en la apuesta por el monopolio de la autoridad científica, es decir, la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente (Bourdieu, 2006). A continuación, algunas menciones:

El acoso escolar o “bullying”. (Diario Clarín, 25/01/2012).

El estudio sostiene que los alumnos víctimas de bullying (violencia escolar) (...). “Pese a que se trata de un problema generalizado, hay diferencias entre países según distintas categorías de bullying. En el caso del robo, mientras en Colombia más de la mitad de los alumnos de 6° grado de primaria dicen haberlo sufrido en el último mes, en Cuba lo afirma 1 de cada 10”, precisa el estudio. (Diario La Nación, 04/08/2011).

En el corpus analizado se refieren al *bullying* como un fenómeno de carácter internacional, imparable e imperceptible a los adultos; y lo homologan con una epidemia, recurriendo a la metáfora biologicista de la enfermedad social o simulando “la ley del más fuerte, como en la selva”.

El *bullying* como categoría mediática de aparente neutralidad ideológica es considerada (Kaplan, 2014) de naturaleza histórica y política.

Por su parte, en la visibilización de la violencia bajo el término *bullying*, se utilizan metáforas o términos tales como: “epidemia” o “virulento”, asociadas a la biología y la naturaleza, que proponen una mirada del fenómeno fuera de control. Arrasador e incesante, el suceso así presentado tiene incidencia en la búsqueda de soluciones médicas, biológicas y de orden psicológico.

En la visibilización del *bullying*, la presencia de comparaciones de gran fuerza expresiva, de adjetivos valorativos, o de un léxico con rasgos semánticos de extrema intensidad busca la movilización de toda una serie de recursos para percibir una situación como “enfermedad social”, como una patología.

Por medio de estas formas de nominación se evidencia una perspectiva determinista-biologicista para dar cuenta del fenómeno. Así, las causas de la violencia suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado. Los discursos mediáticos apelan tanto al sentido común hegemónico de penalización y estigmatización hacia los jóvenes como a las teorías científicas deterministas y biologicistas de raigambre racista

que legitiman este sentido común (Kaplan, 2011b). A modo de ejemplo, obsérvense las siguientes menciones:

Debates: Bullying, ¿epidemia silenciosa? (Diario Clarín, 14/06/2015).

Bullying: Una enfermedad que se extiende (Diario La Nación, 28/04/2014).

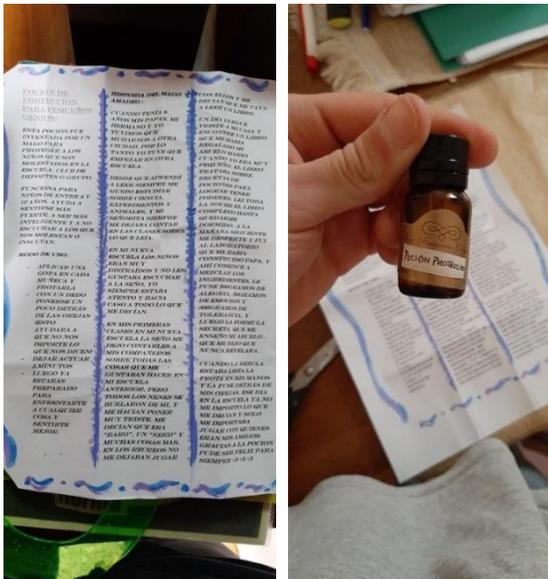
Bullying, un drama que crece en silencio

Los expertos coincidieron en que la tragedia de Temperley difícilmente pueda atribuirse a una sola causa, pero también señalaron que estos problemas suelen transcurrir debajo de las narices de padres, docentes y psicólogos, sin que ninguno de ellos los detecte. (Diario La Nación, 10/04/2012).

Bullying: La ley del más fuerte

Acoso, maltrato entre pares, matonismo: los casos de violencia escolar entre menores no dejan de crecer en el país, muchas veces en silencio, a espaldas de los adultos, y acompañados de un grado de virulencia que, afirman los especialistas, va también en aumento. Por qué, pese a la falta de estadísticas oficiales, se habla de una epidemia y cuál es el costo psicológico para las víctimas. (Diario La Nación, 13/05/2012).

En las prácticas discursivas de los medios analizados, se refiere a soluciones mágicas que funcionan como un antídoto, y que están en consonancia con la perspectiva biológica y las metáforas de enfermedad o epidemia que potencian la idea que al ser algo del orden individual, las soluciones serán individuales y siguiendo la modalidad del “sálvense quien pueda”. Una cita que lo grafica es:



Su hermano sufría bullying y creó una ‘poción mágica’ para ayudarlo. En Twitter aparecía: “Mi hermanito de 7 años, ya no quiere ir a la escuela porque se burlan de él. Le inventé una ‘poción mágica’ para no escuchar a los nenes que lo insultan y pueda seguir yendo tranquilo. Ojalá algún día se acabe el bullying porque realmente genera un daño irreparable en los nenes”. (Diario Clarín, 27/08/2019).

(Fotos correspondientes a la nota del diario Clarín de 27/08/2019).

Opera en lo simbólico el imaginario como un remedio para esta enfermedad silenciosa sin solución pedagógica. Esto se refuerza en las imágenes de las coberturas, donde se presentan un frasco farmacéutico y un instructivo. En el capítulo siguiente de esta tesis, se ahondará en el enfoque biológico-conductual de los especialistas, y en las soluciones propuestas.

### **Criminalización y judicialización de las infancias y las juventudes**

La criminalización mediática es un objeto reciente en el seno de las Ciencias Sociales. Desde este trabajo se considera a la criminalización como el proceso de considerar un hecho o una acción como criminales. Las indagaciones producidas en los países latinoamericanos consideran a la criminalización como una de las consecuencias del ejercicio del racismo (Dasten, 2016). Analizan la relación entre inseguridad y criminalidad, y señalan que es preciso escapar del circuito de la inseguridad que conlleva una represión mayor y redefinir la seguridad de manera tal que desborde la esfera de lo criminal (Naredo Morelo, 2012). En este contexto, los medios de comunicación ejercen una fuerte influencia en la construcción de discursos universalistas que naturalizan la criminalización de los habitantes más excluidos (Porto-Gonçalves & Torquato da Silva, 2011).

Sostienen como hipótesis interpretativa que las políticas punitivas tienen sus brazos mediáticos, y advierten de la necesidad en la teoría social de colaborar en el desmontaje de lo que invisibiliza esa forma de mirada (Bengoa Valdés, 2016). Desde la sociología de la educación, se considera necesario poner el foco en la forma en que el discurso social recurre a las metáforas del delito para pensar y transformar la institución educativa. Este estudio aborda la criminalización mediática del espacio escolar en Argentina.

El término del inglés *bully* significa, literalmente, “intimidador, abusador, matón o agresor”. Desde esta posición y reforzando el par binario víctima-victimario, se intenta construir no solo una tipología de las víctimas y de los agresores, sino también de los testigos y de los encubridores. Estos dos últimos en las noticias relevadas se encuentran caracterizados con menos frecuencia.

Estas supuestas cualidades intrínsecas de un tipo de niño-niña-joven actúan como predictivas del comportamiento del sujeto en el mundo social.

A continuación se puede ver a modo de ejemplo un recorte donde se detalla con precisión las características individuales, es decir, los rasgos estigmatizantes que profundizan lo individual, lo patológico, lo criminalizante y lo judicializante; con terminología y descripciones avaladas en otros países, aun cuando refiere a un contexto local:

Todos los actores del bullying

Para diferenciar la concepción europea o norteamericana, propongo una **adaptación local y regional** de los protocolos de evaluación para hacerlos coincidir con nuestras realidades sociales y culturales. Por lo tanto señalo que **esta dinámica se desarrolla si, al menos, hay cuatro personajes involucrados, a saber: un sujeto maltratador o victimario; un sujeto sometido o víctima; un sujeto colaborador o encubridor y un sujeto testigo no participante.** Y también propongo la necesidad de encontrar los cuatro tipos de violencia integrados: la física (golpes y maltrato corporal), la verbal (insultos, amenazas e intimidación), la psicológica (acoso y persecución) y la simbólica (segregación y discriminación negativa). Todos estos componentes permiten diferenciarlo claramente de cualquier otro fenómeno de tensión entre fuertes y débiles y permite lograr que no se estigmaticen ni situaciones ni personas. **El bullying no es un simple maltrato o insulto, sino un problema psicopatológico que sobrelleva una persona y que hay que atender.** Lo puede sufrir porque lo padece o porque lo ejecuta. La posición de **víctima o victimario** está signada desde la **personalidad y el carácter**, los que se **forjaron en el vínculo con los padres.** Para poder estar en alguno de estos lugares hay que tener una **personalidad previa.**<sup>11</sup>

Personalidad de los protagonistas del bullying

1) **El maltratador o victimario** es el **autor intelectual** de las estrategias de maltrato y solo se involucra si su participación lo deja como un **líder.** Suele tener una **personalidad dominante (posiblemente desde muy pequeño)**, y ser quien ejerce la **fuerza y la capacidad de control sobre los demás;** estos parecen ser valores y **características** destacadas. Se trata en general de **personalidades impulsivas** con un muy **bajo umbral para tolerar la frustración.** Logra, durante largos períodos, mantenerse como referente popular de otros que ven en él un líder con **prestigio social que imitar. Goza con la desgracia ajena y le provoca mucha satisfacción desarrollar acciones que induzcan malestar, daño o sufrimiento.** Se advierte que suele estar a cargo de **adultos más bien negligentes, que carecen de autoridad y que no hacen un seguimiento adecuado ni imponen una disciplina.**

2) **El sometido o víctima, es el objeto** de maltrato. Tiene **baja autoestima** y una predisposición a **victimizarse;** con una **personalidad introvertida y con**

<sup>11</sup>

De aquí en adelante el resaltado es parte de la tesis, e indica las menciones relevantes para el análisis.

**tendencia al aislamiento.** Se muestra sensible y con habituales estados de **ansiedad y angustia que pueden derivar en episodios de llanto y crisis nerviosas.** Se expone inseguro frente a la toma de decisiones y frente a los planteos que lo conminan a enfrentarse con sus deseos. Suele permanecer en la **periferia de los grupos y no logra buenas amistades.** En general **se acerca a otros que muestran características de indefensión similares** a las que experimenta él habitualmente. **Su actitud es temerosa y prefiere el aislamiento.** Suele tener conductas reactivas de **defensa anticipadas,** porque siempre tiene una **suposición de ataque permanente.** Su actitud de ansiedad, depresión e introversión suele ser blanco de la acción de los acosadores. En algunas oportunidades el sujeto en posición de víctima también puede ser un agresor y su justificación frente al maltrato es que a su vez lo han maltratado. **Suelen ser personajes pueriles, irritables y tiranos. Los adultos que rodean a este tipo de sujetos suelen ser inseguros, no ponen límites, no sostienen la normativa parental y suelen ser sujetos muy arbitrarios que pasan del maltrato a la compasión.**

3) **El colaborador o encubridor** es el **ejecutor** de las acciones de maltrato perpetradas por el matón. Es quien habitualmente **no tiene el coraje ni** la autoestima suficiente para enfrentar directamente situaciones adversas. Se identifica con el agresor o con un rasgo que muestra el matón y que él desea para sí. **Suelen motivarlo sentimientos de impotencia y venganza** por defectos propios o por intensos procesos de inhibición que dominan su vida y que aparecen atenuados en el marco de una **dinámica social de bullying.** Esta participación implica un protagonismo que no tendrían en otros contextos de su vida; y esto en definitiva, es una identidad. **Siempre es mejor ser algo, aunque sea una “mala persona”, que no ser nada.**

4) El **testigo no participante** es una persona con **poca iniciativa, temeroso de denunciar las injusticias que otros cometen por temor a ingresar en el listado de las potenciales víctimas;** incluso de dar una opinión aunque su integridad no esté en juego. Generalmente no se involucra activamente en este tipo de situaciones de maltrato o agresiones entre pares. Sin embargo y paradójicamente no advierte que están absolutamente incluidos como observadores no participantes.  
(Diario Clarín, 24/12/2013).

Una característica destacada es la postura esencialista sobre la vinculación entre los individuos y los actos de violencia. Parten del supuesto de que la violencia es una propiedad dada y una forma de relacionarse intrínseca de determinados individuos o grupos. De hecho, la denominan como conducta y no como relación. Sin embargo, varias investigaciones sobre las violencias en la escuela (Kaplan, 2006-2009b-2013c; Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2008) analizan que la violencia es una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales.

La prensa describe el *bullying* con una “aparente neutralidad ideológica y política de la categoría naturalizada de *bullying*, a través de la cual se esencializa la cuestión social” (Kaplan, 2014). Es presentado como fenómeno individualizante, sin situar la discusión en lo relacional, en las dimensiones históricas y en los contextos donde las biografías se anclan y encuentran su explicación y sentidos. Pensando desde los aportes de Carina Kaplan (2014) se puede decir que hay una línea de continuidad histórica entre la tesis central del determinismo biológico (o del racismo biologicista) y el *bullying*. En líneas generales, ambos enfoques coinciden en el hecho de aseverar que se nace o no se nace violento, o bien que se está o no predispuesto a la convivencia social. Por vía de los supuestos genes (orden biológico) o de la portación de antecedentes familiares (una suerte de genética social), se pueden determinar las tendencias naturales o predisposiciones innatas de un individuo o grupo a la vida social y educativa.

Si bien estos discursos consideran las relaciones de poder asimétricas entre los estudiantes, aíslan los conflictos reduciéndolos a una lógica entre víctimas, victimarios, espectadores y seguidores. Asimismo, se individualizan las causas, responsabilidades, culpabilidades y secuelas desde aspectos psíquicos o de la personalidad de los protagonistas sin enmarcarlos en un contexto más amplio de relaciones. Algunas investigaciones que indagan la violencia entre estudiantes (Napoli, 2012; Mutchinick, 2013) aducen que este enfoque deja escapar diferentes formas de microviolencia que no se centran en casos o estudiantes específicos, pero que emergen como producto de la interacción entre los diferentes grupos de pares.

Las nominaciones víctima, victimario, cómplices no han sido construidas en el campo educativo-pedagógico, sino que son propias del campo judicial y han sido transferidas a la escuela, tienen dificultad para dar respuesta a las problemáticas dentro del ámbito escolar.

Coincidentemente, en la investigación de Mutchinick (2013) sobre las prácticas y sentimientos de humillación se afirma que, si bien los estudiantes se

cargan y burlan, estas prácticas no siempre serían humillaciones. Para que una práctica se torne humillante debe ocasionar malestar o falta de respeto en el otro.

Cabe destacar que en algunas de estas investigaciones (Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012; Olweus, 1996), se ha establecido una vinculación entre las conductas del hostigador y sus posibilidades de delinquir. Así, se sostiene que “(...) es natural predecir que los jóvenes que son agresivos y se comportan como hostigadores corren un riesgo claramente superior de caer en otras conductas reprobables, tales como la delincuencia y el abuso de alcohol” (Olweus, 1996). También se estima en otros estudios que el estudiante que ejerce maltrato parece mostrar una mayor tendencia a ser delincuente en etapas posteriores (Loeber & Farrington, 1998; Roesch, 2007).

Las afirmaciones de corte determinista que vinculan linealmente la violencia con el delito naturalizan el comportamiento de los jóvenes e individualizan las responsabilidades, anticipando un estigma social que recaerá sobre los estudiantes que son tipificados como “hostigadores” (Kaplan, 2012). Operan desde una mirada que plantea a los estudiantes como sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse. Desde las coberturas analizadas, pueden ser pensados como indisciplinados, descontrolados, o bien rebeldes, desafiantes del *statu quo*. Transgredir no es sinónimo de delinquir, aunque así es cómo se intenta mostrar desde cierto discurso penalizante que disocia las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales), lo que evita cualquier tipo de comprensión de las circunstancias y los procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición (Kaplan, 2011).

Discutir la categoría misma de *bullying* significa poner en cuestión ciertos supuestos ideológicos de matriz conservadora que encuentran su correlato en falsas “verdades” científicas. Incluso es preciso dudar de la pertinencia del uso de este término, que se ha interiorizado como categoría social.

Es importante detenerse a analizar ciertas afirmaciones prejuiciosas y criminalizantes de las infancias y juventudes con eficacia simbólica. En este abordaje de criminalización, se les atribuye un carácter criminal o responsabilidad

individual de lo ocurrido a determinados individuos de una sociedad. Aun en los casos nombrados como individuales (en caso de que los hubiera), es necesario abrir las bases interpretativas para dar luz y abordarlo pedagógicamente. El hablar de perfiles determinantes, como si se tratase de algo estático, limita lo pedagógico.

Desde un enfoque criminológico, se asocia la violencia en las escuelas a cuestiones ilegales y de seguridad tipificadas por el código penal, relacionándola con comportamientos protodelictivos. Por su parte, estos posicionamientos, con la terminología propia del ámbito judicial estará en sintonía con las acciones que luego se desarrollan. Es decir, si el prisma desde el cual se observa es estigmatizante, sesgado, clasificatorio, racista, las acciones que se realizarán serán también en esa sintonía: castigos, penas, averiguaciones policiales.

Si la convivencia y el vínculo con los otros no están basados en la confianza, el respeto, el lazo social y la relación con esos otros, se vuelven amenazantes. En este punto, se puede observar una tendencia creciente hegemónica a la judicialización de la vida social y educativa, que excluye la intervención pedagógica.

La judicialización de las relaciones sociales en general y de las escolares en particular es hacer pertenecer al ámbito de la justicia, con su correspondiente castigo, lo que es de orden pedagógico y relacional. Pero en el ámbito pedagógico también son necesarias las sanciones pedagógicas que no habilitan la impunidad y el vacío de referentes adultos.

A continuación, algunos ejemplos:

**Canadá: detienen a ocho adolescentes por bullying.**

Ocho adolescentes fueron detenidas, acusadas de practicar ‘bullying’ en un colegio de esta ciudad.

Amanda Todd describe en el video la ansiedad, depresión y pánico que le causó la distribución de su imagen desnuda y cómo cayó en un círculo vicioso de drogas y alcohol que agravaron su sufrimiento.

un año después, el desconocido creó una página de Facebook en la que utilizó la imagen desnuda de Amanda como su foto de perfil. **“Perdí a todos mis amigos y el respeto que la gente me tenía. Me insultaban y me juzgaban.** Nunca

podré recuperar esa foto. Está ahí para siempre”, declaró. (Diario La Nación, 20/10/2012).

**Córdoba: tres jóvenes irán a juicio por hacer bullying** a una compañera.

La defensa de la víctima las acusa de lesiones leves por **cometer actitudes de “humillación y desprecio”** durante más de dos años. (Diario La Nación, 17/12/2015).

**Condenan a los padres por un caso de bullying.** Según la Justicia, los adultos son **civilmente responsables**, y deben controlar a sus hijos. (Diario Clarín, 18/04/2014).

El tratamiento mediático permite pensar el vínculo entre la violencia y las configuraciones sociales, fuera y dentro de la escuela (Castorina & Kaplan, 2006). Las prácticas discursivas mediáticas abordan y deslizan sentidos sobre la relación individuo-sociedad. Aparece representada la visión del sentido común sobre una cierta personalidad social deshistorizada, que no da cuenta de la dialéctica entre individuo y sociedad. Como sostiene Kaplan (2008a), es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de estos. La existencia social y la individual, la estructura social y la psíquica, y los comportamientos individuales y los sociales están íntimamente imbricados desde una perspectiva sociohistórica. Las víctimas son individuos en sociedad que participan en ciertas configuraciones de época (Debarbieux, 2002).

Desde el modelo de interpretación de la “sociodinámica de la estigmatización” (Elias, 2009), se pueden analizar las tipificaciones producidas por los medios de comunicación que visibilizan las relaciones entre pares desde las distribuciones diferenciales de poder.

Norbert Elias (2009) en su ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros pone luz sobre algunas aristas o dinámicas institucionales para pensar las relaciones de convivencia en las escuelas. Existe un abanico de términos o adjetivos para estigmatizar a otros (gordo, tonto, petiso, flaco, dientudo, pelado, entre otros); la pobreza puede ser un factor que funciona en cualquier configuración social como estigmatizante.

El desafío es pensar el funcionamiento del estigma dentro de una configuración con un “diferencial de poder” en las escuelas. Es poner el foco en este poder desigual de ciertos grupos, observar mediante qué mecanismos sutiles e imperceptibles se sostiene y se mantiene en las escuelas. En el tratamiento mediático del *bullying* se carga los cartuchos en el par víctima-victimario, pero también en los cómplices y testigos. Queda limitado a los niños y adolescentes involucrados.

En su ensayo, Norbert Elias (2009) expone que este “diferencial de poder” en configuraciones específicas, que hace a unos pensarse mejores que otros en términos humanos y que los otros parezcan aceptarlo e interioricen la mirada y la percepción del grupo con mayor poder, se apoya en la cohesión del grupo, la identificación colectiva, la pertenencia y el “cierre de filas”, que cumple la función social de preservar la superioridad de poder y de dar prestigio al hecho de tener el acceso al grupo, acceso que a otros se le niega. La exclusión favorece a la distinción. Aquí la dimensión emocional es fundamental para pensar la sociodinámica de la estigmatización. La estigmatización genera sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad que tiene un efecto de ostracismo. La vergüenza que sienten a causa de la estigmatización se traduce en una apatía paralizante o en normas agresivas.

Siguiendo a Norbert Elias (2009), la violencia es una cualidad relacional. Por lo tanto, los comportamientos violentos de ciertos individuos y grupos hablan de nuestras sociedades. Para interpretar las relaciones entre violencia y jóvenes es preciso tener en cuenta que, en todas las épocas, ellos necesitan básicamente tres cosas:

- a) Perspectivas de futuro, percibir que hay un horizonte próximo que los incluye.
- b) Un grupo de personas de la misma edad con las que identificarse. Es decir, referenciarse a un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes.
- c) Un ideal o meta que dé sentido a su vida y aún más, que sea superior a la propia vida. (Norbert Elias, 2009).

Se desprende de esta definición de las pretensiones de los jóvenes (una entre otras posibles explicaciones) la importancia de la hipótesis sustantiva que arroja este proceso de investigación: el sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados con la violencia, en la medida en que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos, o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, o de exclusión.

No hay individuos y grupos inferiores o superiores en sí mismos. Lo que existe es una creencia en la inferioridad y unos sentimientos de superioridad que suelen cristalizarse en los vínculos sociales debido al diferencial de poder entre unos y otros.

Este término también está asociado mediáticamente a la muerte, en particular a la muerte joven. Veamos algunas menciones:

**“El bullying te mata, te suicida o te saca del colegio”**, resumió con impotencia el padre de una de las víctimas, que pidió reserva de identidad. (Diario La Nación, 13/05/2012).

El acoso, forma de violencia escolar

**El suicidio de un niño por no soportar la intimidación** en la escuela actualiza un tema que la sociedad debe encarar ya.

Un trágico suceso reciente, el suicidio de un niño, ha puesto de relieve una frecuente forma de violencia escolar que hoy se suele designar con una voz inglesa: bullying, cuyo significado es “intimidación, acoso, especie de matonaje escolar”. Esa conducta agresiva se manifiesta en un maltrato psicológico, verbal y físico, a la víctima elegida. Se trata, pues, de un proceso de hostigamiento reiterado que supone un abuso de poder del victimario, que amenaza por su mayor fuerza o porque lidera un grupo que presiona sobre la víctima, que se siente amedrentada y solitaria. Esa ingrata situación empuja al que la sufre a elaborar **fantasías de suicidio**, que ve como una liberación y, en algunos casos, la tendencia auto destructora desgraciadamente se hace real. (Diario Clarín, 29/04/2012).

**Aniversario: Cómo está Juniors, 10 años después de la Masacre de Carmen de Patagones**

-¿Y cómo es que te molestan?

-Y, me cargan. Dicen que soy raro... me joden porque tengo este grano en la nariz.

(Diario Clarín, 24/11/2014).

## **“Pantriste” y el despertar sangriento al problema del bullying**

Hace 15 años, un joven al que apodaban “Pantriste” **asesinó de un balazo** a un compañero e hirió a otro a la salida de un colegio de Rafael Calzada.

Todos lo describían como un **chico tímido, silencioso, que arrastraba los pies al caminar. Se sentaba en la última fila de bancos.** “Lo cargábamos mucho, porque era medio raro. Para mí que estaba loco”, le decía a Clarín con crudeza Fátima, una compañera de curso, horas después del drama.

El 4 de agosto de 2000, Javier Romero fue al colegio con un revólver Pasper calibre 22 que le había sacado a su mamá. Pasó cinco horas en la escuela con el arma. Poco después de las 13 h, cuando él y sus compañeros salieron a la calle, se paró en la vereda de la escuela y gritó: **“Me voy a hacer respetar”. Entonces comenzó a disparar.**

El caso abrió los ojos sobre el bullying y el acoso escolar en una sociedad quebrada, pero no motivó mucho a la acción oficial. Eso recién ocurrió cuatro años después, cuando un chico al que apodaban **“Juniors” mató a tres compañeros e hirió a otros cinco con un arma** en una escuela de Carmen de Patagones. Fue la primera masacre escolar en América latina. Cruel coincidencia, a **Juniors también le decían, a veces, Pantriste.** (Diario Clarín, 04/08/2015).

**Consecuencias: La violencia escolar es alta en el país y reduce el aprendizaje.** Según un estudio hecho con datos de la UNESCO, los chicos que son víctimas de la violencia dentro de la escuela sacan peores notas tanto en Lengua como en Matemática. Argentina lidera en la región el ranking de insultos y maltratos físicos. (Diario Clarín, 17/08/2011).

EE. UU.: **conmoción por la muerte de un chico gay al que cargaban sus compañeros.** James Rodemeyer tenía 14 años y hacía terapia para salir de la depresión. Dejó una carta de despedida en Facebook y se suicidó. (Diario Clarín, 22/09/2011).

En varios estudios hay investigaciones de la estructura emotiva que se teje ante el sentimiento de vacío existencial. En las investigaciones de Kaplan y su equipo, se estudia la construcción social de las emociones en la vida escolar y su relación con la violencia: el dolor social que canalizado por experiencias de violencia de un individuo a sí mismo o hacia otros puede conducir a la muerte.

Cuando no se encuentra espacio para sentirse realizado y afirmarse con un “aquí estoy yo”, las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido (Kaplan & Szapu, 2019).

Las conductas de riesgo y suicidio juvenil en el territorio escolar, a pesar de ir en aumento, son excepcionales. La violencia de los jóvenes no es más que uno de los efectos más trágicos que provoca la exposición temprana y continua de los jóvenes a un mundo violento. En sociedades profundamente desiguales y polarizadas, los estudiantes advierten un profundo sentimiento de exclusión, que suele estar en la base de los comportamientos violentos autolesivos (Kaplan & Cerullo, 2018). Se puede interpretar la violencia contra el cuerpo como una respuesta defensiva frente a las significaciones sociales estigmatizantes (Goffman, 2006).

### **El mercado del *Bullying***

El abordaje pedagógico de las violencias en la escuela es un espacio en construcción. Este trabajo de investigación aporta una posición crítica frente a este vacío y este pensamiento, que deja lugar a que otros abordajes entren a la escuela para dar respuesta a los conflictos.

Desde los hallazgos de esta investigación, surge la hipótesis interpretativa que plantea que el *bullying* se ha transformado en un objeto de mercado, en el que predominan cursos de capacitación y abogados que, en nombre de la prevención y la mediación, ofertan sus respuestas.

En las coberturas analizadas y en consonancia con lo que se analizó al argumentar, se visibiliza soluciones de orden punitivo, que van desde sanciones disciplinarias o seguros contra el *bullying* hasta tecnologías de control sociales, tales como las mochilas transparentes o cámaras de seguridad. En esas soluciones se contribuye una mirada criminalizante hacia los jóvenes que protagonizan hechos de violencia en el espacio escolar.

No obstante, siguiendo los aportes de Zaffaroni (2011), lo punitivo se comporta de modo excluyente porque no solo no resuelve el conflicto que es inherente a cualquier relación social en general o a las instituciones en particular, sino que también impide o dificulta su combinación con otros modelos que

podrían resolverlo<sup>12</sup>. Las sanciones de carácter represivo no garantizan la solución de los conflictos; por el contrario, tienden a hacer aún más tensas las relaciones entre los actores involucrados, lo que genera malestar institucional y hace difícil la búsqueda de mecanismos más efectivos y estrategias más participativas de resolución (Zaffaroni, 2011; Kliksberg, 2009).

Como sostiene Zerbino (2010), la solución punitiva, en sus diversas modalidades y estilos, no es un instrumento de reducción de la cantidad de transgresiones, crímenes y pecados diversos que puedan existir y proliferar en una cultura. La doxa criminalizante y la solución punitiva desestiman, por principio, la potencialidad que poseen la escuela y sus actores para abordar pedagógicamente la violencia que se manifiesta en ellas. Sumado a la espectacularidad en la transmisión del hecho (Brener, 2009), que no permite reflexión alguna sobre la complejidad del problema, se observa cómo en las noticias la escuela como institución es desplazada de su lugar de autoridad, lo que da paso a una fuerte presencia de los ámbitos policiales y judiciales en dichas soluciones. Se revisarán las siguientes alusiones:

**Misiones: alumnos deben usar mochilas transparentes** para evitar que lleven armas o drogas. Según datos de UNICEF, en los últimos años un promedio del 66% de los alumnos argentinos presenciaron situaciones de humillación entre ellos mismos, en tanto que al 23% le preocupaba resultar víctima de un episodio de violencia y/o acoso. (Diario La Nación, 24/02/2014).

**Un problema que crece y genera juicios: Las escuelas ya sacan seguros para cubrirse contra el bullying.**

Los clientes suelen ser colegios privados. Especialistas en el tema cuestionan la iniciativa. (Diario Clarín, 24/02/2014)

En este apartado la intención fue visibilizar que la forma de abordaje alerta del riesgo que supone la existencia del otro, entendiendo al otro como una amenaza.

Roberto Espósito (2005), filósofo italiano, en su libro “Inmunitas: protección y negociación de la vida” se sirve de las metáforas de las enfermedades autoinmunes para explicar los efectos de los dispositivos de defensa ante el riesgo

---

<sup>12</sup> El autor menciona como modelos alternativos el reparador, el terapéutico y el conciliatorio. Estos modelos pueden aplicarse de forma simultánea dado que no se excluyen.

en sociedades desiguales. Las enfermedades autoinmunes son causadas por el sistema inmunitario, que se convierte en el agresor y ataca parte del cuerpo, en lugar de protegerlo.

El abordaje que judicializa los vínculos en la escuela, criminaliza a los estudiantes y patologiza las conductas, lejos de ser eficaz, termina atentando contra la convivencia, el lazo social, los vínculos de confianza, respeto y la vida misma en las escuelas.

### **Tensión simbólica en el abordaje de la ley**

En septiembre del 2013 se sanciona la Ley N°26.892, llamada Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, que prevé la realización de la Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Esta guía se terminó de realizar en el año 2014, consiste en dos volúmenes y brinda herramientas para un abordaje integral e institucional ante situaciones conflictivas o de vulneración de derechos en el ámbito educativo. Propicia una orientación que permite a los equipos directivos y docentes diseñar estrategias para una convivencia democrática que cuide de todos los actores institucionales. Esta guía recupera el saber hacer de las instituciones.

Tanto la ley como la guía tienen un abordaje de los conflictos inherente a las instituciones y con un enfoque relacional de la violencia en el marco de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Las coberturas analizadas presentan el enfoque individual y criminalizante que se viene argumentando, tanto con las terminologías utilizadas como con los especialistas convocados. Haciendo hincapié en el castigo ejemplificador, se refuerza lo terrible y temible de los episodios.

Esto refuerza la idea de una escuela con docentes desbordados, sin conocimiento ni recursos; se vuelve tierra fértil para la aparición de abordajes que no son pedagógicos. Obsérvense las siguientes citas:

Acoso escolar: qué es el bullying y qué cambia con la nueva ley. El hostigamiento no solo puede darse en el aula. **Las escuelas deberán sancionar a los acosadores.** (...) En el equipo Bullying Cero Argentina se define al bullying como **“una conducta de hostigamiento o persecución física o psicológica que realiza un alumno contra otro, a quien elige como blanco de repetidos ataques”**.

Hasta ahora, no había ningún marco legal que reconociera e intentara **frenar el acoso escolar, un problema creciente. De hecho, muchos docentes reconocen que no saben qué hacer ante un caso de violencia en las aulas.** (...)

Y, también, establece que habrá sanciones para el bullying que serán educativas, graduales y progresivas, atendiendo el contexto y garantizando el derecho a la educación, por lo que **las autoridades de la escuela tendrán que buscarle otro establecimiento donde estudiar al acosador, en caso de que, como medida extrema, se decida su expulsión.** El Ministerio de Educación ya está trabajando en una guía con pautas claras para los docentes. **Y también deberá habilitar una línea telefónica gratuita para que aquellos que no se animan a contar lo que les pasó o sientan que la escuela no los escucha.** (Diario Clarín, 13/09/2013).

María Zysman, directora de Libres de Bullying, también valoró el **aval** que la guía les da a los maestros: **“Los chicos en la escuela buscan la mirada adulta y necesitan que esa mirada no vacile, no se pregunte ¿qué tengo que hacer? ante cada hecho de dolor”**, afirmó. (Diario Clarín, 16/05/2014).

Crece la violencia escolar:

**Por ley, sancionan el bullying y habrá hasta expulsiones**

Lo aprobó Diputados. Cada escuela **podrá definir el castigo según el caso.** Y si se llega **expulsar** al alumno tendrán que garantizarle otro colegio. El Estado debe prevenir y capacitar a los docentes. (...)

Estos fueron los títulos de los últimos meses. **“Atacada a pedrazos por ‘ser linda’”**. **“Un chico con retraso madurativo fue brutalmente golpeado por sus compañeros”**. **“Investigan si un chico de 14 años se suicidó por bullying”**. **“Un nene de once años recibió una paliza en su viaje de egresados”**.

**“En la escuela destruyeron la autoestima de mi hijo”**, dijo un padre cuando le consultaron por qué su nene no quería ir al colegio. La violencia escolar es una tendencia que crece en el país. (Diario Clarín, 13/09/2013).

Las coberturas estudiadas refuerzan la dicotomía “anti” o “en contra” como algo que hay que extinguir, anular y batallar, aun cuando se quiere describir e informar sobre la ley y la guía, que claramente fue realizada desde otro enfoque. En el

nombre de la ley y de la guía se visibiliza el enfoque y la mirada de los especialistas convocados en esta oportunidad. Véanse las siguientes menciones:

**Lanzan la primera guía oficial contra la violencia escolar**

El documento, denominado “Guía Federal de Convivencia Democrática”, da orientaciones a los docentes y directivos para abordar las situaciones de violencia relacionadas con la vida escolar. Fue elaborado por el **Consejo Federal de Educación**, como un paso para la reglamentación de la Ley 26.892, conocida como “**Ley Anti-bullying**”, que aprobó el Congreso en 2013.

La guía afirma que no se debe **estigmatizar** a los chicos y adolescentes involucrados en estos episodios, y propone adoptar una **actitud empática con las víctimas**, pero también acompañar al agresor. Además, enfatiza que **no se debe dar lugar a la impunidad**.

‘Una cuestión central de la guía es que tiene un componente pedagógico al intentar que los estudiantes hagan un **acto de reparación** frente a un dolor o daño que hubieran causado a otros. **La sanción tiene así un sentido de aprendizaje** y no uno criminalizante. Se aprende también de los errores’, reflexionó Carina Kaplan, investigadora del Conicet y especialista en el tema.

“**Es constitutivo de la tarea educativa** cuidar la convivencia y alentar a la no discriminación”, dijo el ministro de Educación, Alberto Sileoni, durante la presentación. “La **intervención del docente** siempre es efectiva y tranquilizadora para los estudiantes”, señaló. El documento sostiene que es necesario **involucrar a todo el grupo**, incluyendo a los “**espectadores pasivos**”, en vez de asumir que el problema es solo de ‘algunos’ alumnos.

“Es crucial que, ante un episodio, los adultos de la escuela lo encaren como **problema institucional**. Simplificar y **buscar solo un culpable suele ayudar poco** a que niños o jóvenes vean sus prácticas y las modifiquen. Es bueno que el tema sea encaminado con este enfoque”, dijo a **Clarín** Graciela Morgade, doctora en Educación y decana de Filosofía y Letras de la UBA. (Diario Clarín, 16/05/2014).

En síntesis, tras analizar las estrategias simbólicas utilizadas para la presentación de los fenómenos denominados como *bullying*, se observó que los enfoques de judicialización, y la criminalización y patologización de las infancias y juventudes son arena de debate permanente. La mirada de sospecha sobre los estudiantes contribuye a la estigmatización, en lugar de dar una respuesta educativa a favor de la inclusión.

A partir de los trabajos de Norbert Elias, se puede distanciar del discurso del sentido común dominante y admitir que la sensibilidad por la violencia es cultural y se vincula a los procesos civilizatorios de pacificación en los inicios de las sociedades estatales y a los procesos de urbanización.

Se puede afirmar que la “violencia” no afectó del mismo modo, ni con la misma intensidad siempre. La violencia es tal en el entramado de configuraciones particulares.

Desde la perspectiva socioeducativa, se considera a la violencia como un fenómeno relacional que emerge en configuraciones sociales específicas, producidas por interrelaciones de individuos en sociedad. Castorina y Kaplan (2006) consideran que la violencia no es una sustancia, sino una propiedad relacional cuyas características constitutivas deben buscarse en el sistema de relaciones que le otorgan sentido, y no en conductas como se piensa en los enfoques criminalizantes.

El sujeto vive y ha vivido en una red de interdependencia, en un tejido de relaciones móviles. Ese contexto funcional interdependiente que las personas tienen con otras es lo que se llama sociedad, constituyéndose una existencia de tipo particular.

Así entendido, se liga biografía e historia en un entramado de relaciones con configuración social. Existe un vínculo entre la estructura social de una época y la estructura psíquica de los sujetos. Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada. Hay un vínculo entre la existencia social, las capacidades y trayectorias individuales que no son innatas en un sentido sociológico.

Este pensamiento relacional y procesual, en el que hay un entramado complejo de producción de prácticas sociales y los habitus psíquicos de los individuos, está disociado de los argumentos que consideran al sujeto por fuera de sus condicionamientos históricos y sociales.

Todo lo expuesto hasta aquí no es sin efectos en la subjetividad y en los modos en que uno se relaciona con los otros. En la fragmentación del lazo social que genera miedo y desconfianza, el otro se vuelve amenazante y hay que cuidarse, una cuestión que está muy lejos de la naturaleza política de la pedagogía.

La mirada y los dispositivos que se piensan como soluciones muchas veces no favorecen el lazo social y la convivencia, sino que, al contrario, son

funcionales o profundizan la violencia y la estigmatización. La presentación mediática de los episodios estigmatiza, apoyándose en la objetividad periodística y recurriendo a los especialistas que convocan. Esto se profundizará en el próximo capítulo.

## **Capítulo V: Los especialistas: sus modos de abordaje y propuestas de intervención**

El objetivo de este capítulo es identificar y caracterizar los discursos de los especialistas convocados por los medios de comunicación seleccionados, y analizar los diferentes modos de abordaje y propuestas de intervención de la problemática denominada mediáticamente “*bullying*”.

Se observa una apelación del campo periodístico al campo científico, tal como se venía sosteniendo desde el marco teórico de este estudio: cuanto más autorizada oficialmente esté la voz de los científicos convocados, más capacidad tendrá para incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares. Si se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas, no se debe solo a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo, sino que, también y sobre todo, se debe a un poder que cree estar fundado en la ciencia.

En el campo científico, como un campo de producción simbólica, el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí que los productos científicos, como discursos con pretensión de verdad, son capaces de ejercer violencia simbólica al imponer arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

Los sistemas simbólicos (Bourdieu, 2006) cumplen la función política de instrumentos de legitimación de la dominación, contribuyen a asegurar la dominación a través de su poder simbólico, que solo se ejerce en la medida en que es reconocido, lo que implica que es tan desconocido como arbitrario. Este poder se ejerce, produce y reproduce en la creencia de la legitimidad de los discursos y de quienes los pronuncian. Así, el poder simbólico se constituye como un poder capaz de constituir lo dado por la enunciación, es decir, hacer ver y creer una visión del mundo, delimitando el mundo en el mismo movimiento que marca el horizonte de lo pensable acerca de él (Bourdieu, 1999b). Su lucha como

alternativa se encuentra dirigida a la toma de conciencia de esta ficción tan realista de la doxa científica.

La propuesta es interrogar las voces de los científicos que están planteadas como autorizadas y ligadas al proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social.

Aparecen determinadas voces autorizadas para hablar sobre el *bullying*, y no otras. Es necesaria la aclaración de que no hay un discurso único en el ámbito científico y que, como en todo campo social, existen luchas simbólicas que se reflejan en los distintos paradigmas y programas de investigación.

Luego del análisis del corpus sobre 204 notas relevadas, se determinó que 134 fueron del diario La Nación y 70 fueron relevadas en el diario Clarín. Se realizó un agrupamiento en relación a distintos enfoques para analizar la problemática, que promueve distintas propuestas de intervención (Ver Gráfico 1). Los enfoques son: Enfoque biológico-conductual (51,47%), Enfoque artístico-expresivo (22,05%), Enfoque moralizante-disciplinador (13,72%), Enfoque judicial (10,78%) y el Enfoque crítico (1,96%).

	Cantidad de notas	Porcentaje
Enfoque biológico-conductual	105	51,47%
Enfoque artístico-expresivo	45	22,05%
Enfoque moralizante-disciplinador	28	13,72%
Enfoque judicial	22	10,78%
Enfoque crítico	4	1,96%

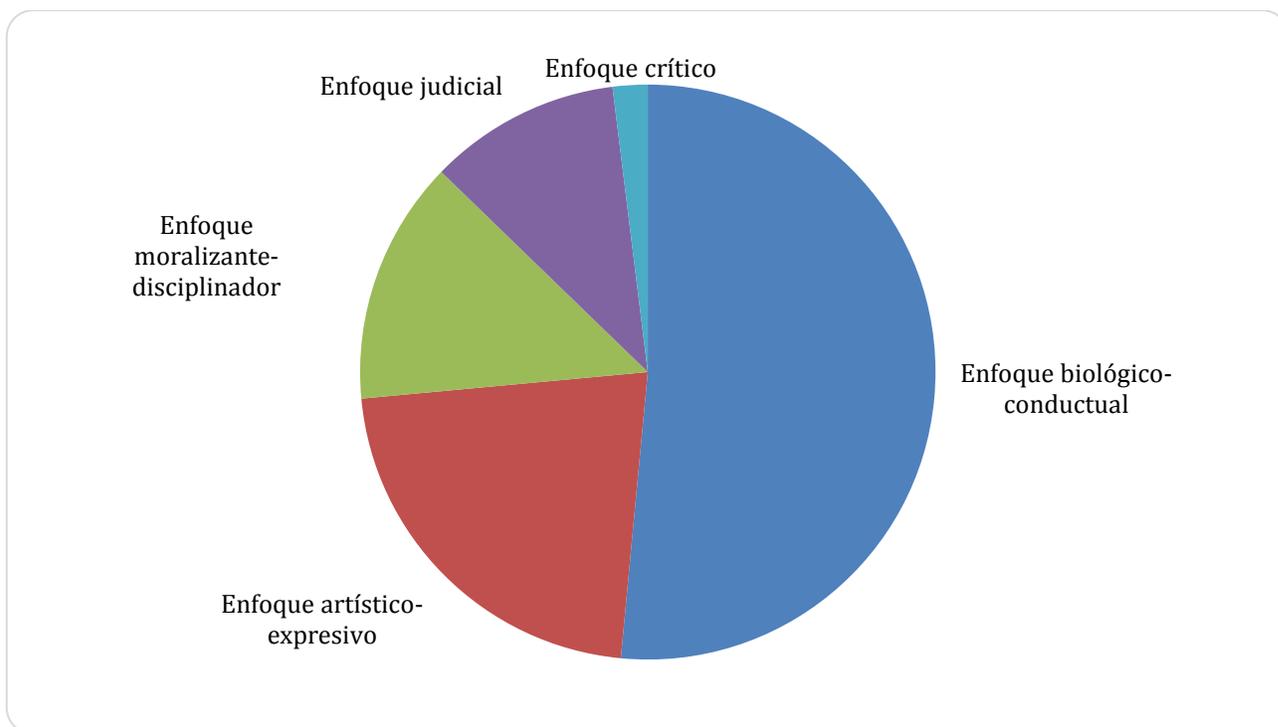


Gráfico 1: Enfoques sobre el *Bullying*

Fuente: Elaboración propia a partir de la presente investigación. Los enfoques fueron contruidos en función de las similitudes y recurrencias en el corpus estudiado.

### Enfoque biológico-conductual

En este primer enfoque, la mayor parte de los especialistas son miembros de fundaciones, ONG o asociaciones civiles que abordan la problemática de *bullying* en particular, o la violencia y cuestiones intergeneracionales en general. Pertenecen a la rama de la medicina, de la psicología cognitivo-conductual, la psicología forense y criminología, o bien son especialistas en *bullying* o violencia escolar, lo que no especifica su formación de grado, entre otros. Ejemplo:

Médica pediatra e integrante del Equipo **Bullying Cero** Argentina (diario Clarín, 25/01/2012). Miembro del equipo interdisciplinario, formado por el Centro de Investigaciones del **Desarrollo Psiconeurológico** (CIDEP) (diario Clarín, 25/01/2012). Directora del programa **Educación en Responsabilidad** (diario La Nación, 04/06/2011). Director de la fundación **Proyecto Padres** (diario La Nación, 04/06/2011). **Neuroeduca** y **Fundación Arcor** (diario La Nación,

02/07/2013). Psicóloga infanto-juvenil (diario Clarín, 19/03/2014). Psicólogo y periodista (diario La Nación, 08/05/2011). Licenciada en Psicología, especialista en **Psicoterapia Cognitiva-Conductual** y Sistémica, parte del equipo Psiconutricional de Grupo Arcis (diario La Nación, 22/11/2012). Psicóloga infanto-juvenil **especialista en bullying** y violencia escolar, co-fundadora del **Equipo Anti-bullying** Argentina (ABA) (diario Clarín, 20/02/2015). Psicóloga del **Equipo Diocesano** de Niñez y Adolescencia (EDNA) (diario La Nación, 11/10/2013). Psicólogo especialista en **Psicología forense y criminología** (diario Clarín, 12/11/2012).

El enfoque se caracteriza por abordar la problemática desde una lógica esencialista, individual y responsable de sí misma. En el siguiente ejemplo se observa cómo introduce en la posibilidad de detectar el *bullying* mediante signos o síntomas observables, objetivables, medibles y cuantificables; típico de un tipo de ciencia.

En la minuciosa descripción de signos y síntomas de los siguientes fragmentos, aparece una caracterología de aspectos físicos, emocionales, conductuales, es decir, un identikit físico y emocional específico de la víctima.

### **Cómo darte cuenta si tu hijo sufre bullying**

#### **\* Señales de alerta en la escuela y en las tareas escolares**

**Cambio repentino en la asistencia a clase o en el rendimiento académico.** Le cuesta concentrarse en clase, se distrae con facilidad. Se va tarde al recreo y regresa pronto al aula. Tiene algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

#### **\* Señales de alerta en cuanto a lo social**

**Solitario, retraído, aislado. Escasas o nulas habilidades sociales/interpersonales. No tiene amigos** ni amigas o tiene menos que otros estudiantes; poco popular, **suelen elegirlo último** o última para formar grupos o equipos. **No tiene sentido del humor o tiene un humor inapropiado.** Otros estudiantes suelen burlarse o reírse de él o de ella, **le toman el pelo, lo menosprecian y/o insultan. No sabe hacerse valer.** Otros estudiantes lo molestan, y le dan patadas o golpes a menudo. **No sabe defenderse.** Utiliza un **lenguaje corporal característico: hombros encorvados, cabeza gacha, no mira a las otras personas a los ojos, los rehúye. Tiene una diferencia ostensible que lo aparta de sus compañeros** o compañeras. Prefiere la compañía de los adultos en los tiempos libres. Toma el pelo, molesta o irrita a otros, los provoca y no sabe cuándo parar. Empezó de pronto a acosar a otros estudiantes.

#### **\* Señales de alerta en lo físico**

**Frecuentemente enfermo.** Arañazos, moretones, ropa u objetos personales

rotos o dañados sin una explicación obvia. Repentino tartamudeo. Tiene una **diferencia de carácter físico que lo aparta de sus iguales: lleva anteojos, tiene sobrepeso o pesa menos de lo que debería, es más alto o más bajo que sus compañeros, habla raro o tiene un aspecto raro**. Cambió su pauta de comidas, pérdida repentina de apetito. **Torpe, descoordinado, le va mal en los deportes**.

**\* Señales de alerta en lo emocional, conductual**

Cambio repentino de humor o de comportamiento. **Pasivo, huraño, callado, tímido, retraído. Baja o nula autoestima y confianza en sí mismo. En exceso sensible, cauto, apegado. Nervioso, ansioso, preocupado, temeroso, inseguro. Lloro con facilidad**, y a menudo, **se angustia**, sufre cambios de humor extremos. **Irritable, problemático, agresivo, irascible, se rebela contra otros (pero siempre pierde)**. Se culpa de los problemas o dificultades. **Excesivamente preocupado por su seguridad personal**; dedica mucho tiempo y esfuerzos en pensar o preocuparse por ir y volver a salvo del comedor escolar, del baño, del recreo, evita siempre ciertos lugares de la escuela. **Menciona la posibilidad de salir corriendo. Menciona la posibilidad de suicidio**.

(Diario Clarín, 30/04/2014).

---

Se consideraría entonces, que es posible identificar a individuos en riesgo. Son aquellos que poseen una combinación particular de biología e historia de vida familiar, que los hace susceptibles de unas ciertas condiciones de futuro (Saez, 2019a). Lejos de ayudarlos, estas “voces especializadas” suelen crear una imagen negativa. Contribuyen a su estigmatización (Goffman, 2001), sin duda de manera involuntaria y resultante del funcionamiento mismo del campo periodístico, que se extiende más allá de los acontecimientos que provocan. Aquí se refuerza un atributo (físico o emocional) por el que un sujeto puede ser detectado con anticipación como víctima de *bullying*.

Estas prácticas discursivas pueden pensarse como un espacio simbólico donde se categorizan a ciertas personas y a los atributos que se consideran corrientes y naturales, como la violencia, en las poblaciones más vulnerables.

Se plantea desde estos discursos que alguien en esta sociedad podría ser víctima por naturaleza y no debido a ciertas dinámicas sociales de estigmatización. Esta caracterización, pormenorizada para ayudar a prevenir, detectar y actuar frente a la estigmatización (*bullying*), en sí misma es estigmatizante. Está lejos de un abordaje subjetivante.

Estos enfoques pueden llevar a la extirpación de este atributo, que por naturaleza es considerado estigmatizante. No hay nombres, características físicas, emociones o atributos que en sí mismos naturalmente sean estigmatizantes, eso siempre es en relación y dentro de una sociodinámica de la estigmatización (Elías, 2003). A continuación, se presentan otras evidencias:

El Estado en México que **prohíbe llamar a un bebé “Harry Potter” o “Yahoo”**

Las constantes **denuncias por bullying escolar** han llevado al gobierno de Sonora a **restringir ciertos nombres, para “evitar nombres discriminatorios o denigrantes”**. (Diario La Nación, 17/02/2014).

**Operaron las orejas de una niña de siete años para no ser blanco de burlas.** El doctor Steven Pearlman, quien realizó la cirugía en Nueva York, entiende que **rasgos “anormales” podrían resultar una tortura emocional para los niños.** Sin embargo, cree que los menores no se deberían realizar cirugías cosméticas. Según datos de Sanidad Pública, en EE. UU. el número de adolescentes y niños que pasan por el quirófano para realizarse alguna **cirugía plástica se ha incrementado** en un 30 por ciento en la última década, **la gente más y más joven recurre a las operaciones con el fin de evitar la intimidación, la burla o el desprecio.**

(Diario La Nación, 15/04/2011).

Cuando intentan ampliar las bases interpretativas y salir de la lógica víctima-victimario, lo hacen poniendo el foco en la responsabilidad de los “espectadores” como génesis del problema. Continúa una visión sin contexto histórico y social, por fuera de dinámicas sociales e institucionales. Por ejemplo:

El bullying no es un problema entre la díada víctima-agresor. Esta es una comprensión reduccionista que deja afuera un grupo fundamental sobre el cual **el fenómeno del acoso se instala: los espectadores.** La dinámica de grupo y los estilos de liderazgo en que los chicos se ven inmersos, **son claves a la hora de entender la génesis del problema y su mantenimiento** El trabajo con todo el grupo es un eje fundamental sobre el cual focalizarse, a fin de lograr la implicación de todo el alumnado en la creación de un marco protector, preventivo y correctivo del aislamiento y la victimización.

(Diario Clarín, 20/02/2015).

Desde una racionalidad biológico-conductual, se legitiman sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan, del orden de lo individual, ya sean biológicos o psicológicos. Esto remite nuevamente a pensar en la relación individuo-sociedad. En el desarrollo de su obra, Elias (1989) aborda la

individualidad determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, lo que hace que existan variaciones en las formas de individuación de un grupo social a otro, inclusive al interior de un mismo grupo, y de una época a otra. La individualidad que alcanzará una persona no depende de su constitución, sino de todo un proceso de individuación, donde las relaciones sociales juegan un papel central. Así, el habitus “es simultáneamente productor de prácticas sociales simbólicas e ideológicas, y construye una gramática generadora de prácticas, mediadora entre las relaciones socialmente objetivas y los comportamientos individuales, producto a su vez, también, de la interiorización de las condiciones objetivas y de las estrategias de adaptación de los actores a un campo” (Alonso, 2004).

Las configuraciones sociales y los entrelazamientos definen las prácticas sociales de individuos concretos. Es por esto que los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social, donde se dibujan los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares con individuos concretos (Castorina & Kaplan, 2009).

Los discursos tienen su eficacia simbólica al ser valorados por producir distinción, reconocimiento y diferenciación social. Los actos particulares de habla, por lo tanto, no se producen como actos racionalizados, individualizados y calculadores, sino como exteriorización práctica de un habitus que aquí es un habitus lingüístico, definido por un conjunto relacionado de disposiciones adquiridas, esquemas de percepción y de apreciación de la realidad, así como de actuación en ella, inculcados en un contexto social y una situación histórica determinada. (Kaplan & Saez, 2019).

Al analizar la problemática e indagar las bases de esta, las causas son puestas en los adultos en general, tanto en los educadores como en la familia. Desde la actitud de subestimación y de naturalización de las violencias, y desde los patrones de crianza y de educar con el ejemplo, siempre se refuerza la idea de estar involucrados y atentos, tanto para la familia como para los docentes. En los siguientes fragmentos se puede visibilizar:

Que se burlen de una persona, que se metan con ella, que la avergüencen en público, la amenacen, la acosen, la insulten, le hagan daño, y que se haga de esto algo reiterado en el tiempo no es algo normal del desarrollo de un niño, **ni tampoco algo que los adultos deberíamos aceptar y normalizar como “algo que dejará de suceder”**. La realidad es que como padres, maestros y profesionales necesitamos involucrarnos.

Estos agravios “en gran parte se deben a la **falta de presencia de modelos claros que den seguridad y confianza, a la carencia de padres o tutores que eduquen con el ejemplo**, así como a la dificultad que existe entre los **socializadores primarios y secundarios respecto de la comunicación y el acuerdo entre ambos**”. (Diario La Nación, 04/06/2011).

Esto es multicausal: no podemos perder de vista que los chicos **vienen de un contexto familiar**, donde se tiene que saber **cuáles son las características de vinculación de esa familia**. Los casos de bullying generalmente **llegan por las víctimas y no por padres preocupados de que su hijo realice este tipo de acciones**. Hay que entender que existen **patrones de crianza donde se fomenta esto**: para muchos padres es más exitoso tener un hijo que se pueda defender, que sea activo, a sentir que su hijo no sabe protegerse ante una situación. **Sí o sí refleja cómo son ellos en calidad de padres**. (Diario La Nación, 11/10/2013).

La imagen de la escuela como institución aparece como temerosa, sin recursos para llevar a cabo su función de socialización. Al referirse a los diferentes actores escolares, y a los docentes en particular, lo hacen mediante la imagen de falta de responsabilidad, falta de capacitación, falta de autoridad pedagógica para el desempeño del rol. En los discursos se enaltece la parte del castigo y no la sanción pedagógica. Por ejemplo:

“Las escuelas tienen **miedo** de participar. Creen que, **si se encuentra bullying** en la institución, habrá sanciones o se las culpará de la situación. Sin embargo, la idea es todo lo contrario: colaborar para que posteriormente se pueda capacitar a los docentes para detectar y prevenir las conductas de hostigamiento en el colegio”, agrega la especialista. (Diario La Nación, 10/04/2012).

Denuncia que “a los docentes les **falta capacitación y no cuentan con herramientas** para solucionar casos de hostigamiento escolar”. (Diario Clarín, 25/01/2012).

Más del **80% de las familias** que acudieron a las escuelas **no han tenido una respuesta satisfactoria ante el problema** y, en muchos casos, hasta negaron directamente la situación. Hace falta un compromiso más fuerte desde el área docente con relación a este tema. Los docentes y directivos **tienen que estar siempre en contacto con los chicos, solo así podrán detectar** qué niño hace bullying. Es el maestro el que tiene que poner el freno, no los chicos. Sin embargo es verdad que en los últimos años **muchos maestros quedaron**

**desarmados a la hora de poner una sanción y ahí empieza el problema, en la falta de límites.** (Diario La Nación, 11/10/2013).

Esto también es extensible al Estado o a un organismo gubernamental, se fuerza la imagen de no atender a la demanda, no implicarse en la problemática. El Estado aparece como un incentivador de las actividades que deben desarrollarse en la escuela y la comunidad. Su acción es hacer que los otros hagan y no un Estado que garantice derechos.

Clarín quiso entrevistar a quienes integran el observatorio de violencia escolar, que depende del Ministerio de Educación de la Nación, pero, a pesar de la insistencia, **no atienden el pedido.** (Diario Clarín, 12/11/2012).

(...) Se encontró con trabas a la hora de contar con la ayuda de los colegios cuando quiso realizar un estudio, junto a la Universidad de Flores, entre chicos de sexto y séptimo grado. “Era una encuesta que abarcaba 20 colegios públicos y 20 privados en la Ciudad de Buenos Aires, y se hizo a esa edad ya que ahí es el pico de la aparición de los casos más graves de bullying (...), **pero debido a la falta de acción, principalmente de los organismos públicos de la ciudad, la participación fue mínima**”. “El cambio en las instituciones es posible, no necesita grandes inversiones (...), pero lo tiene que generar uno, con acciones del día”. (Diario Clarín, 25/01/2012).

Con esta caracterización, donde se pondera el deterioro, se refuerza la imagen de la no capacitación de la escuela como institución y del Estado La voz legítima y autorizada está encarnada en fundaciones, ONG o asociaciones civiles.

Desde este enfoque, las propuestas de intervención refuerzan la idea de la necesidad de que los adultos se involucren, tengan una escucha activa, una comunicación; estas sugerencias están planteadas como generalidades. En las notas aparece:

El acosado no se puede defender, no es que no quiera. No alcanza con el valor para defenderse. Se necesitan **adultos atentos que modifiquen el entorno violento**. (Diario Clarín, 30/12/2013).

**Hay que trabajar mucho desde la familia y generar ámbitos de comunicación, de reflexión entre los actores involucrados:** la escuela, los padres, el Estado y los alumnos. Si no, esto va a seguir siendo un diálogo de sordos donde cada uno espera algo del otro, ninguno se escucha, chocan las expectativas, y esto genera más violencia. (Diario La Nación, 04/06/2011).

**En muchas familias, algunos padres piensan: “son cosas de chicos”, “qué quiere que haga, tiene alma de líder” o “los hombres se hacen a golpes”. En estos casos, el trabajo con los padres es esclarecedor y los resultados son asombrosos.** (Diario Clarín, 19/03/2014).

Es muy importante fomentar la comunicación entre padres y educadores para prevenir o modificar situaciones que pueden lesionar física y psicológicamente a niños y adolescentes. **Normalizar la violencia a través de la complicidad en situaciones de maltrato es algo que debe convocar a todos, y la aceptación de las diferencias de una manera civilizada es algo que también se enseña con el ejemplo.** (Diario La Nación, 22/11/2012).

Otro tipo de intervenciones propuestas están en dirección de la concientización individual, teniendo como interlocutores a las familias:

Motivos para reflexionar

Algunas sugerencias para tomar **conciencia del impacto físico y emocional** que implica el acto de **rotular a los otros y, en algunos casos, en consecuencia, a nosotros mismos:**

-**Meditar acerca del valor y el impacto de las palabras** que solemos utilizar.

-**El vocabulario y el tono de nuestro discurso suelen ser los ladrillos emocionales de nuestro hogar;** son cimiento en el aprendizaje, el desarrollo y en la salud de nuestros hijos.

-Antes de quejarnos por los rótulos que pueden adjudicarnos, **revisar si no solemos cometer el mismo error con los otros.**

-**Trabajar sobre los enojos y la ansiedad** que pueden sorprendernos durante el proceso de resignificación.

-**Saber perdonar a quien nos haya rotulado** o embalado en un paquete equivocado o disfuncional para nosotros; así como saber pedir perdón a quienes hayamos catalogado, ya sea porque los hemos denostado o porque les hemos atribuido dotes, poderes o exigencias extremas. (Diario La Nación, 08/05/2011).

Aparece para los distintos actores escolares un llamado a la “autorresponsabilización” y “autorreflexión”, promoviendo la concientización por parte de las familias y acciones individuales para poder afrontar la problemática. Y, a diferencia de las propuestas de intervención pensadas para las escuelas, estas están

minuciosamente detalladas, lo que potencia la imagen de que son estos especialistas los que dan las respuestas a las familias, y no la escuela como institución y el Estado como garante de los derechos.

Siguiendo el hilo de la reflexión individual para fortalecer emocionalmente a las posibles víctimas de *bullying*, y las familias en un rol protagónico, se convoca a una especialista miembro del **Centro estudios del estrés y la ansiedad**, donde refuerza la idea de víctima-victimario por naturaleza. “Ese chico es malo”: en esencia, la idea del perfil como limitante al cambio y predecible. En las notas se menciona:

Cómo ayudar a los niños frente a una posible situación de acoso escolar, especialista en niños, adolescentes y familias, **miembro del Centro de estudios del estrés y la ansiedad, da las siguientes pautas:**

**A través del deporte o un hobby se puede ayudar a los chicos a conectarse con sus pares y reducir el aislamiento.** Este tipo de actividades ofrece a los chicos la chance de encontrar **refugio** y una posible plataforma para la consolidación de la **autoestima** y la **confianza** personal.

-Enseñar a los niños a **calmarse y controlar el llanto a través de ejercicios de respiración**. Esto les permite tener más **dominio sobre sus conductas y no quedar tan a la merced del acosador**.

-**Respirar y no tomárselo tan seriamente**. Que los chicos puedan ver que “ese chico es malo con todos, no es solo contigo”.

-Descatastrofizar: catastrofizar lleva al pánico.

-Escuchar. Cuando los chicos escuchan de un adulto que el **bullying está mal**, eso ya ayuda a la autoestima y la confianza en sí mismos.

-**Educar las emociones**. Ayudar a que los chicos puedan nombrar y registrar la gama de emociones.

-**No usar frases como “no le hagas caso”, “aguántatela”**. Esto cierra los canales de comunicación. Utilizá esta oportunidad para sostener conversaciones abiertas en donde puedas enterarte lo que está ocurriendo en el colegio y así poder armar un plan de acción.

-Enseñar al niño a hacerle frente a la intimidación sin exponerse a ser maltratado ni derrotado en una pelea. Practicar en casa para que el niño aprenda a **ignorar al acosador y/o crear estrategias enérgicas para saber que hacer frente a la situación de acoso (por ejemplo decir ‘¡NO!’)**. Ayudar al niño a **identificar maestros y amigos que pudieran ayudarlo en caso de ser víctima de maltrato**. (Diario Clarín, 30/04/2014).

En consonancia con estas propuestas de intervención, aparecen otros especialistas que potencian el abordaje de educar emocionalmente a los estudiantes. Véase el siguiente ejemplo:

Especialista en Educación de la Universidad de San Andrés y licenciada en Psicología Educacional. Licenciada en Psicopedagogía y **especialista en**

**Educación Emocional**, Magister en Educación y consultora en temas de **mejora escolar**, Presidenta de la ONG Fe-país -cuya misión es buscar soluciones a la problemática de la convivencia en el aula-. (Diario La Nación, 06/06/2014).

Esta selección de fragmentos de un artículo periodístico evidencia esta postura.

### ¿Cómo se sienten los alumnos?

“Tradicionalmente la escuela estuvo asociada al mundo de la razón. Había que dejar las **emociones** afuera. Pero lo cierto es que no quedan afuera y **están presentes en toda nuestra escolaridad e impactan en el aprendizaje, ya que tienen efecto en varias áreas del cerebro**”.

**Las emociones son manifestaciones físicas de nuestras reacciones** a algo que nos causa atracción o rechazo. Algunas tienen **impactos positivos** que abren las posibilidades de aprendizaje -como la empatía, la esperanza y el entusiasmo-, mientras que otras con **impacto negativo las cierran e inhiben**, entre ellas, la vergüenza, el miedo o el desprecio (...).

“Hoy desde las **neurociencias** se sabe que hay un **vínculo en el cerebro entre lo emocional y lo racional**. En estado de **estrés** se afectan las funciones ejecutivas que se necesitan para aprender” (...). Es decir, **se alteran los procesos cognitivos, como la atención, la memoria, la toma de decisiones y la conducta social**. (...)

La explicación se encuentra en que “toda la **información ingresa** a través de lo **sensorial** y se va **procesando en el cerebro por medio de diferentes estructuras cerebrales**. El cerebro trabaja en red y esto significa que lo que sucede en un área cerebral afecta a otra”.

“Ante una situación de estrés, **los cerebros humanos crean mecanismos de protección** y cuando estos escudos están activados, toda la energía se encuentra focalizada en la defensa del organismo, quedando poca energía disponible para otras acciones, como el aprendizaje. Se genera **un exceso de la hormona llamada cortisol** y disminuye la capacidad del cerebro para prestar atención, recordar información previa o almacenar información nueva y aprender.

¿Qué situaciones generan estrés en los chicos? Son muchas y muy variadas, no son las mismas para todos los niños, ya que ellos tienen **diferentes umbrales y tolerancias a situaciones de estrés**, ya sean problemas familiares, hambre, falta de sueño, preocupaciones, los gritos de una maestra, el maltrato de un compañero, el caos en la clase, la exigencia académica excesiva para él, entre otras.

“Además lleva mucho rato eliminar del organismo las hormonas que surgen por el estrés, y todo ese tiempo tienen dificultades para concentrarse”, menciona diferentes causas que pueden provocar **vulnerabilidad emocional dentro del aula**: el sentirse solo frente a la tarea, cuando lo retan por errores, cuando gritan a su alrededor, cuando la clase está desordenada por conductas reiteradas, cuando el docente no maneja tiempos didácticos y el alumno percibe que pierde tiempo, cuando siente que aprende algo que no sabe para qué es, cuando siente que el docente no lo respeta, no lo quiere o es injusto.

“Sin embargo -aclara- **puede pasar que alguna vez el chico no quiera ir al colegio** o le duela la cabeza, pero el adulto tiene que estar alerta para cuando comienza a ver que un **síntoma** se mantiene prolongado en el tiempo”. Frente a estos casos los adultos deben estar atentos para poder intervenir y ayudarlos.

**“Ante situaciones de bullying se inhibe cualquier posibilidad de desarrollo personal y el logro de aprendizajes. Puede tener consecuencias más graves y desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y, más específicamente, en insatisfacción, fobia a ir al colegio, riesgos físicos. En definitiva, es posible que genere una personalidad insegura, poco sana para el desarrollo integral de una persona”.**

#### **Estrategias de mejora**

También resalta el trabajo de los chicos en grupo, la comunicación y el uso del humor como herramienta fundamental para un mejor aprendizaje. A su vez, afirma que a través de **imágenes cerebrales se comprueba cómo emociones con impacto positivo -como el humor y la risa- generan químicos que hacen que ciertas zonas del cerebro se activen y estemos más permeables para aprender.** (...) Destaca la **necesidad de desarrollar una educación emocional.** El objetivo es el desarrollo de **competencias emocionales** que les permitan a los alumnos un buen vínculo consigo mismos, con los demás y con el entorno. **“Tenemos que aprender a relacionarnos y a ser tolerantes unos con otros. Las personas competentes emocionalmente se convierten en personas más compasivas con los dolores y las limitaciones de los demás”.** (...) **Coincide en la necesidad de enfocarse en la capacitación emocional.** (Diario La Nación, 06/06/2014).

Lo afectivo y lo emocional son parte de la experiencia educativa de todos los actores escolares. Nadie puede poner en duda las importantes contribuciones científicas de las neurociencias, pero sí, desde un abordaje pedagógico y de raíz socio-cultural, es posible cuestionar los “usos” y la mercantilización de los conceptos que responsabilizan a los sujetos y biologizan lo social. En el próximo capítulo de esta tesis, se abordará lo emocional y lo afectivo en los lazos sociales, profundizando en la dimensión de la construcción de subjetividad en las escuelas.

#### **Enfoque artístico-expresivo:**

Desde el discurso mediático, se enfatizan las propuestas de intervención llevadas a cabo por especialistas de la rama artística, para dar respuesta al *bullying*.

Directora del nivel inicial y especialista en **integración de niños con necesidades educativas especiales** (diario Clarín, 17/08/2011). Vicepresidenta de Educación e Investigación de la organización *Sesame Workshop* (diario Clarín, 14/10/2011). Academia Mundial de Artes, Literatura y Medios (W.A.A.L.M., por sus siglas en inglés) (diario Clarín, 30/12/2013). Investigador de la recepción y la alfabetización audiovisual (diario La Nación, 25/10/2011).

Este abordaje intenta por medio del arte fomentar respeto, autoestima, llevando un mensaje de concientización. No hay una crítica a las condiciones sociales, sino a fomentar habilidades sociales por medio de canciones, series, entre otras:

“Plaza Sésamo” contra el bullying

Como el primer programa preescolar en abordar esta cuestión, “*Sesame Street*” espera fomentar el respeto mutuo y la autoestima en los niños pequeños y fomentar el desarrollo de las principales habilidades sociales, con el fin de reducir el comportamiento agresivo y prevenir la intimidación. (Diario Clarín, 14/10/2011).

Consecuencia que se espera de la intervención artística. Una canción, un objetivo: **concientizar sobre bullying** (...). Brindar un mensaje contundente, en muchas voces. (Diario Clarín, 30/12/2013).

**Las especialistas aseguran que es posible disminuir el nivel de violencia con acciones a largo plazo, tocando el tema en las aulas, aclarando que en la diversidad se crece.** “Nosotros creemos en el aprendizaje cooperativo, donde ganen todos y no uno solo. Eso fomenta valores que a futuro reducen las agresiones entre compañeros”. (Diario Clarín, 17/08/2011).

Campaña infantil contra el bullying. La impulsa la señal *Cartoon Network*. (Diario La Nación, 01/12/2011).

En la siguiente cita se observa que mediante el uso de metáforas, por ejemplo: flagelo, como algo que “toca” y que hay que aceptar, homologando *bullying* y pobreza. No es por la desigualdad social, sino que algo natural puede suceder, reforzando la idea de que alguien de un “no lugar” (por fuera de lo social), puede llegar para salvar. En las notas se refiere:

La revista es de frecuencia mensual y en tamaño *pocket*, cuesta \$24,90 y siempre sale acompañada de un gran poster de uno de los personajes de la serie. Está dividida en cuatro secciones: “Mirá” es el espacio dedicado a la actualidad, lo nuevo, el consumo cultural, la moda y la belleza. “Sentí” **refleja el mundo interior de los chicos**, con temas que están presentes en el programa, como el **bullying o el reiki**. “Descubrí” abre una ventana al universo de los actores y también al de los personajes, para conocerlos mejor. Y el cierre es “Sumá”, una invitación a crear, juntos, un mundo mejor con propuestas solidarias y notas que promueven el crecimiento personal. Ése es el espíritu de “Aliados”, que ahora ya está en el quiosco. (Diario La Nación, 02/07/2013).

La serie “Aliados” cuenta la historia de seis chicos **signados** por distintos **flagelos**: la anorexia, **la pobreza**, el egoísmo, el abandono, el **bullying** y la soledad que, llevados al extremo, los **llevan a la muerte**. **Seis seres de luz**,

**llegados de un no lugar, tendrán la misión de salvarlos.** (Diario La Nación, 27/06/2013).

En este enfoque, las propuestas de intervención refuerzan la idea de *bullying* como una categoría objetiva, inocente y neutral. Como ya se ha estado argumentando, esta es una categoría política.

El arte también tiene un rol político como expresión de un dolor social, o como denuncia, entre otros. Pero, en estos casos, por medio de las voces autorizadas que visibilizan la problemática, hay un tratamiento “inocente” y sin compromiso social.

En continuidad con estas propuestas de intervención y modos de abordaje, están los próximos enfoques.

### **Enfoque moralizante y disciplinador:**

Aparecen otras voces, posicionadas desde la moral y la restauración de ciertos valores perdidos. Algunas voces de especialistas son:

Directora del Centro para el **Desarrollo Moral** de Fundación Majdalani (diario La Nación, 04/06/2011). Miembro de la asociación civil “**Sembrar valores en familia**” (diario La Nación, 28/04/2014). Responsables de Fundación Padres, una organización que lleva 12 años ocupándose con seriedad del presente para mejorar el futuro de los hijos (diario La Nación, 11/08/2014). Un **Arzobispo** (diario La Nación, 06/06/2014).

En los próximos párrafos, se verá el modo de abordaje y las propuestas de intervención, basadas en el desarrollo de la conciencia moral y la internalización de valores, e interpelando a las familias como responsables de contagiar las buenas costumbres y restaurar la autoridad perdida:

Para evitar la violencia y fomentar el respeto, la fundación propone la educación en los valores en niños de entre 4 y 9 años, a través del Proyecto Valores, iniciativa que llega desde 1994 a 18596 chicos aproximadamente, en diferentes ciudades del país. “**El fin último es que los niños desarrollen su conciencia moral, internalicen los 18 valores que proponemos y comiencen el desarrollo de un correcto espíritu crítico.** Creemos que el docente tiene que intervenir, por eso hay que formarlos para que puedan resolver conflictos y así trabajar desde la prevención”. (...) Hacerles entender a los adultos que tienen que ser adultos. Por su parte, los alumnos en función de hijos también tienen que entender **que hay cosas que no se hacen por principios éticos y valores, y que**

**cuando transgreden una norma tienen que recibir sanciones.** Creo que los adultos tenemos que empezar a animarnos más de lo que nos estamos animando a sancionar. (...) Es necesario **educar en responsabilidad** desde edades tempranas, ya que de esta manera se van **internalizando conductas y adquiriendo hábitos constantes** que pueden sostenerse en el tiempo. (Diario La Nación, 04/06/2011).

Afirmó que **“la sociedad está enferma, teñida de violencia y los buenos no alcanzan”**, al reflexionar sobre el bullying y otras formas de agresión o de autolesión, sobre todo entre los jóvenes. Remarcó que se **rompieron los códigos en el trato respetuoso entre el menor y el mayor**, puesto que **“la figura superior teme quedar como autoritaria”**; **destacó que actualmente se le tiene temor a la aplicación de límites.** (Diario La Nación, 06/06/2014).

**“Vos, ¿dónde estás como padre?”**, una nueva invitación a pensar activamente sobre el rol parental y una convocatoria a recuperar la presencia perdida, o al menos diluida, en la vida de los hijos.

Las piezas gráficas de la campaña plantean algunas situaciones de la vida en las que el ejemplo como patrón de conducta es la herramienta esencial para instalar modelos y educar en valores. Para tomar solo algunos de ellos, la paz, la concordia, el perdón, el respeto hacia las personas y los bienes se forjan primero en el hogar. Cuando los padres conducimos irresponsablemente vehículos o transitamos desaprensivamente como peatones, nuestros hijos tenderán a copiar esas malas conductas aprendidas. (...) Los padres podemos optar por ceder (...) muchas veces por temor a sentirnos relegados al asumir una postura diferente y firme frente a otros padres que adoptan una actitud tan permisiva como cuestionable. En momentos en que el orden y el respeto de las normas que deben regir la buena convivencia social están tan devaluados, no está de más recordar que es primero en el hogar donde se aprende a no transgredirlas y a defenderlas. **El sano principio de autoridad**, hoy despreciado en tantos órdenes, (...) Como todo lo bueno, se aprende siempre primero en la casa, y es desde allí que, muchas veces, se contagia. La familia educa y la escuela, forma. (Diario La Nación, 11/08/2014).

**“Si instalamos modelos exitosos inmorales o amorales, ¿por qué los chicos van a ser culpables de estas conductas?”** (...) Y agregó: **“La clave es recuperar esas barreras y valores morales que los ayuden a vivir con un mayor reparo y cuidado de las nuevas tecnologías.** Ayudarlos a tomar conciencia de sus actos y que estos actos tienen un impacto en los demás”. (Diario La Nación, 05/11/2014).

Desde el discurso mediático, la familia es percibida como víctima y culpable pero a la vez, responsable del cambio. En continuidad con otros trabajos sobre las representaciones de la escuela en la prensa argentina, se observa que los grupos familiares son representados desde modelos ideales y percibidos según sus condicionamientos materiales desiguales. Se representan ciertas configuraciones

familiares como grupos en riesgo, víctimas y responsables de las situaciones de violencia en el espacio escolar. Las estrategias comunicacionales utilizadas por la prensa coinciden en naturalizar la producción de cuidado a cargo de las familias e invisibilizar la falta de producción del cuidado por parte de las políticas públicas. (Saez, 2019b).

En estas prácticas discursivas, parecen deslizarse sentidos sobre un modelo de familia ideal. Para profundizar el análisis, es necesario tomar los aportes de Victoria Orce (2012), quien alude a que la estructura de la familia se modifica en función de los cambios que experimenta la sociedad de la que forma parte. Afirma que las nuevas configuraciones familiares se definen por contraposición a la familia “normal”, tornándose necesaria la pregunta acerca del estatuto de la “familia real”. Para la autora, cada relación familiar es un proceso, y la imagen de la familia perfecta, armónica, resulta un cliché, aunque sea añorada e idealizada con nostalgia. Así, en los discursos propuestos desde los especialistas, parecen no cuestionar esta imagen de familia ideal. Es más, se apoyan en esta idea de añoranza.

### **Enfoque judicial**

Especialistas del orden jurídico, como abogados, dan un abordaje que judicializa las relaciones escolares. Esto viene acompañado y en sintonía con una imagen de escuela sobrepasada, desbordada y con actores institucionales como docentes que no saben o no quieren hacer, que no escuchan y las familias buscan otras soluciones. Algunos especialistas fueron:

Director de Educación del Centro Nacional de Clima Escolar, con sede en Nueva York, y participó de la **redacción de la Ley Anti-bullying** del Estado de Nueva Jersey (diario La Nación, 29/04/2014). Director ejecutivo de la **Fundación Padres** (diario La Nación, 16/08/2013). **Abogado** de Bullying sin Fronteras (diario La Nación, 11/10/2013).

Véase cómo analizan la problemática y cuáles son las propuestas de intervención:

Aconsejan escuchar siempre a su hijo sin juzgar, comunicarse con **especialistas de confianza** e incluso, si se nota una situación de violencia, **hacer la denuncia**. **“Es preferible atestar los tribunales argentinos con causas**

**penales y no que en el camino un chico sea lastimado o se termine muriendo”.** (Diario La Nación, 11/10/2013).

En cuanto al entorno escolar, la mayoría de los expertos asevera que la **escuela no está preparada para afrontar la problemática.** Tras que su hijo sufriera una amenaza de muerte, la mamá (...) tuvo que pedir ayuda legal ante el continuo acoso que recibía el niño por parte de sus compañeros de la escuela (Provincia de Buenos Aires).

“Notificamos a la **escuela** sobre la situación, que, como en el **99% de los casos, negó absolutamente todo;** pero, cuando uno notifica a los directivos, ya **queda el antecedente para una futura causa.** Después se hizo una causa penal por amenazas, debido a la situación que había vivido (...). Si bien los autores son **menores de edad,** hay que investigar qué hay detrás, es decir, la instigación”. (Diario La Nación, 11/10/13).

En casa, aconseja que los **padres conozcan hasta, por lo menos, los 13 años cada contraseña de los servicios de internet que usan sus hijos.** (Diario La Nación, 29/04/2014).

Un conflicto que se resuelve con justicia. En definitiva, son hechos que **no se resuelven con reflexión colectiva, sino con justicia.** (Diario La Nación, 16/08/2013).

La posición de control y judicialización de las relaciones está lejos de ser una posición adulta desde el cuidado y el respeto por los derechos de los niños y adolescentes.

Las estrategias mediáticas apoyan las voces de estos especialistas en algunas secciones de los diarios, como puede ser “carta de lectores” u “opinión”:

#### El bullying

¿Llegó la hora de **tipificar el bullying como delito penal?** El bullying es toda acción que tenga el efecto de menoscabar psíquicamente a los estudiantes e interfiera con la educación de estos. Las burlas o agresiones y/o la exclusión social de la víctima llevadas a cabo por sus pares ponen en riesgo la salud física o mental de quien las padece y atentan contra su dignidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) **lo califica como un problema de salud pública.** Nuestro país cuenta con dos casos tristemente célebres, consecuencias directas del bullying: la tragedia de Carmen de Patagones y el caso de Pantriste, entre otros. Ya han pasado algunos años y el **acoso escolar crece.** Aún el Estado no les ha **brindado a las víctimas una protección adecuada. Es un fenómeno que puede, incluso, desembocar en la muerte de los involucrados, ya sea por lesiones graves, suicidio u homicidio entre los alumnos. ¿No es imperativo atender con diligencia y responsabilidad los casos de bullying en nuestro país e incluirlo en nuestro Código Penal como delito?** (Diario La Nación, 05/07/2013).

La selección y clasificación de la noticia se visualiza en las secciones de los diarios, por ejemplo: política, economía, sociedad, policiales, etc.; a partir de las que se dirige y condiciona nuestra lectura y visualización de la construcción de la realidad, construida por los medios de comunicación (Martini, 2004). Estos sistemas clasificatorios tienen un estilo discursivo particular, delimitando una forma de tratamiento específico del tema, que condiciona el efecto y respuesta de los lectores, como así también la estructuración de su pensamiento.

En este contexto, toma relevancia el contrato de lectura (Verón, 1983) que establece el lazo entre un medio y sus receptores. Al ser enunciativo, implica los modos de decir adecuados y legítimos de un texto y responde a una determinada perspectiva del mundo. Este contrato incluye especialmente los sistemas clasificatorios de las noticias en agendas temáticas diferentes.

En las coberturas periodísticas, hay una visibilización de unas voces por sobre otras. Constituyen un “círculo vicioso”, a través del cual se da poco lugar al discurso de los dominados, que son los más difíciles de escuchar y se habla de ellos más de lo que ellos mismos hablan.

Si se piensa a quiénes les hablan estos especialistas, se puede entender que a las familias de los considerados víctimas. La idea que subyace es que el violento siempre es otro. Todos los mecanismos y modos de intervención en esta problemática son para detectar, buscar herramientas, recursos y soluciones para abordar la situación. Se desarrollan habilidades emocionales para ignorar al victimario, respirando para no estresarse, judicializando las relaciones escolares, o buscando las causas en lo individual o en la responsabilización familiar.

En ninguna de las notas relevadas hay un intercambio que tuviera a las familias del posible “victimario” para poder “detectarlo”.

En estos enfoques se analiza la problemática del *bullying* sin hacer una crítica a la matriz excluyente de las sociedades desiguales, donde la estigmatización es un elemento esencial para “pertener”. En todo caso, es en la escuela donde se reproducen estas lógicas de estigmatización, pero no son producidas en la escuela.

Y, por último, la escuela se presenta como vulnerable, pero debe autorresponsabilizarse de la situación como parte de la búsqueda de la solución. La trama de toda interacción social está atravesada por el nudo del poder. El poder es un componente, siempre móvil, de los vínculos humanos, que supone jerarquías y atribuciones diferenciales de valor. El poder, por lo tanto, es un elemento central en la constitución de subjetividad. Existen condiciones materiales, pero también condiciones simbólicas de la desigualdad. La creencia en la superioridad de unos y en la inferioridad de otros incide fuertemente en la producción del lazo social y de la autoestima educativa (Kaplan, 2017).

### **Enfoque crítico**

Solo en el 1,96% de las notas relevadas aparece un enfoque que pone en cuestión las relaciones sociales de poder. Algunos de los especialistas convocados fueron:

Docente y consultor del Centro de Estudios de Políticas Públicas (CEPP) (diario La Nación, 04/06/2011). Senador y ex ministro de Educación (diario La Nación, 13/09/2013). Doctor en Educación y sociólogo, coordina el área Juventud y Políticas Públicas de FLaCSO/Brasil (diario La Nación, 21/06/2011). Psicoanalista, AME de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, profesor de la Universidad de Buenos Aires (diario La Nación, 13/04/2011). Antropóloga, que estudia el impacto cultural de las tecnologías (diario La Nación, 25/05/2014). Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCE (diario La Nación, 18/12/2012).

Desde este enfoque hay un marco interpretativo y de análisis de la problemática que tiene en cuenta diferentes aristas sociales, amplía la base interpretativa y entiende la problemática en su complejidad:

Pero cuestionó que **“esa discriminación es muchas veces alimentada desde la televisión, donde la se festeja y aplaude, por diferencias físicas o de color de piel o por discapacidades”**. (Diario La Nación, 13/09/13).

Porque las sanciones eran eficaces en **función de la culpa**. (...) Para un estudiante actual, más que la culpa, lo que funciona como **regulador es la vergüenza**, que es un sentimiento público: el temor a que me vean en una situación inadecuada, que lo suban a internet. Por eso el **bullying es tan terrible, porque lo que opera es la mirada del otro que dice quién soy. Si el otro dice que soy fea, gorda y tonta, yo soy así, porque la verdad está en los ojos del otro**. (Diario La Nación, 25/05/2014).

Nuestra apuesta es elevar el problema de la violencia escolar a un **problema éticamente serio, donde estas nuevas formas de ruptura de lazos** no van en la vía reivindicativa, como las revueltas estudiantiles del Cordobazo o el Mayo Francés. (Diario La Nación, 13/04/2011).

Como la **violencia en las escuelas** es un **fenómeno globalizado**, en muchos países se hace **constante referencia al bullying**, aunque cabe señalar que **su frecuencia, como la de todo tipo de violencia, es mayor en las sociedades discriminatorias y excluyentes, poco comprometidas con la equidad. Por lo tanto, enfrentar la violencia implica enfrentar también las desigualdades, las discriminaciones, las arbitrariedades y las injusticias, para lo cual tenemos que generar propuestas que vayan más allá del problema específico del bullying.** (Diario La Nación, 21/06/2011).

Desde esta posición se realiza una crítica al modelo punitivo y ejercicio de la autoridad como autoritarismo:

Por lo general, en los momentos de elevada tensión, la **represión** aparece como una **solución mágica, instantánea**. Sin embargo, **no resuelve los problemas internos de la institución escolar**. Las medidas preventivas podrán tener un mayor efecto a largo plazo, mediante una comprensión y un abordaje más profundos. Incluir la cuestión de la violencia en las escuelas en los cursos de **formación de los docentes, implementar en las escuelas programas de mediación** (como los que ya se están llevando a cabo en la Argentina) que, entre otras acciones, **promuevan el diálogo entre los principales actores del proceso educativo**, y convocar a los padres para un **diálogo más sistemático** con las instituciones de enseñanza son algunas estrategias que podrían **favorecer el despertar y la preservación de una nueva cultura escolar, transformando el riesgo cotidiano en una protección cotidiana**. Un ambiente acogedor dificultaría mucho el desarrollo de las psicopatías y las sociopatías. **La represión solo tendría sentido si todo lo demás fallase, incluyendo la educación como valor.** (Diario La Nación, 21/06/2011).

Las propuestas de intervención aparecen de forma específica, no quedan en la generalidad de escuchar, comunicarse, etc. Enfatizan también en la necesidad de escuchar la voz de los jóvenes y fomentan los procesos de participación para crecer en democracia:

Una de las hipótesis de trabajo fue que la existencia de una **relación directa entre el nivel de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral aprobada en 2006 y la recurrencia de prácticas discriminatorias por orientación sexual o identidad de género en las aulas. A menos implementación, más prácticas discriminatorias.** (Diario La Nación, 12/11/2014).

La escuela **secundaria tiene un menor vínculo con las familias** que el que puede tener en los otros niveles educativos. **Los padres son pocas veces**

**convocados, solo cuando hay problemas de conducta o en casos muy puntuales** (...) Es necesario reconstruir el **liderazgo con autoridad en las casas y las escuelas**, revalorizar el rol de los docentes como líderes con autoridad **-que no es autoritarismo-**. **La participación ciudadana y las democracias más evolucionadas exigen y requieren cada vez más escuchar la voz de los jóvenes, así como liderar procesos de participación.** (Diario La Nación, 04/06/2011).

(...) Destacó que el documento representa un **“salto cualitativo”** en el abordaje de situaciones problemáticas en las escuelas y que es **“un instrumento flexible, en relación con la dinámica social”**. Precisó que es **“el producto de un proceso de consulta que llevó un año’ y que tendrá revisiones periódicas”**<sup>13</sup>. (Diario La Nación, 18/12/2012).

La solución al problema pasa por la acción conjunta de los familiares, los educadores, el gobierno y la sociedad civil, sin olvidar los medios de comunicación. Todos deben participar colaborando en la formación de los niños y de las niñas, los adolescentes y los jóvenes, dentro y fuera del ambiente escolar.

**Proyectos de convivencia escolar** pueden llegar a modificar situaciones de violencia, como también toda estrategia de intervención, incluyendo los **diagnósticos que permitan conocer la realidad de las escuelas, para tratar de modificarla**. Esos proyectos deben hacerse viables, de preferencia dentro de un espectro más amplio que involucre al entorno de la escuela, las familias, los vecinos, la policía, etc. (Diario La Nación, 21/06/2011).

El abordaje de las violencias en las escuelas, en este estudio específico del *bullying*, desde el discurso de los especialistas, constituye un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas sobre las escuelas y los actores que las habitan. Por tal motivo, es relevante su análisis para contribuir a la desustancialización de la violencia.

Con una pretensión científica se determinan narrativas a partir de los enfoques biológico-conductual, moralizante-disciplinador, judicial y artístico-expresivo, que parecen estar configurando una forma de actuación que legitima cierta mirada sobre los estudiantes y la escuela, para constituir a las experiencias de violencia en la escuela del orden de lo individual o extensible a las pautas de crianza de las familias.

Los medios permiten la visibilidad de los acontecimientos, pero los producen favoreciendo la imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión. Su magia consiste en invisibilizar la génesis social, es decir, las luchas simbólicas que están

---

<sup>13</sup> La especialista refiere a la guía de intervención en situaciones conflictivas elaborada por DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

por detrás de los principios de clasificación prácticos que se utilizan diariamente, y percibirlos como dados, naturales o lógicos. Estos principios quedan consensuados socialmente, es decir, parte del sentido común. Al ser reconocidos como lógicos, queda vedado su carácter arbitrario. Justamente, el orden social debe su permanencia, en parte, al hecho de que impone esquemas de clasificación que, al ajustarse a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden que implica el desconocimiento de lo arbitrario de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios. Entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales, constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido (Bourdieu, 2014).

Las formas de ver, pensar y sentir el mundo social en el cual la sociedad está inmersa atraviesan en lo más hondo de su subjetividad y en los vínculos que se construyen con otros. Se trata de esquemas de percepción que se van incorporando en los cuerpos socializados a lo largo de experiencias (individuales y colectivas) acumuladas (Kaplan & Saez, 2019). En estas experiencias las emociones no son ajenas. De hecho, “el orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social” (Bourdieu, 1999a). La eficacia de la doxa (aquellos esquemas de percepción habituales que guían la práctica cotidiana, y sobre la que no se reflexiona) se asienta tanto en el intelecto como en lo más íntimo de las emociones. Opera “a través del lenguaje, del cuerpo, de actitudes hacia las cosas que están por debajo del nivel de la conciencia” (Bourdieu & Eagleton, 2000).

A través de los principios de visión y división del mundo social que se incorporan desde la infancia, se emiten juicios hacia otros, así como también se es objeto de clasificación e, incluso, hay una autoevaluación en función de dichos principios. Por ello, las taxonomías sociales tienen un impacto en nuestra autoestima e identidad social (Kaplan, 2008).

En el próximo capítulo, se abordará y analizará qué tipo de subjetividad se construye desde estos enfoques y cuál es el rol de la escuela.

## **Capítulo VI: Subjetividad y escuela**

En este capítulo se abordará la dimensión subjetiva, se retomarán los análisis realizados en el capítulo IV y se profundizará en esta dimensión, considerando en el rol de la escuela como espacio donde se construye subjetividad.

En el capítulo anterior se analizaron los diferentes modos de abordaje y propuestas de intervención que los especialistas convocados por los diarios Clarín y La Nación han realizado bajo lo que mediáticamente se llama *bullying*.

Una de las estrategias de abordaje realizadas por los especialistas fue la descripción y caracterización minuciosa de los actores implicados en el *bullying*, con la intención de resolver el núcleo central de discriminación y humillación que está presente en esta relación. Esa misma caracterización y descripción es estigmatizante y humillante por el uso de adjetivos, rasgos y categorías para clasificar e identificar qué tan lejos está de un abordaje subjetivo. Estos enfoques tienen visiones esencialistas desde el aspecto físico, emocional, conductual o familiar; conciben a los actores sociales según perfiles estancos y no en un proceso de aprendizaje y cambio, ejerciendo un rol que se puede modificar, precisamente por estar refiriendo a sujetos en formación dentro de configuraciones socioculturales.

La categoría mediática *bullying*, como ya se ha ido analizando, no es una categoría objetiva. Tal como se evidenció en el capítulo anterior, el lenguaje jamás es neutro, sino que produce la cosa social. Las nominaciones no son exclusivamente actos descriptivos, sino que portan sentidos ligados a la fabricación social. Nombrar a un sujeto, sea un individuo o grupo, es un acto de lenguaje con eficacia simbólica. Esto quiere decir que ciertas clasificaciones y etiquetas pueden funcionar para avalar prejuicios y creencias sociales del sentido común que intenta imponerse como hegemónico. Desde estos enfoques, el rasgo personal se percibe y actúa como estigma: “aquel niño es acosador/victimario”, “aquel niño es acosado/víctima”.

De la siguiente selección de fragmentos, el resaltado de términos es parte de la tesis y no de la cita<sup>14</sup>:

**La posición de víctima o victimario está signada desde la personalidad y el carácter, que se forjaron en el vínculo con los padres. Para poder estar en alguno de estos lugares, hay que tener una personalidad previa.**

Personalidad de los protagonistas del bullying

**1) El maltratador o victimario es el autor intelectual de las estrategias de maltrato y solo se involucra si su participación lo deja como un líder. Suele tener una personalidad dominante (posiblemente desde muy pequeño) y es en quien la fuerza y la capacidad de control sobre los demás parece ser un valor y una característica destacada. Se trata, en general, de personalidades impulsivas con un muy bajo umbral para tolerar la frustración. Logra, durante largos períodos, mantenerse como referente popular de otros que ven en él un líder con prestigio social que imitar. Goza con la desgracia ajena y le provoca mucha satisfacción desarrollar acciones que induzcan malestar, daño o sufrimiento. Se advierte que suele estar a cargo de adultos más bien negligentes que carecen de autoridad y que no hacen un seguimiento adecuado ni imponen una disciplina.**

**2) El sometido o víctima es el objeto de maltrato. Tiene baja autoestima y una predisposición a victimizarse, con una personalidad introvertida y tendencia al aislamiento. Se muestra sensible y con habituales estados de ansiedad y angustia, que pueden derivar en episodios de llanto y crisis nerviosas. Se expone inseguro frente a la toma de decisiones y frente a los planteos que lo conminan a enfrentarse con sus deseos. Suele permanecer en la periferia de los grupos y no logra buenas amistades. En general, se acerca a otros que muestran características de indefensión similares a las que experimenta él habitualmente. Su actitud es temerosa y prefiere el aislamiento. Suele tener conductas reactivas de defensa anticipadas, porque siempre tiene una suposición de ataque permanente. Su actitud de ansiedad, depresión e introversión suele ser blanco de la acción de los acosadores. En algunas oportunidades el sujeto en posición de víctima también puede ser un agresor, y su justificación frente al maltrato es que, a su vez, lo han maltratado. Suelen ser personajes pueriles, irritables y tiranos. Los adultos que rodean a este tipo de sujetos suelen ser inseguros, no ponen límites, no sostienen la normativa parental y suelen ser sujetos muy arbitrarios que pasan del maltrato a la compasión.**

**3) El colaborador o encubridor es el ejecutor de las acciones de maltrato perpetradas por el matón. Es quien habitualmente no tiene el coraje ni la autoestima suficiente para enfrentar directamente situaciones adversas. Se identifica con el agresor o con un rasgo que muestra el matón y que él desea para sí. Suelen motivarlo sentimientos de impotencia y venganza por defectos**

<sup>14</sup>

Este artículo ya se analizó en otro capítulo de la tesis, se vuelve a copiar para agilizar la lectura.

**propios, o por intensos procesos de inhibición** que dominan su vida y que aparecen atenuados en el marco de una dinámica social de bullying. Esta participación **implica un protagonismo** que no tendrían en otros contextos de su vida; y esto, en definitiva, es una **identidad. Siempre es mejor ser algo, aunque sea una “mala persona”, que no ser nada.**

4) **El testigo no participante** es una persona con **poca iniciativa, temeroso de denunciar** las injusticias que otros cometen, por temor a ingresar en el listado de las potenciales víctimas; incluso, de dar una opinión aunque su integridad no esté en juego. Generalmente no se involucra activamente en este tipo de situaciones de maltrato o agresiones entre pares. Sin embargo y paradójicamente, no advierte que están absolutamente incluidos como observadores no participantes. (Diario Clarín, 24/12/2013).

En el corpus se registraron los siguientes adjetivos y clasificaciones para referirse a los niños que son víctimas, estos son algunos ejemplos en esta selección:

Se distrae, tiene dificultad en el aprendizaje, es solitario, retraído, aislado, tiene escasas o nulas habilidades sociales o interpersonales, no tiene amigos, es poco popular, suelen elegirlo último, no tiene sentido del humor o tiene un humor inapropiado, le toman el pelo, lo menosprecian y/o insultan. No sabe hacerse valer, no sabe defenderse, está frecuentemente enfermo, es torpe, descoordinado, le va mal en los deportes. (...)

Lenguaje corporal característico: hombros encorvados, cabeza gacha, no mira a las otras personas a los ojos, los rehúye. Posee una diferencia de carácter físico que lo aparta de sus iguales: lleva anteojos, tiene sobrepeso o pesa menos de lo que debería, es más alto o más bajo que sus compañeros, habla raro o tiene un aspecto raro, tiene una diferencia ostensible que lo aparta de sus compañeros. (...)

Pasivo, huraño, callado, tímido, retraído, irritable, baja o nula autoestima y confianza en sí mismo, en exceso sensible, cauto, apegado, nervioso, ansioso, preocupado, temeroso, inseguro, llora con facilidad y, a menudo, se angustia. Irritable, problemático, agresivo, irascible, se rebela contra otros (pero siempre pierde). (Diario Clarín, 30/04/2014).

---

Estas concepciones del *bullying* como conducta, por cuestiones intrínsecas individuales de personalidad, rasgos físicos o familiares, estigmatizantes como si de una cuestión natural o biológica se tratara, distan de la posición teórica de este estudio. Se considera la violencia como una relación dentro de un análisis socio histórico y cultural de largo alcance.

---

Esto tiene un correlato con los actos de clasificación y las formas de distinción social, que operan simbólicamente atravesando la subjetividad de los propios agentes

(Bourdieu, 2012). Las taxonomías sociales constituyen instrumentos de conocimiento prácticos que se corresponden con las divisiones objetivas, a través de las cuales los individuos reorganizan las percepciones y estructuran el sentido de la acción (Bourdieu, 1988). En estas es donde entran en juego las divisiones legítimas del mundo, evidenciadas en los diferentes modos de pensar.

El poder simbólico de estos actos se expresa como sentido común, un consenso siempre en disputa, entre los actores sociales que estructuran la percepción del mundo. Estas construcciones sociales, ancladas en determinadas condiciones, tienen una productividad y una actividad performativa de las palabras. El poder del lenguaje no se limita a describir el mundo, sino que actúa sobre él, el enunciado performativo (Butler, 1998). (Bourdieu, 2008).

Tal como se anticipó en el marco teórico de este estudio, en resultados de investigaciones anteriores (Saez, 2013a) sobre las prácticas discursivas de las violencias en las escuelas desde el punto de vista de los especialistas, se destaca que este discurso configura un lugar central, donde se definen las prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la habitan.

Hay una cierta mirada sobre las infancias y juventudes, ciertos enfoques interpretativos que tienen propuestas de intervención “legitimadas científicamente” que juegan un papel relevante en la construcción social del espacio escolar, un orden simbólico que contribuye a delinear expectativas, predicciones y prácticas educativas, como ya se analizó en el capítulo anterior, sobre los vínculos, emociones y convivencia en las escuelas.

---

Los enfoques de corte individual y estigmatizantes que quieren “resolver” la problemática de la violencia no pueden dar cuenta de la complejidad de las situaciones en las que intervienen otros procesos, que se resisten a ser explicados en términos de opuestos. Los victimarios en edad escolar del discurso mediático son, en muchos casos, víctimas de la exclusión y con vulneración de derechos, pero esto es imperceptible: su fuerza reside en que, a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes,

impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos. Esto es, sobre la producción de subjetividad. (Kaplan, 2006-2009b-2013c).

### **Modos de abordaje de la estigmatización y las emociones**

La temática mediática del *bullying* puso sobre el tapete los procesos de humillación, estigmatización e inferiorización que se producen en los grupos escolares y en sociedades desiguales. Tomando los aportes de Kaplan y Silva (2016) se puede decir que, en este tipo de sociedades, pertenecer o ser respetado es un bien escaso.

El proceso de estigmatización, tal como se fue abordando en el marco teórico, se produce en la separación de un “nosotros” y un “ellos”. Esta distinción se realiza muchas veces por medio de adjetivos que nombran, distinguen, clasifican y ordenan. Como lo explica Norbert Elias en su ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, la pobreza o un bajo nivel de vida es una categoría estigmatizante en sociedades desiguales. Esa inferioridad de poder se percibe como una inferioridad humana y, cuando el abismo de poder es muy amplio, los grupos forasteros se evalúan a sí mismos con los criterios de sus opresores.

Desde el discurso mediático se va fortaleciendo una sensibilidad por las violencias en las escuelas (Saez & Silva, 2016), el caso de Junior y el caso de Pantriste<sup>15</sup> ejemplifican. Una de las situaciones más escalofriantes que se vivió en Argentina en relación a la temática es el caso conocido de Pantriste. En este artículo se evidencia lo que se viene sosteniendo:

---

Ocurrió en la Argentina de agosto de 2000, cuando ya caían los primeros escombros del derrumbe posterior de la gran crisis. Javier Romero, **alto y flaco**, tenía entonces 19 años. **Desgarbado, de andar cansino**, sus compañeros de primer año del polimodal lo habían apodado “**Pantriste**”, como el **personaje tímido** de una película animada de García Ferré, que había salido un mes antes.

---

<sup>15</sup> Junior fue el actor del episodio conocido mediáticamente como la masacre de Carmen de patagones en agosto del 2000, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco. El caso de Pantriste ocurrió en septiembre del 2004 en Rafael Calzada, mató a un compañero e hirió a otro.

**A diferencia de sus compañeros, más chicos, Romero no había hecho la primaria en la escuela 22 de Calzada, que queda pegada a la 9, donde se cursan los niveles superiores. Tampoco vivía a pocas cuadras del colegio, como la mayoría de sus compañeros, sino en el barrio San José, muy humilde.**

Todos lo describían como **un chico tímido, silencioso, que arrastraba los pies al caminar. Se sentaba en la última fila** de bancos. “**Lo cargábamos mucho, porque era medio raro. Para mí que estaba loco**”, le decía a Clarín con crudeza Fátima, una compañera de curso, horas después del drama.

El 4 de agosto de 2000, Javier Romero fue al colegio con un revólver Pasper calibre 22 que le había sacado a su mamá. **Pasó cinco horas en la escuela con el arma.** Poco después de las 13 h, cuando él y sus compañeros salieron a la calle, se paró en la vereda de la escuela y gritó: **“Me voy a hacer respetar”.** **Entonces comenzó a disparar.** (Diario Clarín, 04/08/2015).

Al profundizar los análisis en los procesos de humillación y estigmatización, se abre la dimensión de lo emocional en la escuela. Como se viene sosteniendo en el marco teórico, lo emocional parte de naturaleza sociopsíquica de las emociones. Entenderlo así, posibilita la reflexión crítica para generar prácticas escolares y políticas públicas que posibiliten el vivir con otros.

En investigaciones anteriores se ha identificado la dimensión emotiva en la presentación de los episodios violentos en el espacio escolar (Saez, 2017). Profundizando en esta dimensión, surgen las preguntas: ¿Cuál es el abordaje de los especialistas en relación a los alias, a las etiquetas o rótulos escolares en los actores escolares, y cómo abordan las subjetividades que están implicadas? ¿Qué subjetividad se va formando desde este abordaje? ¿Qué modo de abordaje hay en relación a las infancias y juventudes?

Véase un artículo en donde se analiza el tema:

Se dice de mí

Oveja negra, gordo, loco, enano, vago. Las etiquetas o rótulos que surgen de la mirada de los otros pueden condicionar nuestras vidas. Cómo superar el poder social de los alias:

(...) Muy a pesar de la connotación, en su mayoría discriminatoria, la lista continúa: fea, enano, ídolo, vago, traga, charlatán, buchón...

Las etiquetas, en la mayoría de los casos, configuran la vida de muchas personas. Para bien o para mal **-los rótulos o motes pueden tener**

**connotaciones positivas o negativas-**, hay quienes logran **desestimar o superar** el poder social de los alias, así como **otros quedan atrapados** en la mirada o creencia de los demás y eso puede condicionar el curso de su personalidad y proyectos vitales.

**Fermín tiene 32 años. Acaba de recibirse de abogado. Está convencido de que las distintas experiencias de discriminación de la que fue protagonista o testigo lo motivaron a terminar la carrera. Fermín, ahora con sonrisa justiciera, cuenta su experiencia: “Villero, paraguayo borracho, negro sucio... Puedo rezarles un rosario de motes con los que suelen marcarnos a los que venimos de otro país, a los que vivimos en zonas humildes, a los que no respondemos al marketing del rubio de ojos claros. Lo que es más grave -subraya- es que estos términos ya se usan entre los grupos de los que venimos de otros países vecinos; en muchos casos, además, hay subordinación y autocensura”.**

### **Neuronas con escáner**

Los alias sociales calan hondo, hasta tal punto que **tejen y destejen nuestra red neuronal**. En los últimos años **las neurociencias se han encargado de demostrar cómo cada experiencia impacta y puede modificar la constitución del sistema nervioso**.

“Nuestros **afectos, la conducta y las emociones tienen un correlato biológico** también en el nivel de estructura y funcionamiento cerebral”, explica (...), cuando se le pregunta si los **niveles de autoestima influyen en la química neuronal**. (...)

Como el escáner que lee el precio de lo que compramos en el supermercado, **las neuronas toman registro de cada situación. Cada experiencia determina nuestra estructura neuronal, así como, gracias a la plasticidad, experiencias y aprendizajes nuevos pueden modificar aquello que pudo habernos formado o condicionado**. (...)

Esto es una primera garantía para asegurar **que, si realmente lo desean**, Juan tiene la oportunidad de salir del corral de las ovejas negras; María, de ser tan bella como inteligente pretenda ser, y Bruno, de ganar la atención de los otros, despojándose del disfraz de manzana podrida.

### **Etiquetas desde la cuna**

¿Cuánto hay de **genético y hereditario**? ¿Cómo, por qué y desde cuándo estamos expuestos a ser etiquetados? ¿Cómo se pueden prevenir impactos emocionales tan profundos?

“La sorprendente complejidad que observamos en el cerebro humano es fruto de un **desarrollo dinámico que ocurre desde antes del nacimiento y persiste hasta el final de la vida** -detalla la experta en evaluación psicológica-. En ese lapso se producen fenómenos importantísimos relacionados con la **protección, evolución y muerte de los cuerpos neuronales y sus respectivas conexiones**”.

**Gracias a la plasticidad de nuestro cerebro, así como las lecciones de flexibilidad y evolución emocional que nos permite la psicoterapia y otras enseñanzas saludables de la vida, podemos superar y transformar aquello que nos pudo haber definido en la temprana edad. Sin embargo, hay quienes no pueden correrse de aquel lugar que reciben como mandato o imposición familiar. (...)**

En muchos casos, **las etiquetas pueden heredarse. El hijo del corrupto o del borracho, por ejemplo, puede convertir a ese niño en ladrón o adicto o, pese a su inocencia, hacerlo pagar una condena social que no le es propia. “Si un rótulo se transmite de una generación a otra, seguramente tendrá más peso y, por lo tanto, será más difícil modificar lo que uno no es”. (...)**

#### **Almacén de rótulos**

**“Eventos estresantes como, por ejemplo, la violencia, la vivencia de desprecio, el sentimiento de exclusión, las enfermedades físicas invalidantes, el sentimiento de que se debe responder más allá de las reales posibilidades cognitivas o afectivas, entre tantos otros, son capaces de producir efectos nocivos en las áreas y estructuras cerebrales responsables del procesamiento de los afectos y las funciones cognitivas superiores. Las etiquetas suelen ser un importante factor de estrés psicosocial. Estas experiencias son capaces de ocasionar cambios a largo plazo en el organismo determinados por el tipo, la calidad, la intensidad y la duración del factor estresante”. (...)**

Quando las **etiquetas se repiten y se sostienen en el tiempo, es muy probable que esto derive en cuadros de estrés prolongado**, a los que las personas deberán **adaptarse de alguna manera para soportar estos “golpes emocionales y neuronales destructivos”**. A veces no es que uno sea, no tenga o no pueda, sino que nos han hecho creer que somos eso y que estamos inhabilitados para poder o tener aquello que nos parece inalcanzable o imposible. (Diario La Nación, 08/05/2011).

Las marcas sociales calan hondo en la subjetividad de las personas en la posibilidad de lograr lazos sociales. No se puede limitar el análisis a áreas del cerebro, donde se enfatiza que los cuadros de estrés prolongados y que pueden ser hereditarios, como los sentimientos de exclusión, y las vivencias de desprecio, pueden romper neuronas que no se pueden reponer. Vivir en sociedades desiguales y tener experiencias de exclusión se analizan como situaciones estresantes.

Se recurre como marco interpretativo a la capacidad individual de adaptación a golpes emocionales y neuronales destructivos, responsabilizando a los sujetos sin una crítica a las sociedades desiguales de matriz excluyente. Se trasladan a un origen individual y biológico las problemáticas sociales. Se produce así una biologización de lo

social, donde se cuestiona la capacidad emocional individual para responder a situaciones de violencia y exclusión social. Lo que piden es aceptar y adaptarse cerebralmente a las desigualdades sociales, tomar la realidad como dada, natural, que se pueda superar o desestimar la mirada y los dichos de los otros. Este discurso pone a esa capacidad y responsabilidad en el sujeto.

Estos nombramientos no permiten interrogar sobre la matriz de desigualdad que subyace al discurso de la patologización de lo social y su influencia en la constitución de figuras de las infancias y las juventudes. La desigualdad social no se aloja en el cerebro. (Kaplan, s.f.).

Se han relevado artículos que enfatizan este “control y autogestión” de las emociones, pensando en un futuro al valor de mercado, una subjetividad de mercado. El imperativo de época es “cuidá tus emociones, autorregúlas para tener una capacidad emocional que tenga valor de mercado y sea “rentable” para un empleador”.

Establecer límites en relación a la tecnología: los chicos necesitan la mirada a largo plazo de un adulto acerca de las consecuencias que sus acciones pueden tener. **“¿Qué pasa si un futuro empleador ve tu Facebook?”**. (Diario Clarín, 30/04/2014).

En continuidad con lo expuesto en el capítulo anterior sobre las propuestas de intervención de algunos especialistas, la capacitación emocional fue una de las acciones con mayor repercusión y que está tensionando el campo por un poder con pretensión de aval científico.

Los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen “(...) un amplio movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional (...) sigue la lógica del intercambio y de las relaciones económicas” (Illouz, 2007). Refiere de este modo a un proceso de racionalización y de mercantilización de las emociones, que tiende a reconfigurar la vida emocional de los sujetos. La regulación de las emociones no está en función de vivir con otros, ni de armar lazos, ni de potenciar los vínculos de respeto, confianza y autoestima.

¿Qué significa capacitarse emocionalmente? ¿Qué significa ser competentes emocionalmente? ¿Todas las emociones gozan de la misma legitimidad social? ¿Se puede controlar lo emocional? ¿Para qué? ¿A qué requerimientos adaptarse? ¿La adaptación emocional es necesaria para tener éxito escolar y, por ende, un éxito social? ¿Se aprenden las emociones?

Los análisis hasta aquí realizados y las preguntas que guían la investigación hacen pensar en la posibilidad de un deslizamiento de sentido, un cambio de ropaje desde los estudios históricos realizados (Kaplan, 2008) hacia estas nuevas interpretaciones funcionales a la exclusión.

Este viraje sería desde la capacidad intelectual medida por el coeficiente intelectual (CI) hacia la capacidad emocional y un supuesto coeficiente emocional, medible, observable por imágenes cerebrales.

Un mundo afectivo donde algunos pueden alcanzar la capacidad emocional para tener un exitoso rendimiento académico y, por ende, un éxito social, y otros no. Como se viene argumentando, ¿hay una herencia genética emocional de violencia y exclusión? ¿Cuáles serían las capacidades emocionales legítimas y con valor de mercado? ¿Se pueden aprender o se tienen por naturaleza? Algunos tienen la capacidad emocional para adaptarse a la escuela y otros no, algunos tienen la violencia como herencia familiar y otros no. ¿Puede haber un coeficiente emocional en consonancia con un uso de marketing y mercado de la inteligencia emocional?

La doxa sustenta la idea de que algunos nacen para ser delincuentes y otros nacen para la convivencia social. El discurso de los genes se fue recrudeciendo, tal como demuestra Wacquant (2000). En las cárceles de la miseria, se hace referencia a un fragmento del texto *The Bell Curve*, un estudio que se usa para demostrar que el coeficiente intelectual de los negros es menor, y que eso es lo que determina su inferioridad. El coeficiente intelectual determinaría quién ingresa a la universidad y tiene éxito, quién queda desocupado o quién vive bajo el sacramento del matrimonio. Todo lo social se determinaría por el coeficiente intelectual para este tipo de estudios.

Según estos enfoques, el coeficiente intelectual también muestra la tendencia al crimen y la cárcel: uno se convierte en criminal, no porque padezca privaciones

materiales en una sociedad no igualitaria, sino porque sufre carencias mentales y morales. Hay una creencia de que los criminales o personas que tienden a delinquir residen en ciertos lugares con personas con menor coeficiente intelectual. Estas posturas enfatizan y profundizan la exclusión.

Es necesaria la construcción de una mirada y un discurso alternativo frente a estas visiones. Para contrarrestar, desde el punto de vista teórico, Kaplan (2014) cita a Norbert Elias:

“La pobreza hace brutales a las personas”. Y él inmediatamente aclara que “esta afirmación no se debe interpretar en relación con personas, sino con sociedades. Es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a los hombres”. Para sostener esta idea, Elias se refiere a los distintos modelos de comportamiento que tienen los automovilistas en las rutas diciendo: “Cuando se encuentra un alto nivel de civilización, un código de comportamiento y de sentimientos que estimula una mayor uniformidad y estabilidad en la autorregulación, no es porque la gente sea, por así decirlo, más civilizada por naturaleza. El alto estándar es una parte integral y, al mismo tiempo, una condición y una consecuencia del alto estado de desarrollo, y también de la riqueza de una sociedad. Las carreteras bien construidas, bien señalizadas y bien planeadas cuestan dinero, están diseñadas para conductores bien temperamentados”. Esto quiere decir que una buena ruta va a generar conductas auto-coaccionadas. Una sociedad pacificada genera una interiorización de ciertos comportamientos como forma de regulación social. El *bullying*, por tanto, necesita repensarse como categoría naturalizada y recontextuarla a la luz de la problemática de vivir juntos. Se trata de volver a situar la discusión en lo relacional, en las dimensiones históricas y en los contextos donde las biografías se anclan y encuentran su explicación y sentidos. No hay individuos y grupos inferiores o superiores en sí. Lo que existe es una creencia en la inferioridad y unos sentimientos de superioridad que suelen cristalizarse en los vínculos sociales, dado el diferencial de poder de unos y otros. El análisis de la dinámica social de la estigmatización representa una alternativa a la explicación del *bullying* como fenómeno individualizante.

Al realizar el relevamiento de datos, en las plataformas de los diarios siempre hay otras sugerencias de lecturas afines o enlaces asociados que amplían la información dada. Las próximas notas son un ejemplo de esto. Es relevante mencionarlo en esta tesis por el desplazamiento de sentido de lo escolar a lo criminal, tal como se viene sosteniendo con validez científica, donde el discurso mediático delinea subjetividad.

## **Un método que está validado**

Gracias a técnicas de **escaneo cerebral**, Jon Kabat-Zinn, médico y doctor en biología molecular por el *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, pudo demostrar la validez científica de su propuesta.

En un trabajo de 2003 con Richard Davidson, Kabat-Zinn probó que a través del **aprendizaje de *mindfulness* se generan cambios neurobiológicos en el cerebro, al activarse el área prefrontal izquierda, asociada a una disposición emocional de empatía y aproximación al entorno.** (Diario Clarín, 18/12/10).

### **Mindfulness, un recurso contra el estrés**

Los expertos aseguran que mejora el **control de las reacciones impulsivas**, aumenta la **tolerancia al dolor y reduce la ansiedad**.

La técnica se ha probado **entre escolares**, “donde demostró **reducir el bullying** y los problemas de falta de atención”, agrega. (...) También, en los EE. UU., **se aplicó en internados por delincuencia juvenil**. Es muy fuerte lo que pasa cuando estos jóvenes pueden relacionarse con lo que sienten y piensan, sin estar indefectiblemente **secuestrados por esas experiencias tan negativas**. (Diario Clarín, 18/12/10).

Se hablará ahora acerca del análisis de las propuestas de intervención mayoritarias sugeridas por los especialistas convocados. Estos imperativos de época se traducen en una serie de actividades que conforman lo que Foucault (1990) denomina las “tecnologías del yo”: ese conjunto de prácticas como respirar, jugar con emoticones, yoga, canciones con mensaje, introspección, autobiografía, entre otras, que los individuos pueden elegir para estar en relación consigo mismo y operar sobre su cuerpo, su alma, pensamientos y conductas, para transformarse y desarrollar sus potencialidades.

Ese control de un individuo aislado, donde la relación es consigo mismo y no con otros, para poder ignorar, subestimar, superar y no dejarse afectar por los otros, es aquí donde la introspección funciona como bálsamo y antídoto frente al otro que se aparece como amenazante y peligroso.

Estos nuevos espacios de “gobierno” apoyados en la energía de la sociedad civil, como la proliferación de asociaciones, fundaciones, ONG, vienen supuestamente a suplir un estado ausente y una formación docente que no está a la altura de las

circunstancias. Posicionados en un saber erudito, apolítico y neutral, se trata de nuevos modos y espacios en los que se constituyen subjetividades.

Las sociedades atravesadas 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 sus instintos y emociones violentas.

Ciertas visiones individualizantes de las trayectorias sociales y educativas esencializan estos atributos a la hora de dar cuenta de las violencias en el espacio escolar. Una mirada dialéctica sobre el par individuo-sociedad permitirá redireccionar críticamente esta cuestión, analizando las condiciones sociales de posibilidad de ciertos discursos.

### **Prácticas pedagógicas en los procesos de socialización y subjetivación**

En el capítulo v, al analizar la mirada de los especialistas hacia la escuela y los actores escolares, estos son mostrados culpables de la violencia, pero, al mismo tiempo, responsables del cambio. En este apartado, se avanzará en pensar la formación para la convivencia desde el espacio escolar.

La imagen mediática de los docentes y la institución educativa es de incapacidad, sin recursos a los que hay que capacitar en un contexto de vacío estatal. Los que aparecen mediáticamente como capacitados, con recursos para resolver la temática, son los especialistas de las ONG, asociaciones civiles, etc.

La capacitación emocional, de matriz individualista, pone en cuestión el valor mismo de la escuela como socializadora. El poder de “ver”, “decir” y “proponer” en manos de especialistas, miembros de asociaciones civiles, pone en cuestión la garantía de educación como derecho político para todos y al Estado como responsable y garante.

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que ha caracterizado desde su génesis al sistema educativo nacional, donde el nivel secundario era para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad. (Filmus & Kaplan, 2012).

La extensión y democratización de la educación básica obligatoria trae aparejada

nuevos desafíos vinculados a la necesidad de concretar el cambio de paradigma cultural que requiere la inclusión. Muchos de los estudiantes son la primera generación de su familia que ingresa al secundario y esto se convierte en una posibilidad simbólica para muchos sectores sociales. Estos sectores sociales que ingresan a la escuela han sido históricamente nominados y figurados como “bárbaros”, “ineducables” e “incivilizados”.

Junto a la ampliación de derechos, hay avances en la normativa para la convivencia escolar, como lo fue la Ley N° 26.892, para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, sancionada en el año 2013, que, entre sus objetivos, se propuso garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica. También se propuso orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación y fomenten la cultura de la paz y la ausencia de todo tipo de maltrato. A partir de esto, es necesaria la construcción de una mirada pedagógica con un posicionamiento ético político que sea subjetivante.

Los principales resultados del proceso de investigación llevado a cabo desde el programa “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” permiten afirmar en la constatación de que la búsqueda de respeto y pertenecer representa un eje central en la convivencia en las escuelas y los procesos de socialización y subjetivación.

Cabe preguntarse por el rol de los adultos como miembros de la comunidad educativa. Es necesaria una revisión crítica hacia las prácticas docentes o creencias pedagógicas instaladas desde las que se sostienen estas prácticas estigmatizantes.

Juan Pablo Sabino (2010), en su libro “Educación, subjetividad y adolescencia”, retoma a Nietzsche para pensar una perspectiva pedagógica que analice los relatos educativos que se tienen naturalizados. El discurso debe abrir al diálogo, no anularlo.

Si el juicio descalificatorio proviene de una figura adulta significativa, refuerza la estigmatización y actúa teniendo un impacto en las subjetividades, el docente está atravesado por estos discursos, consensuados socialmente y transformados en sentido común, que se traducen en prácticas con gran eficacia simbólica. Son eficaces porque permanecen ocultos y naturalizados. Los docentes, de manera inconsciente, participan de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos, precisamente por ser sujetos sociales

que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2006b). Muchos hacen una reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas y logran desnaturalizar estos discursos.

Se toma al *bullying* como una categoría mediática dentro de la problemática de violencias en las escuelas, a la violencia como constructora de subjetividad y como dolor social que produce la exclusión o la inferiorización en la vida escolar. Se pone el foco en la dimensión relacional de vivir junto a otros y con otros, y se enfatiza la dimensión emotiva, un cuidado pedagógico que es una reparación simbólica de las heridas sociales en la escuela.

Se transita una sensibilidad epocal frente a la violencia que pone en evidencia prácticas de estigmatización, humillación e inferiorización, para poder pensar otros modos de relación y convivencia (Saez, 2018)<sup>16</sup>. La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos sociales, vínculos de solidaridad, de reconocimiento y respeto mutuo. Uno se afirma en su yo a través del reconocimiento del otro, construye su identidad siempre con otros, con el otro como semejante dentro de una convivencia democrática y de cuidado.

Para una educación ética, la convivencia escolar es un espacio privilegiado en el reconocimiento del otro en cuanto otro. El convivir pone en juego justicia, libertad, reconocimiento, cuidado, aprender a vivir junto a otros. Se propone una educación que tenga en su horizonte como meta de logro que cada persona pueda construir en sí misma una subjetividad autónoma, solidaria y justa (Sabino, 2010), justicia al sentirse reconocidos y respetados en la construcción de subjetividad (Kaplan, 2015). Tener esperanzas en el otro y actuar en consecuencia es un acto político pedagógico.

---

<sup>16</sup> Investigaciones anteriores muestran que los medios gráficos acompañan estas transformaciones en las sensibilidades epocales (Saez, 2018).

## **Conclusiones:**

El objetivo de esta tesis fue identificar y caracterizar los discursos de los especialistas convocados por los diarios Clarín y La Nación en el período 2011-2015, y los diferentes modos de abordaje y propuestas de intervención en relación a la temática mediáticamente denominada “*bullying*”.

En esta tesis se ha abordado críticamente el término *bullying* desde su construcción mediática, con una aparente neutralidad ideológica y política.

Se analizaron las estrategias simbólicas utilizadas por la prensa para pensar qué se visibiliza y qué se oculta bajo este término. Se definió como un término ambiguo e impreciso, con el que se busca legitimidad cuando se lo ubica como un tema generalizado y universal con aval internacional.

La utilización de metáforas o términos, de raíz biológica o que buscan su fuerza expresiva en la naturaleza, como pueden ser epidemia, enfermedad, virulento, entre otras, indefectiblemente tendrán una incidencia en la búsqueda de soluciones médicas, biológicas o de orden psicológico, al percibir la situación como una enfermedad social, como una patología. Es una perspectiva determinista biologicista que da cuenta del fenómeno, donde las causas se sitúan en el individuo deshistorizado y descontextualizado, es una mirada patologizante de lo social.

Desde la sociología de la educación se puso el foco sobre la forma en que el discurso recurre a las metáforas del delito o asociada a cuestiones ilegales, para pensar las instituciones educativas y sus relaciones. En este estudio se abordó la criminalización mediática del espacio escolar y se visibilizaron ciertos términos como intimidador, abusador, matón, agresor, el refuerzo del par víctima-victimario, testigos y encubridores. Propios del lenguaje penal, todos los términos fueron caracterizados con su correspondiente tipología anticipatoria y sus cualidades intrínsecas para poder ser detectados. Con la judicialización de las relaciones sociales en general y escolares en particular se hace pertenecer al ámbito de la justicia, con su correspondiente castigo lo que es de orden pedagógico y relacional.

Se abordó la tensión simbólica que se produjo al querer relevar la noticia sobre la sanción de la Ley N°26.892 llamada “Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”, la cual prevé la realización de una “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. Tanto la ley como la guía tienen un abordaje de los conflictos como inherentes a las instituciones y con un enfoque relacional de la violencia en el marco de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Pero las estrategias mediáticas refuerzan el sentido común penalizante, reforzando los castigos y la utilización de términos como “anti”, “en contra” como algo con lo que hay que batallar, al mismo tiempo que instalaron el discurso y la Ley N°26.892, que se conoce como Ley Anti-bullying.

Desde un abordaje que judicializa los vínculos en la escuela, criminaliza a los estudiantes y patologiza las conductas, lejos de ser eficaces, terminan atentando contra la convivencia, el lazo social, los vínculos de confianza, el respeto y la vida misma en las escuelas a favor de la inclusión. Discutir la categoría misma de *bullying* implica discutir una categoría social de matriz conservadora, que encuentra su correlato en falsas verdades científicas, pero con una gran eficacia simbólica.

Asimismo, en estudios anteriores (Saez, 2016) se abordaron los medios de comunicación como campo, ya que la agencia de individuos y grupos no existe al margen del espacio social (Bourdieu, 2007). El poder inherente de este campo se sustenta en la capacidad que tiene para presentar las distinciones sociales que produce, como el resultado de un conocimiento que le es propio.

Como ya se desarrolló, los medios de comunicación presentan sus enunciados como construcciones verosímiles (Martini, 2004), objetivas y reales (Zullo, 2002), a partir de determinadas estrategias discursivas, históricamente construidas. La prensa gráfica interpela a sus lectores, los posiciona como tales en una red de lugares posibles. En esta lucha simbólica por el lugar de la escuela y los sujetos que la habitan, los lectores nunca son interpelados en el lugar de los violentos o victimarios.

La enunciación mediática constituye un pilar fundamental en los procesos de producción y reproducción de los sentidos en las sociedades contemporáneas. Es decir,

el poder simbólico de los medios se detenta en el espacio público, en la gran difusión (Bourdieu, 1997).

Una contribución central de esta tesis, que los estudios antecedentes (Kaplan & García, 2006; Abramowski, 2005; Saez, 2016) no habían abordado, es el análisis de los discursos de los especialistas convocados por la prensa, contemplando sus diferentes modos de abordaje y propuestas de intervención de la problemática, denominada mediáticamente “*bullying*”.

En esta tesis se interrogan las voces de los científicos como autorizadas y ligadas al proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social., Como en todo campo social, existen luchas simbólicas que se reflejan en los distintos paradigmas y programas de investigación.

Luego del análisis del corpus se identificaron cuatro enfoques mediáticos para abordar el *bullying*, a saber:

Desde el enfoque biológico-conductual, en su mayor parte especialistas de la rama médica, biológica o psicológica, que mayormente eran miembros de asociaciones civiles, ONG, fundaciones, entre otras; analizan la problemática y refieren a una lógica individualizante y que se responsabiliza a sí misma, con un detalle de signos, características físicas y conductas emocionales “típicas”. Lejos de ayudarlos, estas “voces especializadas” suelen crear una imagen negativa y contribuyen a su estigmatización (Goffman, 2001). Desde este abordaje se les brinda un identikit de todos los actores involucrados para poder detectarlos. Se sostiene desde este enfoque que el *bullying* y las violencias son episodios estresantes, cargados de ansiedad. La propuesta se focaliza en el control de las emociones para lograr el éxito escolar y social, una capacitación emocional tanto para los estudiantes como para los docentes, con el fin de educarlos emocionalmente.

Al analizar la problemática, las causas son puestas en los adultos en general, tanto en educadores como en la familia. La imagen de escuela como institución aparece como temerosa, sin recursos para llevar a cabo su función de socialización. Al referirse a los diferentes actores escolares y a los docentes en particular, lo hacen mediante la

imagen de falta de responsabilidad, falta de capacitación, falta de autoridad pedagógica para el desempeño del rol. En los discursos se enaltece la parte del castigo y no la sanción pedagógica. Esto refuerza la idea de una escuela y docentes desbordados sin conocimiento ni recursos lo que es tierra fértil para la aparición de abordajes que no son pedagógicos.

Desde el enfoque artístico-expresivo, se enfatizan las propuestas de intervención llevadas a cabo por especialistas de la rama artística, para dar respuesta a la problemática de violencia en las escuelas. Este abordaje intenta, por medio del arte, fomentar respeto y autoestima llevando un mensaje de concientización. No hay una crítica a las condiciones sociales, sino que se fomentan las habilidades sociales por medio de canciones, series, entre otras.

También se refuerza mediante el uso de metáforas, por ejemplo, flagelo como algo que “te toca” y que hay que aceptar, homologándolo a la pobreza. No es por la desigualdad social, sino que visibilizan la problemática como algo natural que te puede suceder, hay un tratamiento “inocente” y sin compromiso social.

Por su parte, desde el enfoque moralizante-disciplinador, aparecen voces posicionadas desde la moral y la restauración de ciertos valores perdidos. Los modos de abordaje y las propuestas de intervención están basadas en el desarrollo de la conciencia moral, la internalización de valores, e interpelan a las familias como responsables de contagiar las buenas costumbres y restaurar la autoridad perdida.

Desde el discurso mediático, la familia es percibida, según la víctima, como culpable y a la vez responsable para el cambio. En estas prácticas discursivas, parecen deslizarse sentidos sobre un modelo de familia ideal (Orce, 2012).

Desde el enfoque judicial, tanto especialistas del orden jurídico como abogados dan un abordaje que judicializa las relaciones escolares. Esto viene acompañado y en sintonía con una imagen de escuela sobrepasada, desbordada, y con actores institucionales como docentes que no saben o no quieren hacer, que no escuchan; y las familias terminan buscando otras soluciones. La posición de control y judicialización de

las relaciones lejos está de una posición adulta desde el cuidado y el respeto por los derechos de los niños y adolescentes.

En estos enfoques se analiza la problemática del *bullying* sin hacer una crítica a la matriz excluyente de las sociedades desiguales, donde la estigmatización es un elemento esencial para “pertener”. En todo caso, es en la escuela donde se reproducen estas lógicas de estigmatización, pero no son producidas en la escuela.

Por último, desde el enfoque crítico, solo en el 1,96% de las notas relevadas, aparece un enfoque académico. Desde este enfoque hay un marco interpretativo y de análisis de la problemática que tiene en cuenta diferentes aristas sociales, amplía la base interpretativa y entiende la problemática en su complejidad. A partir de esta posición se realiza una crítica al modelo punitivo y al ejercicio de la autoridad, planteándolos como autoritarismo. Las propuestas de intervención aparecen de forma específica, no quedan en la generalidad de escuchar, comunicarse, etc. Enfatizan también la necesidad de escuchar la voz de los jóvenes y fomentar los procesos de participación para crecer en democracia.

El abordaje de las violencias en las escuelas, en este estudio específico del *bullying*, desde el discurso de los especialistas, constituye un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que las habitan. Por tal motivo, es relevante su análisis para contribuir a la desustancialización de la violencia.

Los medios permiten la visibilidad de los acontecimientos, pero los producen favoreciendo la imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión. Se considera que los sistemas simbólicos (Bourdieu, 2006) tienen su magia en invisibilizar la génesis social, es decir, las luchas simbólicas que están por detrás de los principios de clasificación prácticos que se utilizan diariamente, y se perciben como dados, naturales o lógicos. Estos principios quedan como consensuados socialmente, es decir, parte del sentido común. Al ser reconocidos como lógicos, le queda velado su carácter arbitrario. Se trata de esquemas de percepción que se van incorporando en los cuerpos socializados a lo largo de experiencias (individuales y colectivas) acumuladas (Kaplan & Saez, 2019). En estas experiencias las emociones no son ajenas.

Todo lo expuesto hasta aquí no es sin efectos en la subjetividad y en los modos en que se establece la relación con los otros. En la fragmentación del lazo social que genera miedo y desconfianza, el otro se vuelve amenazante y hay que cuidarse, cuestión que muy lejos está de la naturaleza política de la pedagogía. La mirada y los dispositivos que se piensan como soluciones muchas veces no favorecen el lazo social y la convivencia, sino que, al contrario, son funcionales o profundizan la violencia y la estigmatización.

Finalmente, se aborda la dimensión subjetiva, el rol de la escuela como un espacio donde se construye subjetividad.

Devenidas en un espacio de poder, las representaciones de los medios generan imágenes que moldean el modo en que se construye la identidad de los jóvenes. Los modos en que la prensa escrita construye la nominación *bullying* y refiere a los niños, adolescentes y jóvenes como parte de una agenda mediática no son meros instrumentos de conocimiento, sino que generan efectos de realidad (Bourdieu & Wacquant, 2005) al producir y reproducir representaciones e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan. Esto tiene un correlato con los actos de clasificación y las formas de distinción social, que operan simbólicamente atravesando la subjetividad de los propios agentes (Bourdieu, 2012). Las taxonomías sociales constituyen instrumentos de conocimiento prácticos, que se corresponden con las divisiones objetivas, a través de las que los individuos reorganizan las percepciones y estructuran el sentido de la acción (Bourdieu, 1988). Allí es donde entran en juego las divisiones legítimas del mundo, evidenciadas en los diferentes modos de pensar.

El poder del lenguaje no se restringe a describir el mundo, sino que actúa sobre él, como enunciado performativo (Butler, 1998; Bourdieu, 2008).

Como se viene desarrollando, la temática mediática del *bullying* puso sobre el tapete los procesos de humillación, estigmatización e inferiorización que se producen en los grupos escolares y en sociedades desiguales. Tomando los aportes de Kaplan y Silva (2016) se puede decir que, en este tipo de sociedades, pertenecer o ser respetado es un bien escaso.

El proceso de estigmatización, tal como lo se fue abordando en el marco teórico, se produce en la separación de un “nosotros” y un “ellos”. Esta distinción se realiza muchas veces por medio de adjetivos que nombran, distinguen, clasifican y ordenan. Como explica Norbert Elias en su ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, la pobreza o un bajo nivel de vida es una categoría estigmatizante en sociedades desiguales. Esa inferioridad de poder se percibe como una inferioridad humana, y cuando el abismo de poder es muy amplio, los grupos forasteros se evalúan a sí mismos con los criterios de sus opresores.

Al profundizar el análisis en los procesos de humillación y estigmatización se abre la dimensión de lo emocional en la escuela. Como se viene sosteniendo en el marco teórico, lo emocional es la naturaleza sociopsíquica de las emociones. Entenderlo así, posibilita la reflexión crítica para generar prácticas escolares y políticas públicas que posibiliten el vivir con otros.

El último capítulo de análisis refiere a los modos de abordaje y las propuestas de intervención con implicancias en la subjetividad. Las marcas sociales calan hondo en la subjetividad de las personas en cuanto a la posibilidad de lograr lazos sociales, ciertos enfoques limitan el análisis a áreas del cerebro, vivir en sociedades desiguales y tener experiencias de exclusión se analizan como situaciones estresantes. Se recurre, a interpretaciones fundamentadas en el discurso de especialistas, a la capacidad individual de adaptación a golpes emocionales y neuronales destructivos, responsabilizando a los sujetos. Se trasladan a un origen individual y biológico las problemáticas sociales. Se produce una biologización de lo social, donde se cuestiona la capacidad emocional individual para responder a situaciones de violencia y exclusión social.

Estos nombramientos no permiten interrogar sobre la matriz de desigualdad que subyace al discurso de la patologización de lo social y su influencia en la constitución de figuras de las infancias y las juventudes.

La capacitación emocional fue una de las acciones con mayor repercusión y que está tensionando el campo por un poder con pretensión de aval científico. Los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y se ensamblan en un territorio donde lo afectivo tiene valor de mercado con una lógica y relaciones específicas.

Refiere de este modo a un proceso de racionalización y de mercantilización de las emociones que tiende a reconfigurar la vida emocional de los sujetos. La regulación de las emociones no está en función de vivir con otros, ni de armar lazos, ni de potenciar los vínculos de respeto, confianza y autoestima.

Los análisis hasta aquí realizados y las preguntas que guiaron la investigación hicieron pensar en la posibilidad de un deslizamiento de sentido, un cambio de ropaje desde los estudios históricos realizados (Kaplan, 2008) hacia estas nuevas interpretaciones funcionales a la exclusión. Este viraje sería desde la capacidad intelectual medida por el coeficiente intelectual (CI), hacia la capacidad emocional y un supuesto coeficiente emocional, medible, observable por imágenes cerebrales. Sería, en un mundo afectivo donde algunos pueden y otros no, alcanzar la capacidad emocional para tener un exitoso rendimiento académico y, por ende, un éxito social.

Estas técnicas de capacitación emocional, de matriz individualista, ponen en cuestión el valor mismo de la escuela como socializadora. El poder de “ver”, “decir” y “proponer” en manos de especialistas miembros de asociaciones civiles pone en cuestión la garantía de educación como derecho político y al Estado como responsable y garante.

Estos imperativos de época se traducen en una serie de actividades que conforman lo que Foucault denomina las “tecnologías del yo”. Es aquí donde la introspección funciona como bálsamo y antídoto frente al otro que aparece como amenazante y peligroso. Estos nuevos espacios de “gobierno” apoyados en la energía de la sociedad civil, como la proliferación de asociaciones, fundaciones y ONG, vienen supuestamente a suplir un estado ausente y a una formación docente que no está a la altura de las circunstancias. Posicionados en un saber erudito, apolítico y neutral, se trata de nuevos modos y espacios en los que se constituyen subjetividades.

Posicionándose desde la sociología de la educación y partiendo de los trabajos de Norbert Elias, se puede distanciar del discurso del sentido común dominante y admitir que la sensibilidad por la violencia es cultural y que se vincula a los procesos civilizatorios de pacificación en los inicios de las sociedades estatales y a los procesos de urbanización. Se considera a la violencia como un fenómeno relacional que emerge

en configuraciones sociales específicas, producidas por interrelaciones de individuos en sociedad. Castorina y Kaplan (2006) consideran que la violencia no es una sustancia, sino una propiedad relacional cuyas características constitutivas deben buscarse en el sistema de relaciones que le otorgan sentido y no en conductas, como se piensa en los enfoques criminalizantes.

El sujeto vive y ha vivido en una red de interdependencia, en un tejido de relaciones móviles. Este contexto funcional interdependiente que las personas tienen con otras es lo que se llama sociedad, constituyéndose una existencia de tipo particular (Elias, 2009). Este pensamiento relacional y procesual, en el que hay un entramado complejo de producción de prácticas sociales y *habitus* psíquicos de los individuos, está disociado de los argumentos que consideran al sujeto por fuera de sus condicionamientos históricos y sociales.

En esta investigación se tomó como objeto el *bullying*, como una categoría mediática dentro de la problemática de violencias en las escuelas, y la violencia, como constructora de subjetividad, como dolor social que produce la exclusión o la inferiorización en la vida escolar. Se centró en la dimensión relacional del vivir junto a otros y con otros, y se enfatizó así la dimensión emotiva, un cuidado pedagógico que es una reparación simbólica de las heridas sociales en las escuelas. Se trata de adultos que hagan una revisión crítica de sus creencias y prácticas pedagógicas, de donde se sostienen prácticas estigmatizantes. La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos sociales, los vínculos de solidaridad, de reconocimiento y respeto mutuo. A partir de esto, es necesaria la construcción de una mirada pedagógica con posicionamiento ético político que sea subjetivante.

Autores como Debarbieux (1996), Spósito (2001), y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática sobre la temática de violencias en las escuelas y la conformación del tema de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados desde los medios de comunicación masiva conlleva en gran medida a instalar el debate dentro de la opinión pública (Kaplan & García, 2006).

En continuidad con estos trabajos, se pretendió interpretar los discursos sociales y la producción del sentido común que intenta imponerse como “doxa” (Bourdieu, 1985), de modo tal que generara las condiciones de producción teórica que permitieran, por un lado, desnaturalizar los argumentos que sostienen la criminalización y judicialización de la miseria, de las infancias y juventudes, o la biologización de lo social y, por el otro, caracterizar y comprender los procesos de construcción de las representaciones y prácticas vinculadas con las diversas dimensiones de las violencias en las escuelas.

Esta investigación contribuye a una alternativa teórica para la intervención pedagógica frente a las visiones estigmatizantes, de patologización, criminalización y judicialización de ciertas subjetividades.

## **Bibliografía**

### **Notas relevadas**

#### **Diario Clarín**

- 07/05/2010 - Preocupa una nueva red social para insultar a los compañeros de escuela
- 14/04/2011 - Los colegios privados deberán justificar los rechazos a alumnos
- 05/05/2011 - Violencia en las escuelas: en las privadas hay más discriminación y en las públicas, más peleas
- 17/08/2011 - La violencia escolar es alta en el país y reduce el aprendizaje
- 17/08/2011 - Uno de los síntomas clave es el trastorno de la atención
- 22/09/2011 - EE. UU.: conmoción por la muerte de un chico gay al que cargaban sus compañeros
- 14/10/2011 - “Plaza Sésamo”, contra el bullying
- 25/11/2011 - Se siente humillado y no volvió a la escuela
- 25/01/2012 - El acoso escolar o “bullying”
- 03/04/2012 - Tenía 12 años, se suicidó, y su familia denuncia que fue por burlas en la escuela
- 16/10/2012 - El acoso por Internet que terminó en tragedia
- 31/10/2012 - Graduados: el acoso escolar
- 12/11/2012 - Bullying: afecta en la primaria y no saben cómo frenarlo
- 12/11/2012 – El acoso entre compañeros en la escuela
- 22/11/2012 - Uno de cada cuatro niños le tiene miedo a algunos de sus compañeros
- 26/01/2013 - Indemnizan a la familia de un chico atacado por otro en una escuela
- 21/02/2013 - El bullying es para siempre
- 06/05/2013 - Cristina defendió la reforma judicial y prometió que mejorará la seguridad
- 29/05/2013 - Investigan si un chico de 14 años se suicidó por bullying
- 27/06/2013 - Los empleados feos tienen más posibilidades de ser acosados en el trabajo
- 15/08/2013 - Un chico fue brutalmente golpeado por sus compañeros en un colegio de Wilde
- 27/08/2013 - Ricky Martin: “Tenía interiorizada la homofobia”
- 03/09/2013 - Peligro en la Web: protegé a tus hijos del grooming

05/09/2013 - Golpean a una nena por ser linda y buena alumna

12/09/2013 - Ataque a golpes y piedrazos a una chica “por ser linda”

12/09/2013 - Aprobaron una ley para prevenir la violencia en las escuelas

13/09/2013 - Acoso escolar: qué es el bullying y qué cambia con la nueva ley

13/09/2013 - Por ley, sancionan el bullying y habrá hasta expulsiones

13/09/2013 - En Argentina, uno de cada tres chicos sufrió acoso en clase

13/09/2013 - Sin público ni cómplices silenciosos, no hay espectáculo

13/09/2013 - Acoso escolar: qué es el bullying y qué cambia con la nueva ley

13/09/2013 - Cómo detectar si un chico es acosado en la escuela

25/09/2013 - En medio de una charla sobre bullying, una madre noqueó a la vicedirectora

02/10/2013 - Ciberbullying: el acoso omnipresente

04/10/2013 - Escándalo y golpes entre padres en la puerta de una escuela

16/10/2013 - “¿Cómo íbamos a dejar a las nenas ahí?”

16/10/2013 - Dos de cada tres víctimas de bullying se van de su escuela

16/10/2013 - “Lo escupían y hasta le tiraban sillas”

16/10/2013 - Salvo algunas iniciativas aisladas, falta prevención desde el Estado

18/10/2013 - Una nena se suicidó tras ser acosada en Facebook

18/10/2013 - “Bullying sexual”: ¿por qué las mujeres son putas y los hombres, héroes?

24/12/2013 - Todos los actores del bullying

30/12/2013 - Frente al bullying, una iniciativa que suma

15/01/2014 - Una madre obligó a su hija a confesar que hacía bullying

22/02/2014 - Exigen mochilas transparentes para evitar el ingreso con armas o drogas

02/03/2014 - En 2013 se trataron más de tres casos de bullying por mes

19/03/2014 - Cómo detectar si tu hijo sufre acoso escola

18/04/2014 - Condenan a los padres por un caso de bullying

30/04/2014 - Todo lo que necesitás saber sobre bullying

02/05/2014 - “Mamá, ¿puedo ir a la escuela a preguntar por qué me pegaron?”

16/05/2014 - Lanzan la primera guía oficial contra la violencia escolar

16/05/2014 - Una escalada de violencia que llegó hasta la muerte de una estudiante en Junín

17/05/2014 - Sileoni mostró su preocupación por los reiterados casos de violencia escolar

26/06/2014 - Bullying: un compañero le pegó y terminó fracturado

29/08/2014 - Claves para poner un freno efectivo al bullying

04/09/2014 - Una chica inventó su suicidio para alertar sobre el bullying

08/09/2014 - Sufre bullying en la escuela porque cambió de sexo

07/10/2014 - Otro ataque en una escuela: "Mamá, me pegaban como en las películas"

13/10/2014 - Venden seguros contra el bullying a los colegios

20/02/2015 - Acoso escolar: mitos y verdades sobre el bullying

10/04/2015 - Estar atentos

15/04/2015 - Se denuncian 5 casos de bullying por mes en las aulas bonaerenses

31/05/2015 - El bullying puede causar más daño que el maltrato familiar

08/06/2015 - Denuncia que a su hijo ya lo golpearon 12 veces y que en la escuela no lo cuidan

17/06/2015 - El ciberacoso también crece y amenaza a los chicos en la Web

24/06/2015 - Las cinco formas más comunes del bullying

04/08/2015 - "Pantriste" y el despertar sangriento al problema del bullying

27/08/2015 - En el patio de la escuela, entre 20 compañeros golpearon a una chica de 13 años

01/09/2015 - Francisco pide a una chica víctima de bullying que le cante una canción

14/10/2015 - Un chico que sufrió abuso y bullying apareció ahorcado

### **Diario La Nación**

18/12/2010 - Un método que está validado

24/01/2011 - El cyberbullying, más allá de la escuela

13/04/2011 - La masacre escolar en Río

13/04/2011 - El autor de la masacre en la escuela de Río dejó un video justificando los crímenes

15/04/2011 - Operaron las orejas de una niña de siete años para no ser blanco de burlas

08/05/2011 - Se dice de mí

22/05/2011 - ¿Taylor...qué? La chica linda del folk

04/06/2011 - Aulas violentas

21/06/2011 - Violencia en las escuelas

15/07/2011 - La escuela es donde más se discrimina

04/08/2011 - Alarmante violencia en las aulas en la Argentina

02/09/2011 - "Escuela y familia deben luchar juntas"

22/09/2011 - A los 14 años, se suicidó porque se burlaban de su homosexualidad

25/10/2011 - Violencia en TV: instan a explicar a los chicos qué es lo que está mal

21/11/2011 - La última consola para ganarte a tu hijo

01/12/2011 - Campaña infantil contra el bullying

03/02/2012 - Silvia Hopenhayn: "La violencia escolar hoy es una perversión generalizada"

08/02/2012 - Prevención de la violencia escolar

03/04/2012 - Acoso escolar en Temperley: "Lo mató el colegio"

04/04/2012 - Se suicidó un alumno de 12 años por acoso escolar

10/04/2012 - Bullying, un drama que crece en silencio

10/04/2012 - Escollos para realizar un relevamiento

10/04/2012 - Es necesaria una ley

11/04/2012 - Se suicidó una modelo alemana por las críticas que recibía en Internet

29/04/2012 - El acoso, forma de violencia escolar

04/05/2012 - "El «alumno - cliente» cree que su identidad la otorga el consumo"

13/05/2012 - Bullying: La ley del más fuerte

22/05/2012 - Para evitar el bullying

29/05/2012 - Escuelas y discriminación

01/06/2012 - Un chico sufrió una brutal agresión y perdió un testículo

10/06/2012 - Al padre lo que es del padre

21/07/2012 - Un chico "normal" que no daba indicios de violencia

31/08/2012 - Otra feroz golpiza contra la directora de un colegio

16/10/2012 - Terrible caso de acoso en Canadá que terminó con el suicidio de una joven

20/10/2012 - Canadá: detienen a ocho adolescentes por Bullying

21/10/2012 - La irresistible seducción de los chicos malos

27/10/2012 - El dilema del primer celular

03/11/2012 - Una lección de vida a través del rugby

03/11/2012 - Quebrar los límites

29/11/2012 - Bastante más allá de los estereotipos

15/12/2012 - El silencio también es una manera de escuchar

18/12/2012 - Violencia escolar: una guía para ayudar a los docentes

27/12/2012 - ¿Los argentinos están "graduados" en respeto a la diversidad sexual?

03/02/2013 - Miedos argentinos: la incertidumbre nuestra de cada día

10/02/2013 - Novios violentos, un drama que crece

28/02/2013 - Proponen que alumnos lleven mochilas transparentes para ver si tienen armas

11/03/2013 - Tics en el aula: cómo atender el problema para evitar burlas y conflictos

11/03/2013 - En el 70% de los casos, el cuadro tiende a disminuir a los 18 años

06/05/2013 - Mónica Toscano: "Como sociedad nos tenemos que ir acostumbrando a la palabra prevención"

22/05/2013 - Una nueva misión para el jefe de La Cámpora

27/06/2013 - Cris Morena respondió por Twitter a las críticas a Aliados

30/06/2013 - Fantasía con un marcado sello de autor

02/07/2013 - Un rapero y una organización social se unen contra el bullying

04/07/2013 - Buscan concientizar sobre el bullying

04/07/2013 - Ser populares: la peligrosa obsesión de chicos y adolescentes

12/07/2013 - Hacia el fin de los prejuicios

15/08/2013 - Brutal golpiza en el aula a un alumno discapacitado

16/08/2013 - Brutal ataque en una escuela a un alumno con discapacidad

16/08/2013 - Un conflicto que se resuelve con justicia

21/08/2013 - Bullying, un maltrato que merece mayor prevención

27/08/2013 - Las polémicas declaraciones de Ricky Martin sobre la homosexualidad

12/09/2013 - Sanciones por casos de bullying

12/09/2013 - Golpiza salvaje a una chica de 14 años por ser "linda"

13/09/2013 - "Los chicos de ninguna manera pueden perder la escolaridad", dijo la impulsora de la ley contra el bullying

14/09/2013 - Ya está en el quiosco la revista de Aliados

25/09/2013 - Una madre golpeó a la vicedirectora de una escuela en medio de una charla sobre bullying

27/09/2013 - Un adolescente recibió un impacto de bala disparada por un compañero en la escuela

29/09/2013 - Conmovedora y actual

06/10/2013 - De dónde vengo

08/10/2013 - Condenan a 22 años al joven que mató a otro porque lo acosaba en la escuela

11/10/2013 - ¿Cuál es el perfil de un chico que realiza bullying sobre sus pares?

16/10/2013 - EE. UU.: detuvieron a dos niñas de 12 y 14 años por acosar a una menor que se suicidó

20/10/2013 - La Cámpora, el deseo de coparlo todo

05/11/2013 - Mauricio Macri: "A Casero le hacen bullying como una advertencia a todos los demás"

08/11/2013 - Denuncian que el chico que disparó en el aula fue víctima de bullying durante años

08/11/2013 - Tiros en el aula: un alumno disparó adentro de un colegio en Merlo

09/11/2013 - Llevó un arma de fuego a la escuela y disparó tres tiros dentro del aula

03/12/2013 - Discutirán en las escuelas de la provincia sobre bullying, droga y noviazgos violentos

03/12/2013 - Discutirán en las escuelas de la provincia sobre bullying, droga y noviazgos violentos

08/12/2013 - Educación: las razones de la caída y los caminos para mejorar

26/01/2014 - La escuela, el primer problema que surge

24/02/2014 - Misiones: alumnos deben usar mochilas transparentes para evitar que lleven armas o drogas

17/02/2014 - El estado en México que prohíbe llamar a un bebé Harry Potter o Yahoo

13/04/2014 - Violencias en el aire: el síntoma de la inclusión fallida

28/04/2014 - Bullying: una enfermedad que se extiende

29/04/2014 - Richard Cardillo: "Para enfrentar el bullying, hay que saber prevenirlo"

29/04/2014 - La violencia escolar: síntomas y consecuencias

03/05/2014 - Para ellos, una prueba de aguante y resistencia

06/05/2014 - Inseguridad: el problema nacional

07/05/2014 - Un conmovedor aplauso contra el bullying movilizó ayer a la Feria del Libro

08/05/2014 - Por bullying - Malvinas: quejas del gobernador

10/05/2014 - Contra la resaca, una nueva botella

16/05/2014 - Guía contra el bullying: qué hacer en casos de violencia escolar

17/05/2014 - Alberto Sileoni admitió estar preocupado por el incremento del "acoso" escolar

25/05/2014 - Paula Sibilia: "Para la moral contemporánea, no es evidente que la escuela sea una institución legítima"

01/06/2014 - El caradurismo épico y el gobierno de las psicopatías

06/06/2014 - ¿Cómo se sienten los alumnos?

06/06/2014 - "La sociedad está teñida de violencia y los buenos no alcanzan", dijo el obispo salteño

11/06/2014 - Ausentismo de alumnos y docentes

01/07/2014 - Dos vidas en un instante

06/07/2014 - Seis razones para abrazar la diversidad y la tolerancia en todas las empresas

20/07/2014 - Miedo (parte I)

11/08/2014 - Dónde estamos como padres. Editorial de La Nación

16/08/2014 - ¿Creés que soy linda? Decime lo que ves aunque me duela

21/08/2014 - A la salida de la escuela, tres compañeras golpearon a otra por linda

22/08/2014 - Más de cinco décadas en carne viva

24/08/2014 - Cuando la azafata se pone a rezar

28/08/2014 - Desde ayer, una nueva edición del Festival Latinoamericano de Teatro

28/09/2014 - A diez años de la masacre, Patagones espera justicia

16/10/2014 - Matrix en Martín Coronado, lo que no sucedió

22/10/2014 - Un gran hecho poético

26/10/2014 - El dueño de nuestras vidas

05/11/2014 - Cyberbullying: acosan a chicos subiendo sus fotos íntimas a la Web

12/11/2014 - El 77% de los adolescentes presenció o supo sobre casos de acoso escolar

06/12/2014 - Un ciclo de obras para derribar prejuicios

21/12/2014 - Chile, un país bipolar con el trabajo y el sueldo de las mujeres

26/12/2014 - La música, los clásicos y la siempre presente Alicia

23/01/2015 - Historias versátiles

24/02/2015 - República Checa: anunció por TV que iba a cometer una matanza y luego se suicidó

07/06/2015 - ¡Bullying al merlot!

24/06/2015 - Adolescentes en riesgo: el 40% es víctima de alguna forma de bullying

10/07/2015 - Fue víctima de bullying y tomó una sabia decisión

07/08/2015 - Bailando por un sueño: el jurado se enojó con Alberto Samid

02/09/2015 - Valerie Herrera, la víctima de bullying que se emocionó al cantarle al papa Francisco

25/09/2015 - La foto de Liniers con Juan Sánchez, el niño que fue víctima de bullying

28/10/2015 - Gabriel Bonari: "Me escapé corriendo del bullying"

28/10/2015 - Claves para detectar si tu hijo es víctima de bullying

31/10/2015 - La búsqueda de la perfección corporal, esa nueva forma de masoquismo moderno

08/11/2015 - Jennifer Dahlgren: "El peor bullying es el que nos hacemos a nosotros mismos"

08/11/2015 - Jennifer Dahlgren y su lucha contra el bullying: "Si un hombre me decía 'sos muy linda', no lo creía"

09/11/2015 - Cuando tartamudear es aún motivo de burla

09/11/2015 - Violencia escolar: los compañeros le pegan por ser hijo de un policía

06/12/2015 - Cómo está hoy el hijo más chico de Michael Jackson

17/12/2015 - Córdoba: tres jóvenes irán a juicio por hacer bullying a una compañera

## Referencias:

- Abramowski, A. L., (2005). La violencia escolar en los medios. *Ensayos y Experiencias*, 58, 54-63.
- Alba, G., (2001). La fascinación por el crimen. Medios de comunicación y violencia. En J. Bonilla y G. Patiño (Ed.), *Comunicación y política. Viejos conflictos, nuevos desafíos*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Alba, G., (2002). Los niños en la prensa colombiana del crimen. *Signo y Pensamiento*, XXI(41), 107-119. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/4111.pdf>
- Alvarado, S. V. y Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960–2000)*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ameijeiras, M. J., (2010). Experiencias de micropolítica al interior de la escuela secundaria. La participación en los Centros de Estudiantes. En J. A. Castorina y V. Orce (Ed.), *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Arendt, H., (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Arevalos, D. y Kaplan, C. V. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. *Voces de la educación*, 4(7).
- Arfuch, L., (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Ariès, P., (1999). *El hombre ante la muerte*. Madrid, España: Taurus.
- Ariès, P., (2000). *Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona, España: Acantilado.
- Arriaga, J. L., (2002). La nota roja: “colombianización”-“mexicanización” periodística. En: *Sala de Prensa, julio*. Recuperado de: [www.saladeprensa.org](http://www.saladeprensa.org)
- Atorresi, A., (1995). *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Pro Ciencia Conicet.
- Auyero, J., y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Baczko, B., (1991). *Los imaginarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Balardini, S. (Coord.), (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Balardini, S., (2013). La experiencia intergeneracional de los nativos paritarios. En C. V. Kaplan y C. Bracchi (Ed.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, pp. 193-198. La Plata, Argentina: UNLP.
- Barbosa Martínez, A., (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade e Estado*, 21(2), 391-414. Recuperado de: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922006000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000200005) . Consultado el 27 de julio de 2015.
- Barthes, R., (1970). El mensaje fotográfico. En: *La semiología*. Buenos Aires, Argentina: Nova.
- Baudrillard, J., (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Bauman, Z., (2002). *Modernidad Líquida*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Bericat Alastuey, E., (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers, Revista de Sociología*, (62), 145-176. Barcelona, España.
- Bonilla Vélez, J. I. y Tamayo Gómez, C. A. (2007). Las violencias en los medios, los medios en las violencias. En: *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. Bogotá, Colombia: CINEP, Fundación Centro de Investigación y Educación Popular. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinep/textos/violenciamedios.pD.F>
- Bonvillani, A., Itatí Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968–2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 44-73.
- Borrat, H., (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona, España: Gustavo Gili. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/110421612/borrat-el-periodico-actor-del-sistema-politico> . Consultado en junio de 2013.
- Bourdieu, P. (comp.), (2005). Les mensonges du Golfe (conferencia traducida). En *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000). Doxa y vida ordinaria. *Pensamiento crítico contra la dominación, New Left Review*, enero, 219-231.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), pp. 4-18.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. París, Francia: Seuil.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (1978). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 5, otoño, pp. 11-17, UAM. Azcapotzalco, México.
- Bourdieu, P., (1979). *La fotografía, un arte intermedio*. México D. F., México: Nueva Imagen.
- Bourdieu, P., (1987). The force of law—toward a sociology of the juridical field. *Hastings Law Journal*, 38(5), 805-53.
- Bourdieu, P., (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P., (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P., (1990). La «juventud» no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, pp. 119-127. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P., (1995). La violencia simbólica. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F., México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., (1997a). Entrevista a Pierre Bourdieu. En P. R. Pires (Trad.: F. Sanabria y G. Vargas), *O Globo* (Río de Janeiro), el 4 de octubre de 1997.
- Bourdieu, P., (1997b). Sociología y democracia. En *Capital cultural, escuela y espacio escolar*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (1997c). *Sobre la televisión*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P., (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P., (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Barcelona, España: Akal.
- Bourdieu, P., (2002). Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas (intervención en coloquio). En *Periodistas sin fronteras, Les mensonges du Golfe*, 1992. París, Francia: Arlèa.
- Bourdieu, P., (2005). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P., (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P., (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, P., (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Bourdieu, P., (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires, Argentina: Akal.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brener, G. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 77-101. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brener, G., (2009). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En C. V. Kaplan (Ed.), *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 199-240. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Breton, D. Le, (1998). *Pasiones Ordinarias*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Breton, D. Le, (2008). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Breton, D. Le, (2009). *Rostros*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Breton, D. Le, (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Breton, D. Le, (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

- Breton, D. Le, (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 67-76.
- Breton, D. Le, (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topia.
- Butler, J., (1998). *Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. México.
- Butler, J., (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Carli, S., (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cartier-Bresson, H., (2003). El instante decisivo. En: *Estética fotográfica*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En S. Llomovatte y C. V. Kaplan (Coord.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Castorina, J. A., (2008). Los procesos civilizatorios: algunas relaciones entre las configuraciones, las mentalidades y las representaciones sociales. En C. V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cepal y Unicef. (2006). *Efectos de la crisis en Argentina*. Recuperado de: [www.unicef.org/argentina/spanish/Efectos\\_Crisis\\_en\\_Argentina\\_Documento\\_de\\_Difusion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Efectos_Crisis_en_Argentina_Documento_de_Difusion.pdf)
- Cerbino, M., (2006). *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*. Barcelona, España: Anthropos.
- Cerbino, M., (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Ecuador: Taurus.
- Cerda, A. y López, R. (2001). Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia. En *Hiper-textos(2)*, enero-junio. Recuperado de: [www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos](http://www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos)

- Cerullo, N. y Saez, V. (2019). Los medios de comunicación en la escuela. Cuando la muerte se torna noticia. *Voces de la Educación*, 4(7), 67-83. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/165>
- Chame, A., (2013). *Fotografía e investigación documental*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Champagne, P., (1999). La visión mediática. En P. Bourdieu, *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Charaudeau, P., (2003). *El discurso de la información*. Barcelona, España: Gedisa.
- Charlot, B., (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. En *Porto Alegre: Sociologias*, año 4, (8), julio-diciembre, 432-443.
- Chávez, M., (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, (23), 9-32.
- Clarke, J., Critcher, C., Hall, S., Jefferson, T., y Roberts, B. (1979). *Policing the crisis. Mugging, the State and Law and Order*. Londres, Inglaterra: MacMillan.
- Cohen Agrest, D., (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Coleman, R. (2002): The effects of visuals on ethical reasoning: what's a photograph worth to journalists making moral decisions?. Comunicación presentada en la convención de la *Association for Education in Journalism and Mass Communication* (AEJMC), Miami, EE. UU., 4 al 11 de agosto.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe & United Nations International Children's Emergency Fund, (2006). *Efectos de la crisis en Argentina*. Recuperado de [www.unicef.org/argentina/spanish/Efectos\\_Crisis\\_en\\_Argentina\\_\\_Documento\\_de\\_Difusion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Efectos_Crisis_en_Argentina__Documento_de_Difusion.pdf)
- Comité Federal de Radiodifusión (Comfer), (2005). *Índice de violencia de la televisión argentina*. Buenos Aires. Recuperado de: [www.comfer.gov.ar](http://www.comfer.gov.ar)
- Congreso de la Nación Argentina, (1991). *Ley N° 24.049*. Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 1991, pp. 4. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Congreso de la Nación Argentina, (1993). *Ley N° 24.195, Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 1993, pp. 18. Recuperado de:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-9999/17009/texact.htm>

Congreso de la Nación Argentina, (2006). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006, p. 24. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>

Consejo Nacional de Televisión de Chile, (1998). *Cinco estudios sobre violencia y televisión en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile.

Consejo Nacional de Televisión de Chile, (2002a). *Barómetro de violencia N° 1: Películas y dibujos animados*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: [www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002](http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002)

Consejo Nacional de Televisión de Chile, (2002b). *Barómetro de violencia N° 2: Noticieros 2002*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: [www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002](http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002)

Consejo Nacional de Televisión de Chile, (2002c). *Barómetro de violencia N° 3: Telenovelas 2002*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: [www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002](http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002)

Consejo Nacional de Televisión de Chile, (2012a). *Los padres y la regulación televisiva*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile.

Consejo Nacional de Televisión de Chile, (2012b). *Consumo televisivo e imágenes de jóvenes en TV*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile.

Corbetta, P., (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Costa, J., (1977). *El lenguaje fotográfico*. Madrid, España: Ibero Europeo de Ediciones y Centro de Investigación y Aplicación de la Comunicación.

Dastres, C. y Muzzopappa, E. (2003). *La comunicación como estrategia para orientar a la ciudadanía frente a la violencia y la criminalidad*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC). Recuperado de: [www.cesc.uchile.cl/publicaciones/op\\_02\\_dastresmuzzopappa.pdf](http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/op_02_dastresmuzzopappa.pdf)

Dastres, C., (2002). *¿Visiones personales, ideología o mercado al momento de informar? Un análisis de las noticias sobre inseguridad ciudadana desde el emisor*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC). Recuperado de: [www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se\\_02\\_dastres.pdf](http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_02_dastres.pdf)

- Dastres, C., Muzzopappa, E., Saez, Ch. y Spencer, C. (2005). *La construcción de las noticias sobre Seguridad Ciudadana en prensa escrita y televisión ¿Posicionamiento, comprensión o distorsión?* Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC). Recuperado de: [www.cesc.uchile.cl/serie\\_estudios\\_000.htm](http://www.cesc.uchile.cl/serie_estudios_000.htm)
- Debarbieux, E., (1996). *La violence en milieu scolaire 1. État des lieux*. París, Francia: ESF.
- Debarbieux, E., (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). En *Educação e Pesquisa*, 27(1), enero-junio, 163-193. Recuperado de: [www.scielo.br/pD.F/ep/v27n1/a11v27n1.pdf](http://www.scielo.br/pD.F/ep/v27n1/a11v27n1.pdf) Consultado en octubre de 2008.
- Debarbieux, E., (2002). “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. En E. Debarbieux y C. Blaya (Ed.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasilia, Brasil: Unesco.
- Delgado, F. J., (1998). “Comunicación, inseguridad ciudadana y control social”. *Comunicación. Estudios Venezolanos de Comunicación*, 103, agosto.
- Depelteau, F., (2008). Hacia una teoría crítica y relacional: de la emancipación egocéntrica a la relacional. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), (2017). *Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática del suicidio e intentos de suicidio*. Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/SUICIDIO\\_FINAL.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/SUICIDIO_FINAL.pdf)
- Dondis, D. A., (1976). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Dubet, F., (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*, pp. 15-43. Buenos Aires, Argentina: IPE-Unesco.
- Dukuen, J., (2010). *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires, Argentina: Koyatún.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., (1981). Civilización y violencia. *Ästhetikund Kommunikation*, 43, 5-12.
- Elias, N., (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

- Elias, N., (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., (1989). *La soledad de los moribundos*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Elias, N., (1994). Civilización y Violencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nro. 65, enero-marzo, pp. 141-152. Recuperado de [http://ih-vm-cisreis.cmad.interhost.com/REIS/PD.F/REIS\\_065\\_11.pdf](http://ih-vm-cisreis.cmad.interhost.com/REIS/PD.F/REIS_065_11.pdf)
- Elias, N., (1994). Civilización y violencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65, 141-151.
- Elias, N., (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Elias, N., (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elias, N., (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104, 219-251.
- Elias, N., (2009). *El proceso de la civilización*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Entel, A., (2008). *Dialéctica de lo sensible*. Buenos Aires, Argentina: Aidós.
- Espósito Inmunitas, R., (2005). *Protección y negociación de la vida*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales & United Nations International Children's Emergency Fund, (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Recuperado de: [www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf)
- Fairclough, N., (2008). El análisis del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discourse & Society*, 2(1).
- Farrington, D. P. y Loeber, J. (1998). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks: Sage.

- Feixa, C., y Nofre, J. (2012). Culturas Juveniles. *Sociopedia, Isa*. doi: 10.1177/205684601291
- Ferrés, I. y Prats, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid, España: Paidós.
- Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Finocchio, S., (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- FLaCSO y Unicef (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Argentina: FLaCSO. Recuperado de: [www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf) . Consultado el 12 de noviembre de 2013.
- Fontcuberta, J., (2010). *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Ford A. y Verón, E. (2006). Sobre experiencia y discurso. *Revista de Estudios Sociales*, 24(1), 39-44.
- Ford, A., (1999). *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Foucault, M., (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M., (1991). *“La gubernamentalidad” en espacios de poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M., (1991). Nuevo orden interno y control social. En M. Foucault, *Saber y verdad*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M., (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M., (2004). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglas XXI.
- Foucault, M., (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M., (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: La Marca Editora.
- Freire, P., (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Freud, S., (1999). *El Malestar en la Cultura (1930)*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

- Funk, W., (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. En *Revista de Educación*, nro. 313, 53-78. ISSN 0034-8082
- Furlán, A., (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), julio-septiembre, 631-639.
- Gaete, M., (2003). “La seguridad ciudadana en los noticieros de televisión”. En *Serie Informe Político* (80), agosto. Recuperado de: [www.lyd.com](http://www.lyd.com)
- Gaitán Moya, J. A., García, F. y Piñuel Raigada, J. L. (2007). La violencia en la escuela a través de la prensa *online* de los periódicos de referencia en España (2003). En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 59-60, pp. 75-98.
- García, S. y Kaplan, C. V. (2006). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- García, S., (2009). La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Garriga Zucal, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *PUBLICAR - En Antropología y Ciencias Sociales*, 1(9), 97-121.
- Gentili, P., (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI - Clacso.
- Gibson, R., Sargent, S. y Zillman, D. (1998). *Effects of photographs in news reports on issue perception*. Baltimore, EE. UU: Comunicación presentada en la convención de la Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC), 5 al 8 de agosto.
- Gilliam, F. e Iyengar, S. (2003). *Super-predators or victims of societal neglect? Framing effects in juvenile crime coverage*.
- Giroux, H., (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. España: Paidós.
- Goffman, E., (2001). *Estigma e identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amarrortu.
- Goudsblom, J., (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Coord.). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Gualejac, V. De, (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires, Argentina: Mármol Izquierdo.
- Gutiérrez, A. B., (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Heras Herrero, B. De Las, (2012). *El testimonio de las imágenes. Fotografía e historia*. Madrid, España: Creaciones Vincent Gabrielle.
- Herrera, A., (1998). Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992). *Revista Latina de Comunicación Social*, nro. 1. Recuperado de: [www.ull.es/publicaciones/](http://www.ull.es/publicaciones/)
- Honneth, A., (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Iglesias, A., (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 123-151.
- Illouz, E., (2007). *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Illouz, E., (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Isla, A. y Míguez, D. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jáuregui Lobera, I. y Márquez Guerrero, M. (2005). La violencia escolar en los textos periodísticos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 105-119. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003808>
- Johnson, M. y Lakoff, G. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Kaplan C. V. y Mutchinick, A. (2006) Violencia y escuela: análisis de las políticas vigentes en la Argentina. En C. V. Kaplan, (Dir.), *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (Dir.), (2009b). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (Dir.), (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*. Año V, (8), pp. 119-134. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180914083505/ImasC8.pdf>
- Kaplan, C. V. y Saez, V. (2019a). *Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Deconstruyendo las miradas de los medios de comunicación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. S. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36, enero-abril, Argentina.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 18(1).
- Kaplan, C. V., (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., (2006b). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. *12(ntes)*, N°4, junio. Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, C. V., (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp.151-168. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila
- Kaplan, C. V., (2008a). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V., (2008b). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Kaplan, C. V., (2009). *La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”* (ponencia). Presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Universidad de Recife, Brasil.
- Kaplan, C. V., (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En C. V. Kaplan y V. Orce

(Coord.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías*, pp. 99-136. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Kaplan, C. V., (2009a). La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento” (ponencia). Presentada en *el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador*, 10 al 13 de noviembre. Recife, Brasil.

Kaplan, C. V., (2011a). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, año 20, 1(35), 95-103.

Kaplan, C. V., (2011b). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en el espacio escolar. En F. M. Hillert, N. Graciano y M. J. Amijeiras (Comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI*, pp. 75-84. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. V., (2012). La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. En *Anales del XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: “Civilização, Fronteiras e Diversidade” y IV Seminário do Grupo de Pesquisa*, 19 al 24 de noviembre. Dourados, Brasil. Recuperado de: [www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/)

Kaplan, C. V., (2012b). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. V., (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-68. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V., (2013a). Imagens sobre mobilizações juvenis e estudantis: a criminalização através dos meios de comunicação. En *Revista de Estudos Universitários (REU)*, 39(2), diciembre, 293-309. Recuperado de: <http://periodicos.uniso.br>

Kaplan, C. V., (2013b): Os jovens e seus medos sociais: da morte e de serem excluídos. *Teias*, 14(32), mayo-agosto, 251-263. Recuperado de: [www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1405](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1405)

Kaplan, C. V., (2014). La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política. En *II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Escuela”*. 9, 10 y 11 de abril. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-3617-11-9 . Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.UniversidaddeBuenosAires.ar/sites/iice.institutos.filo.UniversidaddeBuenosAires.ar/files/Kaplan,%20Carina.pdf>

- Kaplan, C. V., (2016a). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce
- Kaplan, C. V., (2016b). El racismo de la violencia. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Comp.), *Educación y procesos de civilización*, pp. 99-110. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., (2017a). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V., Krotsch, L., y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V., y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.
- Kaplan, C. V., y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani, y Salvia A., *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V., y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36. Argentina.
- Kessler, G., (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kessler, G., (2009). *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Kessler, G., (2011). La extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina. En *Sociología e Política*, 19(40), 103-114.
- Kessler, G., (2013). Algunas hipótesis sobre la extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina. En *Cuadernos de Antropología Social*, nro. 37, 25-42.
- Kessler, G., (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kliksberg, B., (2009). Seguridad ciudadana: países exitosos prefirieron la exclusión cero antes que Tolerancia Cero. Nota publicada en Diario *Perfil*. Recuperado de: [www.perfil.com/contenidos/2009/02/26/noticia\\_0002.html](http://www.perfil.com/contenidos/2009/02/26/noticia_0002.html) . Consultado en junio de 2012.
- Korinfeld, D., (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. En *Voces de la Educación*, 2(4), 209-219.

- Lahire, B., (1999). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. París, Francia: La Découverte.
- Lara Klahr, M., (2004). Apuntes para un periodismo (negro) consiente. En *Violencia y medios: seguridad pública y construcción del miedo*. México D. F., México: Instituto para la Seguridad y la Democracia. Recuperado de: [www.insyde.org.mx](http://www.insyde.org.mx)
- Lavena, C., (2002). *¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina* (tesis de Maestría en Educación), Universidad de San Andrés, Argentina.
- Leo, P. Di, (2009): *Subjetividades, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, no publicada). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Lessard, C. y Tardiff, M., (2009). *Le travail enseignant*. Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Levinson, B. A., (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a la rebeldía en las escuelas de los Estados Unidos. *Revista Perspectivas, Unesco*, 28(4), p. 64.
- López Lita, R., (2012). *Propuesta de trabajo de modelo de análisis de la imagen fotográfica*. Grupo de Investigación ITACA UJI. Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado de: [www.analisisfotografia.uji.es/](http://www.analisisfotografia.uji.es/). Consultado el 20 de mayo de 2012.
- López Portillo, E., (2004). Medios y seguridad: reflexiones sobre la construcción de realidades. En *Violencia y medios: seguridad pública y construcción del miedo*. México D. F., México: Instituto para la Seguridad y la Democracia. Recuperado de: [www.insyde.org.mx](http://www.insyde.org.mx)
- Loreti, D., (2003). Los desafíos del derecho de la información como herramienta de la política del Estado hacia la comunicación. En *Zigurat*, año 4, n° 4, noviembre, 33-42.
- Lovesio, B. y Viscardi, N. (2003). Los estudios de la mujer y de los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo. *Revista de Ciencias Sociales*, XVI(21), 79-109.
- Loyola, M. I., Sánchez, M. T. y Villa, M. J. (2003). El uso de las metáforas en el discurso de la guerra. En *Sala de Prensa*, diciembre. Recuperado de: [www.saladeprensa.org](http://www.saladeprensa.org)
- Macassi, S., (2002). La prensa amarilla en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, (77), marzo. Recuperado de: [www.comunica.org/chasqui/](http://www.comunica.org/chasqui/)

- Maingueneau, D., (1984). *Genesis du discours*. Lieja, Bélgica: Mardaga.
- Mannheim, K., (1984). *Konservatismus: Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp.
- Margulis, M., (1999). La racialización de las relaciones de clase. En M. Margulis, M. Urresti y otros. *La segregación negada*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Martín Criado, E., (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En M. Latiesa (Ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Martín Criado, E., (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138.
- Martínez Oyarce, J., (2002). Discursos sociales y juventud. En A. Vergara del Solar (Ed.) *Cartografías de la Juventud* (pp. 11-23). Santiago de Chile, Chile: Praxis Publicaciones.
- Martini, S. y Pereyra M. (2009). *La irrupción del delito en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Martini, S., (2000). Agendas policiales de los medios en Argentina: la exclusión como un hecho natural. En S. Gayol y G. Kessler (Comp.) *Violencias, justicias y delitos en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Martini, S., (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Martuccelli, D., (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Melon Pirro, J. C. y Orden, L. M. Da (2007). *Prensa y peronismo. Discursos, prácticas, empresas 1943-1958*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Michaud, Y., (1989). *A violência*. San Pablo, Brasil: Ática.
- Míguez, D. y Noel, G. (2006). *Entre el pánico moral y el suceso real: la violencia escolar en la Argentina reciente*. Salta, Argentina: Ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social.
- Míguez, D., (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (2013). *Ley N°26892, Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Recuperado de [http://leyesar.com/ley\\_para\\_la\\_promocion\\_de\\_la\\_convivencia\\_y\\_el\\_abordaje\\_de\\_la\\_conflictividad\\_social\\_en\\_las\\_instituciones\\_educativas/download.htm](http://leyesar.com/ley_para_la_promocion_de_la_convivencia_y_el_abordaje_de_la_conflictividad_social_en_las_instituciones_educativas/download.htm)
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (2014). *Guía Federal de Orientación Educativa*.
- Muchembled, R., (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mutchinick, A., (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (tesis doctoral en Educación, no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Napoli, P. Di, (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Chile. Nro. 23. 25-45.
- Napoli, P.Di, (2016). Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria. Tesis doctoral
- Natanson, J., (2013). El retorno de la juventud. Movimientos de repolitización juvenil en nuevos contextos urbanos. *Nueva Sociedad* (243), 92-103. Consultado el 2 de marzo de 2013 en: [http://www.nuso.org/upload/articulos/3918\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3918_1.pdf)
- Núñez Sevilla, T., (1999). Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social. *Comunicar*, 12(1), marzo, 47-54.
- Núñez, P., (2012). *Nuevas sensibilidades en el escenario político. Juventudes, participación y agendas de discusión*. Observatorio de Jóvenes. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Recuperado el 2 marzo de 2014 de: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/15.nuevas%20sensibilidades.pdf>
- Núñez, V., (2007). *Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social*. Seminario presencial dictado el 23 de marzo de 2007, en el marco del ciclo Aportes para abordar el malestar en la cultura educativa, organizado por el Programa de psicoanálisis y prácticas socio educativas. FLaCSO. Área de educación. Sede Argentina.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, (2009). *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje en prevención* (simposio).

Francia-Argentina. Recuperado de <http://ceapi.files.wordpress.com/2012/04/violencia2.pdf> Consultado el 13 de octubre de 2012.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, (2011). *Cátedra Abierta. Aportes para pensar las violencias en las escuelas*. Recuperado de: [www.me.gov.ar/construccion/pD.F\\_observatorio/catedra.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pD.F_observatorio/catedra.pdf) Consultado el 13 de octubre de 2012.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Recuperado de: [www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf)

Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, de la UNLP, (2009). *Informe resultados 2009*. Recuperado de: [www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes](http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes) . Consultado el 13 de octubre de 2012.

Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, de la UNLP, (2011). *Informe 2011. Los jóvenes según los medios. Introducción*. Recuperado de: [www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes](http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes). Consultado el 1 de agosto de 2012.

Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, de la UNLP, (2012). *Informe Anual 2012*. La Plata, Argentina: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación Social.

Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, de la UNLP, (2013). *Jóvenes nombrados. Herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional*. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Observatorio Global de Medios, (2005a). *Asesinato de fiscal. Una segunda lectura a las primeras páginas de los diarios de Caracas: Últimas Noticias, El Universal, El Nacional y Diario Vea.*, Capítulo Venezuela. Recuperado de: [www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/fiscal](http://www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/fiscal)

Observatorio Global de Medios, (2005b). *La violencia y su representación. Una segunda lectura a las primeras páginas de los diarios de Caracas: Últimas Noticias, El Universal, El Nacional y Diario Vea*. Recuperado de: [www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/laviolenciaysure.asp](http://www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/laviolenciaysure.asp)

Orce, V., (2012). Socialización familiar, vínculos intra-generacionales y producción de violencia en la escuela secundaria. En C. V. Kaplan, L. Krotsc y V. Orce, *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 113-141. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Oviedo de Benosa, S., (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Pardo, M. L., (2009). Estigmatizar a través del lenguaje. *Diario La Nación (ADN)*. Recuperado de: [www.lanacion.com.ar/1172039-estigmatizar-a-traves-del-lenguaje](http://www.lanacion.com.ar/1172039-estigmatizar-a-traves-del-lenguaje)
- Pegararo, J., (2000). Violencia delictiva, inseguridad urbana. La construcción social de la inseguridad urbana. En *Revista Nueva Sociedad*, (167), mayo-junio, 115-131.
- Pereyra, M., (2009). Cartografías del delito, territorios del miedo. En S. Martini y M. Pereyra (Ed.), *La irrupción del delito en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pérez Islas, J. A. (Coord.), (2000). Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud. En M. Barbero et al. *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín, Colombia: Corporación Región.
- Perrenoud, P., (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Pineau, P., (2001). Por qué triunfó la escuela. En P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso y C. Braslavsky. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Puiggrós, A., (2006). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Qués, M. A., (2013). *Medios y política. Imágenes, discursos y sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria Rioplatense.
- Raiter, A. y Zullo, J. (Comp.). (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo de los medios*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Raiter, A., (1999). *Lingüística y política*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Raiter, A., (2001). Capítulo 1. En *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Raiter, A., (2010). Los límites del análisis crítico del discurso (ACD). Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B6e5r7I177IkOTdmYzhkMDgtM2I5Ni00MGM3LWIwODUtYjJhNWRiNGMzZTVl/edit?pli=1&hl=es>
- Raiter, A., Zullo, J. et al (1999). *Discurso y ciencia social*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Raiter, A., Zullo, J. et al (2001). *Representaciones Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Reguillo, R., (1997). Crónica roja: espectáculo y negocio. En *Revista Chasqui*, (60), diciembre, 4-7.
- Reguillo, R., (1998). Un malestar invisible: derechos humanos y comunicación. En *Revista Chasqui*, (64), diciembre, 18-23.
- Reguillo, R., (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Reguillo, R., (2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración, *Conferencia Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*. Universidad de Texas, Austin. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/reguillo.pdf>
- Reguillo, R., (2006). Memoria, performatividad y catástrofes: ciudad interrumpida. *Contratexto Digital*, (4). Recuperado de: [www.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.html](http://www.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.html)
- Rey, G., (2005). *El cuerpo del delito. Representación y narrativas mediáticas de la seguridad ciudadana*. Colombia: Centro de competencia en comunicación para América Latina.
- Riego, B., (1990). La fotografía como fuente de la Historia Contemporánea: las dificultades de la evidencia. En *La imatge y la recerca històrica*. España: Ayuntamiento di Girona.
- Riego, B., (1998). La construcción social de la realidad a través de las imágenes en España Isabelina: implantación, usos y desarrollo del grabado en madera y de la tecnología fotográfica. En A. Barrio Alonso (Dir.), *Universidad de Cantabria. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea*.
- Rifiotis, T., (1997). Nos campos da violência: diferença e positividade. *Antropologia em Primeira Mão*, 19(1), 1-19.
- Rivas, A., (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, Fundación Arcor.
- Rodrigues, E., (2010). A imprensa pedagógica como fonte, tema y objeto para a História da Educação. In: Costa.C.J; et al Fontes e métodos em História da Educação. Dourados, UFGD.

- Rodríguez, E., (2011). *Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: bases para la construcción de propuestas integradas* (documento de trabajo). San Salvador, El Salvador: VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina, 11 y 12 de julio. Recuperado de:  
[www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA)
- Roesch, R., (2007). Delincuencia juvenil: riesgos y prevención. En J. Sabucedo y J. Sanmartín, *Los escenarios de la violencia*. Barcelona, España: Ariel.
- Rondelli, E., (1998). Medios y violencia: acción testimonial, prácticas discursivas, sentidos sociales y alteridad. En *Diálogos de la Comunicación*, (53), diciembre, 66-82.
- Rotker, S., (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Sabino, C., (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Sabino, J. P., (2010a). Educación, subjetividad y adolescencia: entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Saez, V., (2011a). *La violencia en los medios, la escuela como escenario*. Disponible en Actas Digitales del IX Jornadas de Sociología – Pre Alas Recife 2011: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Saez, V., (2011b). *Representaciones mediáticas sobre el fenómeno de la violencia en espacios escolares. Efectos simbólicos en la construcción de identidades*. Disponible en Actas Digitales de Sextas Jornadas de jóvenes investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Saez, V., (2011c). Efectos simbólicos de la mediatización de la violencia en espacios escolares. En J. A. Castorina y V. Orce (Coord.), *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Saez, V., (2011d). Prácticas discursivas en los medios gráficos. En *Actas Digitales del Congreso Internacional de Discurso y Medios*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [www.discursoymedios.com.ar](http://www.discursoymedios.com.ar) . Consultado el 21 de noviembre de 2011.
- Saez, V., (2012). Mediatización de la violencia en espacios escolares. En J. A. Castorina y V. Orce (coord.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 233-241. Recuperado de: [www.filo.UniversidaddeBuenosAires.ar/contenidos/investigacion/institutos/Lice/A](http://www.filo.UniversidaddeBuenosAires.ar/contenidos/investigacion/institutos/Lice/A)

- Saez, V., (2013a). *Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre las violencias en los espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento en los medios gráficos de La Plata* (tesis de Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Saez, V., (2013b). Alumnas y violencia en el espacio escolar. Un análisis de la cobertura mediática. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Prensa* (31).
- Saez, V., (2013c). Miradas de fuego: imágenes mediáticas sobre jóvenes y escuela. Colectivo de Estudios e Investigación. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Sociales*, 7(1), 123-147.
- Saez, V., (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. *Revista Entramado*, 11(1), 136-155.
- Saez, V., (2016a). La representación del alumno violento en el discurso mediático. *Folios*, 45(1), 51-64.
- Saez, V., (2016b). *Prácticas discursivas de la mediatización de la violencia en espacios escolares* (tesis de doctorado en Educación), pp. 456. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Saez, V., (2017). Transformations and stays in defined as violent in the school space (1993-2011). *Entramado*. 13(2), (pp. 172-184). doi: 10.18041/entramado.2017v13n2.26241
- Saez, V., (2019a). Los procesos de clasificación social de los jóvenes estudiantes en argentina. Una mirada a los discursos sobre las violencias entre estudiantes en la prensa (1998 – 2008). *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 17(17), pp. 1-29. doi: 10.19137/els-2019-171708
- Saez, V., (2019b). Las configuraciones familiares desde la prensa argentina (1993-2011). Apuntes sobre los discursos sobre las violencias en las escuelas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (36), 233-249. Chile. doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-12
- Saez, V., (2019c). La criminalización mediática en los discursos sobre la escuela argentina, *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1326
- Saez, V y Adduci, N. (2013). As propostas dos meios de comunicação sobre a violência nas escolas: os casos da Argentina e do Brasil. En *Pesquisas em Educação no Brasil e na Argentina: desigualdades sociais, subjetividade, diversidade e*

*fronteiras*, Programa Centros Asociados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA).

Saez, V y Adduci, N.. (2014). Tensiones intergeneracionales en las propuestas mediáticas sobre violencia en las escuelas: reflexiones de Argentina y Brasil. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Org.), *Educación, subjetividad y diversidad*. Londrina, UEL.

Saez, V., Adduci, N y Urquiza S. (2013). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En C. V. Kaplan (Coord.), *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Saintout, F., (2009). *¿Culturas violentas? La producción mediática de violencias legítimas/ilegítimas y de sujetos viables/inviabiles. El caso de las juventudes*. La Plata, Argentina. Recuperado de:  
[www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/culturasviolentas.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/culturasviolentas.pdf)

Saintout, F., (2013). *Los jóvenes argentinos: desde una epistemología de la esperanza*. Quilmes, Argentina: Editorial UNQ.

Sautú, R., (2005). *Todo es teoría*. Buenos. Aires: Ediciones Lumiere.

Sautú. R. y Wainerman, C. (2011). *La trastienda de la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Sennett, R., (1982). *La autoridad*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sennett, R., (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

Sennett, R., (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.

Simmel, G., (2011). *El rostro y el retrato*. Madrid, España: Casimiro.

Sirvent M. T., (2003). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Sodré, M., (2001). *Sociedad, cultura y violencia*. Bogotá, Colombia: Norma.

Sontag, S., (1981). *Sobre la fotografía*. Barcelona, España: Edhasa.

Sousa Santos, B. De, (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Spósito, M., (2001). Um breve blanco da pesquisa sobre violencia escolar no Brasil. En *Educação e Pesquisa*, 27 (1), enero-junio, 87-103. Recuperado de: [www.scielo.br/pD.F/ep/v27nl/a07v27nl.pdf](http://www.scielo.br/pD.F/ep/v27nl/a07v27nl.pdf)
- Stack, S. y Wasserman, I. M. (1995). Communal violence and the Media: lynchings and their news coverage by The New York Times between 1882 and 1930. En G. Barak (Ed.), *Media, process, and the social construction of crime. Studies in newsmaking criminology*. London, England: Garland Publishing NY.
- Sweetser, E., (2000). Blended spaces and performativity. En *Cognitive Linguistics*, 11(3-4), 305-333.
- Tenti Fanfani, E. (1999a). *Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E., (1999b). Teachers' training, work conditions and salary in Argentina. En L. Randall y J. B. Anderson (Ed.), *Schooling for success. Preventing repetition and dropout in Latin American primary schools*. Nueva York, EE. UU.: M.E. Sharpe Inc.
- Tenti Fanfani, E., (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. En *Revista Todavía*, (7), abril. Recuperado de: [www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html](http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html)
- Tenti Fantani, E. (Trad.), (1975). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (3).
- Therborn, G., (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Thwaites Rey, M., (1999). Estado y sociedad. Ajuste estructural y reforma del estado en la Argentina de los '90. *Revista Realidad Económica Buenos Aires*, 16(1), 76-109.
- Tonkonoff, S. (2007). Tres movimientos para explicar por qué los pibes chorros visten ropas deportivas. En VV. AA., *La sociología ahora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Toporosi, S., (2015). Me corto y me quiero matar. *Topia*, 75, 24-25. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar>
- United Nations International Children's Emergency Fund, (2014). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Recuperado de: [www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_30\\_08.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf)
- Urresti, M., (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En: S. Balardini, *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

- Van Dijk, T. A., (1999). “El análisis crítico del discurso”. En *Anthropos*, nro. 186, septiembre-octubre, 23-36.
- Van Dijk, T. A., (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T., (2007): Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Ed.), *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: [www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20racista.pdf](http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20racista.pdf) Consultado el 27 de octubre de 2010.
- Van Lier, H., (1983). Philosophie de la photographie. En *Les Cahiers de la photographie*, pp. 83.
- Varenik, R., (2004). Escándalo y reforma: el papel de los medios en el cambio policial. En *Violencia y medios: seguridad pública y construcción del miedo*. México D. F., México: Instituto para la Seguridad y la Democracia. Recuperado de: [www.insyde.org.mx](http://www.insyde.org.mx)
- Vasilachis de Gialdino, I., (2004). *El lenguaje de la violencia en los medios de comunicación. Las otras formas de ser de la violencia y la prensa escrita*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Recuperado de: <http://biblioteca.secyt.gov.ar>
- Vassiliades, A., (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno a la “carencia” cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20(10). Recuperado de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/rt/printerFriendly/348/0> Consultado en julio de 2014.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 485-522.
- Verón, E., (1981). *La presse. Produit, production, reception*. París, Francia: Didier Erudition.
- Verón, E., (1987a). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Verón, E., (1987b). Prefacio a la segunda edición. En *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Vilches, L., (1995). *La lectura de la imagen*. España: Paidós Comunicación.
- Vilches, L., (2002). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona, España: Paidós.

- Villanueva, A., (2005). *Violencia y escuela: lo dicho, lo hecho y lo que se muestra. El debate académico y la construcción de la violencia escolar en los medios* (tesina de grado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Wacquant, L., (2000). *Las cárceles de la miseria*, pp. 9. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Wacquant, L., (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Wieviorka, M., (2001). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*. 10(3). pp. 337-347. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12210301>
- Wieviorka, M., (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1-2), junio, 239-248.
- Wieviorka, M., (2009). *Racismo. Una introducción*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wouters, C., (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Zabludovsky, G., (1999). Por una Psicología Socio-Histórica: Norbert Elias y las críticas a las teorías de la racionalidad y la acción social. *Sociológica*, año 14, (40), mayo-agosto, 151-179.
- Zaffaroni, R., (2011). *La cuestión criminal*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Zemaitis, S., (2013). *El tratamiento social del cuerpo: Contribuciones de Pierre Bourdieu como sociólogo de la educación* (trabajo final de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina: En memoria académica. Recuperado de: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.885/te.885.pD.F](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.885/te.885.pD.F)
- Zerbino, M., (2010). Diecinueve proposiciones para discutir sobre la violencia. En *Revista Pelquien*.
- Zullo, J., (2002). Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y metadiscurso. En A. Raiter, *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Zullo, J., (2006). Mirá que tu cara quedó en la foto. Representación y auto representación de Clarín en la masacre de Puente Pueyrredón. En A. Raiter y J. Zullo (Comp.), *La caja de Pandora. La representación del mundo de los medios*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

