

XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

# Crónica de la urbanidad y violencia escolar.

García, Isabel A.

Cita:

García, Isabel A (2007). *Crónica de la urbanidad y violencia escolar*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/174>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/66p>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# CRÓNICA DE LA URBANIDAD Y VIOLENCIA ESCOLAR

García, Isabel A.

Facultad de Psicología, Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

¿Cómo se transduce la representación del peligro y el miedo urbano en la de una escuela insegura? Se trata de un problema clásico en la sociología, la filosofía, la psicología: el problema de la individuación; es decir cómo encarnan los individuos y las relaciones entre individuos las “definiciones” sociales de la realidad, los significados socialmente compartidos. La noción de “representación social” es justamente una elaboración de este tópico.

## Palabras clave

Representación Individuación Miedo Escuela

## ABSTRACT

CHRONICLE OF THE POLITENESS AND SCHOLASTIC VIOLENCE

How to transduce the representation of the danger and the urban fear in that of an insecure school? It is a question of a classic problem in the sociology, the philosophy and the psychology: the problem of the individuation; it is to say how the individuals and the relations between individuals personify the social “definitions” of the reality, the socially shared meanings. The notion of “social representation” is a theoretical interpretation of this topic.

## Key words

Representation Individuation Fear School

Tras los acontecimientos de violencia y desorden en la escuela que cristalizaron en el 2004 en la masacre de Carmen de Patagones, el horror movilizó esta vez la agenda política con la creación del Observatorio Argentino para la Violencia Escolar. A fines de ese mismo año se crea en Tucumán la “Comisión Provincial Contra la Violencia Escolar”, en continuidad con el gesto de preocupación de la Nación por una escuela segura. En octubre del 2006 las denuncias por violencia escolar se duplican en el radio urbano de la capital según información vertida por la prensa; en la misma edición del diario los títulos también informan que la violencia urbana parece imparable[i] e informan particularmente de la violencia familiar, las amenazas de muerte y las peleas entre vecinos.

En mayo de este año 2007[ii], los Ministros de Educación y de Seguridad Ciudadana, decidieron impulsar un plan para combatir la violencia escolar. De unos 700 establecimientos 179 recibirán desde la segunda semana de Mayo “una atención preferencial con la intervención de vigías ciudadanos y equipos de autodisciplina”. “Los casos de robo, acosos a alumnos por parte de extraños, maltrato de los mismos estudiantes y la poca tolerancia de padres de alumnos con los mismos maestros son algunos de los focos de violencia...”

El giro que han tomado los episodios de violencia escolar muestra que la violencia *urbana* deslizó sus confines y traspasó a la escuela categorías extrañas al ámbito de experiencias en ella instituidas, significados hasta entonces sólo pensables en el escenario de inseguridad de las ciudades.

La violencia escolar expone en los acontecimientos la deslegitimación del orden instituido por la escuela y desafía su propia existencia como realidad societaria en la que se convive y aprende. El desorden ha sido conjurado por una índole disímil de experiencias -en gravedad e intensidad- que la disciplina ya no puede controlar: las del atentado escolar, las armas, las amenazas de extraños, el robo, la intimidación, las peleas. El desorden -en el *espectro de sensaciones* que va del horror del crimen como *mimesis del atentado*, al miedo, el sobresalto, la desconfianza, la ira, y los magullones que *remedan el trato propio de malos vecinos*- proyecta en otro lugar, no en la disciplina, la grilla de inteligibilidad de la escuela insegura. La institución escolar ha perdido su poder normativo, las sanciones no poseen fuerza disuasoria, y la escuela arriesga en su desfallecimiento el porvenir de lo que fue su propia condición de existencia: producir un tipo de subjetivación -la del ciudadano- cuyas cualidades ideales evoca la polis griega.

En el desorden, se trata cada vez menos de modos de resistencia a las normas establecidas, de respiros de la voluntad propia, sino más bien de miedo e inseguridad. Antes que el modelo del panóptico, *la realidad escolar reproduce* de modo analógico *cada vez más una descripción de la ciudad asociada al “peligro y a la falta de urbanidad”*.

La noción de “*peligro*” [iii] se aplica a lo que resulta capaz de desestabilizar la conciencia y la percepción “común” de la experiencia cotidiana; la de “*urbanidad*” se vincula con la civilidad, la cortesía y corrección de la sociabilidad.

Lo primero a considerar en la elección de “la ciudad” como modelo es su potencial para asimilar dominios de experiencia como el de la violencia escolar. Se trata de una comparación en la que la plausibilidad del modelo -la ciudad como peligro- es aceptable porque su realidad se “muestra”: ella es el pro-

ducto de nuestras acciones, de nuestra forma de vida y en consecuencia es tanto o más cognoscible -por la inmediatez de su experiencia- que un "observable".

También se debe considerar los interrogantes que se deducen del diferente nivel de realidad de los *términos analogados*. ¿Cómo se transduce el peligro urbano como modelo a la inseguridad de la escuela? ¿Cuál es el "elemento" de *mediación* de los significados que recubre la noción de "peligro urbano"? ¿Qué hace posible el *trasvasamiento de su modo de existencia objetivo* -los peligros de la calle- a la *interioridad de un estado de ánimo* que tiñe la convivencia en la escuela con el sabor del sobresalto, la intranquilidad, la desconfianza, la desazón, el miedo?

La escuela aparece expuesta no sólo a peligros que provienen de su *exterior* sino también los que provee su propio interior -los que resultan de sus relaciones internas-. En Tucumán, durante el primer mes de clase, la escuela padeció el robo de computadoras, los asaltos, el ingreso de personas desconocidas que ocuparon las aulas vacías para drogarse. También fue escenario de alumnos trenzados a trompadas, golpes a la directora que intentó separarlos y un puñetazo certero en el ojo de una docente como resultado de la discusión sostenida con la madre de un alumno[iv]. La violencia escolar, por esta vía, ha tomado también el camino de *crónica* urbana a la manera de la historia de un registro de lo cotidiano donde la violencia es protagonista.

*La escuela parece al final de cuentas la calle*: lo urbano ha retornado a su interior; un fenómeno paradójico dado que históricamente sus comienzos, a fines de los siglos XVII - XVIII, estuvieron vinculados[v] justamente con el alejamiento del niño de los peligros de la calle. Casi tres siglos más tarde de estos comienzos, la "Primera Conferencia Europea por la seguridad en las escuelas" (1997), recoge la preocupación por un ideal resquebrajado en los hechos; en 1999 la masacre de Columbine en EEUU será confirmatoria; en 2004 lo será en Argentina el brutal episodio de Carmen de Patagones, el más violento de la historia de la educación argentina.

En nuestro país, en los términos de una escuela inclusiva, la escuela también volvió a pensarse -como hace tres siglos en Francia- un remedio ante el *peligro o la peligrosidad potencial del niño en la calle*. A fines de 2005 fue registrado inquietante el avance de alrededor de cinco mil chicos cartoneros que cruzaban por las noches la línea de provincia dirigiéndose a la capital de Buenos Aires en la búsqueda de desechos comercializables.

¿Cómo se transduce esa representación del peligro de la calle y del miedo urbano en la de una escuela insegura? Se trata en esta pregunta de un problema clásico en la sociología, la filosofía, la psicología: el problema de la individuación; problema que responde al interrogante de cómo encarnan los individuos y las relaciones entre individuos las "definiciones" sociales de la realidad, los significados socialmente compartidos.

La noción de "*representación social*" es justamente una elaboración de este tópico de las relaciones entre el polo subjetivo del individuo y el polo objetivo de la cultura; una elaboración del punto de vista sobre el individuo como rejilla de especificación de lo social.[vi]

Las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino construcciones socio históricas; se producen y reproducen en el curso de las interacciones sociales y se refieren a objetos socialmente compartidos; efectúan el "enlace" significativo de la experiencia común. Son una especie de "universal concreto" y la condición de esta "síntesis" de lo subjetivo y lo objetivo, de lo particular y lo general radica en la "articulación lingüística del mundo". La representación social de la violencia escolar "transduce" en el registro psíquico del individuo las coordenadas sociales de su experiencia; son una condensación del mundo representado y del propio sujeto en ese mundo: en ellas están sintetizadas las creencias sobre la familia, la escuela, el traba-

jo, el medio, la sociedad en que se vive.

Cabe tener en cuenta que *las representaciones sociales* tienen como correlato "objetos" entendidos como *referenciales*; es decir relacionales, no entidades substanciales. Del lado del sujeto son productoras de cierto *tipo de subjetividad* en su dimensión de "síntesis" que sujeta o produce el "enlace" del individuo - el alumno en este caso- al conjunto de valores, creencias, guiones, pautas de acción y también coloraciones emocionales que acompañan a ciertos fenómenos socialmente compartidos.

Otra cuestión a considerar es que desde el *punto de vista de su génesis* las *representaciones sociales* no tienen como límite sólo las interacciones diádicas, *inmediatas*, sino el horizonte de relaciones amplias *mediadas* por las distintas prácticas sociales como lo es la industria de los medios por ejemplo.

En relación a este último punto se da importancia a la experiencia de la diversidad que proporciona la televisión. Si bien la imagen no tiene poder causal por razones de diferencia de niveles de realidad, sí posee la fuerza mnémica y afectiva de la imagen-movimiento como cantera de *modelos pluralistas* -de comportamiento, de creencias, valores- que en algunos casos y bajo ciertas condiciones pueden resquebrajar en el receptor la *plausibilidad* de la propia experiencia de vida quitando solidez a la propia realidad, a los propios valores, a las acciones permitidas y prohibidas por el tejido social al que se pertenece. Es así que cuando se habla de la "crisis del *sentido de la vida*", no se trata sólo de crisis del sentido de promesa que en nuestra sociedad tuvo estudiar o trabajar, sino probablemente de sentidos más primarios como por ejemplo qué es una familia, qué es un amigo, qué es amar, qué es la sexualidad, qué línea separa la mentira del mal, qué es robar, qué es la verdad, la justicia, lo bueno: todos "sentidos" de la acción y de los afectos que la pantalla distancia lo suficiente como para que eventualmente puedan no sólo ser consumidos sino también objetivados: ser objetos de crítica para un sujeto.

En suma, el pluralismo sin discernimiento es un cambio dogmático de los confines de las propias creencias ya que desautoriza sin examinar el mundo instituido en la experiencia cotidiana. Si el pluralismo -que encierra un valor en cuanto reconocimiento del principio de equivalencia en lo distinto a uno mismo- no es cernido por el elemento de la crítica, la posibilidad de mantener acuerdos con el semejante se reduce; por lo tanto la multiplicación de las opciones no libera del examen de su validez como "mayéutica de la conciencia moral".

Las *crisis de plausibilidad de las creencias y valores* admitidos así como la fragilidad de los acuerdos favorecen el desorden y la violencia de las relaciones en toda institución. Lo vemos en este caso en la convivencia en la escuela y la familia; la desestructuración de las tradicionales pautas de comportamiento en las relaciones sociales de los niños y los adolescentes entre sí y con los adultos (padres o docentes) causa al adulto la desagradable sensación de un estar "fuera de juego", desautorizado.

Las maneras tradicionales ya no son siquiera discutidas sino simplemente ignoradas por que han dejado de ser significativas; como no hay qué discutir, cuando la tensión se vuelve insostenible a veces se pasa de la falta de palabra al golpe.

Por otro lado, la génesis mediata de los contenidos de las representaciones sociales además de contribuir a la crisis de plausibilidad de las propias creencias, también resta aceptabilidad al prejuicio de una relación biunívoca entre pobreza-violencia y afirma la variabilidad de las representaciones sociales de la violencia escolar en función de la edad del sujeto y de su permeabilidad a la diversidad de otras experiencias del mundo; experiencias que en general tienen menos fuerza pregnante que el mundo transmitido en las relaciones sociales más primarias; en este caso puede ser un factor de variación la subjetivación en un medio rural o urbano, con tradiciones que preservan la socialidad o por lo contrario la soledad que el mundo adulto impone cada vez más a la niñez y a los jóvenes.

Compatible con el *marco teórico* de las representaciones sociales, su función su contenido, su génesis, es congruente inferir que la exposición generalmente a-crítica y solitaria a las imágenes de la televisión -los niños y jóvenes están generalmente solos largas horas frente al televisor- socializa con la mediación de perceptos afectivo-cognitivos y guiones de acción que tienen valor de *modelos* en la *representación de la violencia -por qué no la escolar- en una dimensión pánica* [vii]. Ese registro de la violencia que recorre el espectro de afectos del sobresalto al espanto es análogo al registro de la violencia de "la calle", más insegura y temible cuanto más solitaria.

*La representación urbana de la violencia escolar* tal como se infiere de los registros de acontecimientos recientes en los medios, confirma la relevancia de guiones cognitivo-afectivos-de acción, análogos a los de la *inseguridad de "la calle"*.

En *analogía* con la *violencia urbana*, la *violencia escolar* recorre el espectro de acciones que van del sobresalto de las disputas entre vecinos, el golpe, el robo, el desasosiego de las amenazas, el temor a las armas o el pánico del atentado. La pregunta que esto sugiere, además del desarrollo de la propia analogía, es ¿qué nos pasa con la *urbanidad*? La violencia escolar ha tomado el camino de crónica urbana, de historia de lo cotidiano donde la violencia es crónica.

---

#### NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

I) [www.primerafuente.com.ar](http://www.primerafuente.com.ar) (3/5/07)

II) Diario La Gaceta 27/10/06.

III) Revista de diario Clarín.27/3/05.

IV) Diario La Gaceta.10 de abril de 2007.

V) Aries, P.: El niño y la familia en el Antiguo Regimen. 1960.Ariel.

VI) Foucault, M.: La verdad y las formas jurídicas. Gedisa 1988. Pags.30-31-32

VII) Páez, D. y Blanco, A.: La teoría sociocultural y la psicología social actual. Aprendizaje.Madrid.1996.

VIII) En alusión al dios Pan, cuyas apariciones súbitas por las noches causaba terror.

Tal vez no sea casual la filmación de actos de violencia en centro educativos en tiempo real, donde curiosamente el sinsentido de matar y morir -proyectar con el acto "la nada"- coincide con ofrecer el acto como copia efímera del terror en la imagen consumida de los medios.