

Recibido: 10 | 09 | 2017

Evaluado: 03 | 07 | 2018

Cómo citar este artículo: Saez, V. (2018). Los motivos de la violencia desde el discurso mediático. Un análisis de los episodios en las escuelas argentinas. *Revista Aletheia*, 10(1), 98-121.



Los motivos de la violencia desde el discurso mediático. Un análisis de los episodios en el espacio escolar

The Reasons for Violence from the Media Discourse.
Analysis of Episodes in the School Space

Os motivos da violência desde o discurso midiático.
Uma análise dos episódios no espaço escolar

Virginia Saez*

* Investigadora asistente del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Posdoctora en Comunicación, Medios y Cultura de la Universidad Nacional de La Plata. Código ORCID orcid.org/0000-0002-3043-4614. Correo electrónico: saezvirginia@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta un estudio exploratorio que analiza los motivos de los episodios de violencia en las escuelas narrados en los discursos mediáticos argentinos en el período 1993-2011. Dadas las características del objeto de indagación, el abordaje metodológico fue cualitativo y la información se analizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso. Entre los resultados observamos que se construye una mirada monocausal para explicar los episodios violentos y se invisibiliza el accionar de los adultos que habitan la escuela. Los motivos varían según los actores implicados (docentes, estudiantes, familiares de estudiantes) y apelan a un discurso individualizante para explicar el fenómeno. Se identifica determinados sujetos (portadores de mala conducta, consumidores de estupefacientes, con dificultades emocionales, entre otros atributos) como responsables de la violencia. Concluimos que esta forma de representar los hechos entra en juego con las dinámicas de estigmatización social. Por su originalidad, este estudio constituye un antecedente para futuras indagaciones sobre las representaciones mediáticas de las violencias en el espacio escolar.

Abstract

This article presents an exploratory study that analyzes the reasons for the episodes of violence in schools narrated by Argentinian media speeches in the period 1993-2011. Given the characteristics of the object of inquiry, the methodological approach was qualitative, and the information is analyzed in the framework of the educational discourse analysis. Among the results, we observed that a monocausal look is built to explain the violent episodes and undermines the actions of adults present at school. The reasons vary according to the actors involved (teachers, students, families of students) and appeal to a speech that is individualist to explain this phenomenon. Certain subjects are identified (misconduct carriers, drug consumers, with emotional difficulties, among other attributes) as responsible for the violence. We conclude that this way of representing the facts comes into play with the dynamics of social stigmatization. For its originality, this study constitutes a precedent for future inquiries on media representations of violence in the school space.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo exploratório que analisa os motivos dos episódios de violência nas escolas, narrados nos discursos midiáticos argentinos no período 1993-2011. Dadas as características do objeto de indagação, a abordagem metodológica foi qualitativa e a informação foi analisada no marco da análise socioeducativa do discurso. Entre as descobertas, observamos que se constrói um olhar monocausal para explicar os episódios violentos; além disso, o acionar dos adultos que habitam a escola é invisibilizado. Os motivos variam segundo os atores implicados (docentes, estudantes, familiares de estudantes) e apelam a um discurso individualizante para explicar o fenômeno. Identificam-se sujeitos específicos (portadores de má conduta, consumidores de estupefacientes, com dificuldades emocionais, entre outras características) como responsáveis da violência. Concluimos que esta forma de representar os acontecimentos está vinculada às dinâmicas de estigmatização social. Por sua originalidade, este estudo constitui um antecedente para futuras pesquisas sobre as representações midiáticas das violências no espaço escolar.

Palabras clave

Motivos; escuela; medios de comunicación; violencia.

Keywords

Motive; school; mass media; violence.

Palavras chave

Motivos; escola; médios de comunicação; violência.

Introducción

Los discursos de los medios de comunicación sobre las violencias en las escuelas hacen sonar la alarma educativa. Se trata de discursos que circulan por dentro y por fuera de la escuela (Lahire, 1999). Lo que se piensa y se dice públicamente sobre la educación no solo connota las miradas de quienes comentan sobre ella, sino que, el convertirse en el sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos, causa que también atraviese las decisiones cotidianas del mundo escolar (Finocchio, 2009).

Los medios de comunicación participan de la construcción social de la experiencia estudiantil, produciendo y reproduciendo principios de visión y división del mundo social (Bourdieu, 2002). El tratamiento de los episodios violentos que realizan los medios de comunicación se apoya sobre la mirada dicotómica de víctima- victimario dificultando en los lectores la generación de una representación superadora (Valdemarca y Bonavitta, 2011; Saez, 2015). En la producción de visibilidad de los acontecimientos escolares hay una disputa por la elaboración y apropiación del imaginario en torno a los sucesos. Operan estrategias simbólicas que organizan los acontecimientos. La presencia mediática en hechos de violencia en el espacio escolar suelen hacer un *zoom in*, enfocando a determinados actores y fijándolos en el lugar de la víctima (Saez, 2017a). A través de la construcción mediática del acontecimiento, el signo fundamental se organiza en torno al aislamiento de la *causa* única. Entonces, más allá de la descripción de

un suceso fatídico, lo fundamental se centra en los lenguajes-soportes que vehiculizan el sentido del acontecimiento.

Dados estos antecedentes, resulta relevante estudiar los motivos de los episodios de violencia en las escuelas narrados en los discursos mediáticos. Esto nos va permitir reflexionar sobre los vínculos, los lugares valorizados y devaluados en las tramas mediáticas y las relaciones de poder que se tejen. Sostenemos como hipótesis inicial que dicha mediatización tiene efectos simbólicos sobre los procesos de estigmatización de ciertos actores escolares. Lo que se piensa y se dice públicamente sobre la educación incide en la cotidianeidad de la tarea escolar y abona a la conformación de identidades sociales.

Enfoque teórico y metodológico

Toda práctica social está conformada por una serie de momentos, algunos de los cuales son discursivos y otros no (Fairclough, 2008). En este trabajo, sostendremos que algunas prácticas sociales son eminentemente discursivas y, entre ellas, ubicamos las prácticas periodísticas. De este modo, entendemos que dichas prácticas atraviesan las coyunturas de modos particulares y construyen, de esta manera, algunos de los momentos discursivos de toda práctica. Sin embargo, el fundamento de este trabajo es el análisis del discurso de los medios entendidos como "máquinas de producción de realidad social" (Verón, 1987, p. 7). No pretendemos sostener con esto que lo que se presenta en las coberturas sean pura ficción mediática, tampoco vamos a afirmar que las prácticas periodísticas nos acercan dia-

riamente a una copia fiel de la *realidad de los hechos*. Se trata, en todo caso, de que producen aquello que consumimos cotidianamente como actualidad. Una prueba de ello es que solamente algunos acontecimientos devienen en noticia. Por el contrario, parecería que solo una vez que los medios *hacen* noticia de un determinado acontecimiento, este logra trascender sus propios límites espaciotemporales: sus prácticas y protagonistas se vuelven públicos y esta *publicidad* suscita otras series de prácticas discursivas y no discursivas. También se asume que, si bien no quedará demostrado en este trabajo, las representaciones sociales que ofrecen los medios no son uniformes ni estables (Raiter y Zullo, 2008). Desde este punto de vista, en etapas posteriores del análisis, esperamos encontrar diferencias en la presentación de los hechos y de sus protagonistas, entre estos y otros matutinos y, al mismo tiempo, cambios en un mismo medio al pasar de un conflicto a otro.

Desde una perspectiva socioeducativa consideramos que las violencias en las escuelas no son un correlato mecánico 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 que los comportamientos brutales que suscitan las sociedades capitalistas salvajes (Kaplan, 2009). El objetivo de este estudio consistió en identificar y analizar los motivos asociados a los episodios violentos en las escuelas en la prensa platense en el período 1993-2011. Este trabajo no trata de dar cuenta de los hechos ocurridos, sino de la reconstrucción de los mismos que presentaron los periódicos elegidos. Rastrear las

formas discursivas de construcción de estos acontecimientos particulares.

Se delimitaron como unidades de análisis los discursos presentes en las coberturas sobre los episodios de violencia en las escuelas en los diarios *El Día*, *Hoy*, *Extra* y *Diagonales* de la ciudad de La Plata en el período 1993-2011. El corpus se conforma por 3581 notas. El año de inicio del relevamiento fue seleccionado dado que en 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación 24.195¹. Esta normativa constituye un hito relevante por ser la primera ley que regula el sistema educativo argentino en su conjunto, y establece diez años de educación obligatoria para los ciudadanos, desde la sala de 5 años hasta noveno año del nivel primario.

Es necesario destacar que se eligen los medios gráficos dado que son una referencia dominante y marcan tendencia informativa para el resto de los medios de comunicación (Bonilla Vélez y Tamayo Gómez, 2007) y porque interesa la materialidad de los diarios y la potencialidad del texto escrito para observar las distintas formas de nominación del fenómeno. Se seleccionaron los medios de la ciudad de La Plata porque es la capital de la provincia de Buenos Aires y es considerada su principal centro político, administrativo y educativo. Estas características la hacen sig-

1 En Argentina, la Ley Federal de Educación 24.195/93 organiza la cursada del nivel medio de estudios, que hasta 1993 constaba de un colegio secundario de 5 años de duración entre la escuela primaria y la universidad. En dicha ley, las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica.

nificativa para el presente estudio, por ser un espacio social a partir del cual se toman decisiones que afectan a todas las provincias de la república Argentina.

El abordaje metodológico es cualitativo, y el diseño de investigación asume un carácter exploratorio. El muestreo es finalístico: se seleccionaron las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación con el objetivo estipulado. El criterio general de selección consistió en recolectar las notas sobre acontecimientos nombrados como violentos en el espacio escolar, donde se expresaran los motivos que provocaron los episodios.

El estudio nos permitió analizar el objeto de estudio en el período comprendido entre 1993 y 2011. No se pretendió analizar cómo han ido modificándose las representaciones mediáticas a lo largo del lapso elegido, sino observar las continuidades en la caracterización de los motivos de los episodios de violencia en las escuelas, que fueron narrados en los discursos mediáticos. Esto nos brindó bases connotativas para describir el fenómeno. Hemos abordado todas las secciones de cada periódico. En el conjunto hallamos gran cantidad de semejanzas y pocas diferencias, por tal motivo no se realizó una distinción analítica por cada diario.

Ahora bien, como se demostró en trabajos anteriores (Saez, 2015) existen tensiones y debates presentes en los estudios sobre medios de comunicación que abordan temáticas sociales. Desde la lingüística crítica (Raiter y Zullo, 2008) y el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2007) se evidencia que no hay una forma única de abordar los discursos mediáticos y se manifiesta su preocupación por la reproducción de la

desigualdad. En afinidad con esta preocupación pero distanciándose de un abordaje lingüístico-discursivo, con el encuadre metodológico del análisis crítico del discurso y de la lingüística crítica, la presente investigación realizó el tratamiento de los datos en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 2014). Esta metodología es 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, p. 133).

La línea de análisis que se sigue, postula una interrelación entre las noticias y la práctica social que las produce, por eso referiremos a práctica discursiva. Desde esta perspectiva, el uso de ciertos actos de nombramiento y clasificación en las notas estará determinado por las convenciones socialmente aceptadas para el discurso en el que se inserta. A su vez, los límites de ese discurso estarán relacionados con las condiciones de reproducción/transformación que posibilitan las estructuras sociales existentes. El desafío consistió en establecer dimensiones de descripción y análisis para elucidar los motivos de los episodios de violencia en las escuelas narrados en los discursos mediáticos.

En una fase inicial, se han elaborado categorías teóricas para realizar el trabajo de campo. En particular, y tal como se pre-

cisa en las premisas teóricas del presente artículo, trabajé desde los aportes de la sociología de la educación, centrándome en las categorías “discursos individualizantes”, “mirada monocausal”, “intervención de los adultos” y en los procesos de estigmatización de los jóvenes.

Respecto al trabajo de campo, en una primera etapa, se realizó el relevamiento de las noticias de los cuatro diarios mencionados. La búsqueda se realizó en función de los titulares, de los epígrafes y del cuerpo de la noticia. Las palabras utilizadas como motor de búsqueda fueron las siguientes: “violencia escolar”, “acoso”, “bullying”, “violencia juvenil”, “agresión”, “violencia juvenil y escuela”, y “violencia”, entre otras. Una vez que aparecieron los resultados de las búsquedas, entré a cada una de las notas y determiné su pertenencia, ya que, si bien ambas palabras aparecen en las noticias (no necesariamente juntas), eso no implica que conciernen a nuestro tema.

La búsqueda se realizó en las versiones digitales en el diario *El Día* desde 1998, en el diario *Hoy* desde 1997 y en los diarios *Extra* y *Diagonales* en toda su cobertura; también en las versiones impresas del diario *El Día* desde 1993 a 1997 y del diario *Hoy* desde 1993 a 1996. 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 abordé un material disponible.

Respecto a la contextualización de los discursos es relevante mencionar que las notas analizadas estuvieron atravesadas por una temporalidad educativa particular, en la cual se extendió la escolaridad obligatoria de los jóvenes argentinos. En 1993, en

la Ley Federal de Educación se extiende la obligatoriedad a octavo y noveno año, y en 2006², en la Ley de Educación Nacional³ se establece, en su artículo 16, la amplitud de su obligatoriedad desde el prescolar hasta el nivel secundario, situación que produjo un considerable aumento de la matrícula escolar en todo el país⁴. Estos aspectos son relevantes en la lucha simbólica por la representación de la escuela y los estudiantes. Como parte de los propósitos de la investigación, se encuentra la intención de contribuir a una alternativa teórica y práctica frente a aquellas visiones estigmatizantes que portan y operan desde una mirada de las escuelas y los estudiantes como lugares y sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse.

2 Deben mencionarse también la ley 25.864 que establece un mínimo de 180 días de clase anual, la ley 26.075 que exige el incremento anual en el gasto destinado a la educación, ciencia y tecnología, y la ley 27.045 que establece la obligatoriedad escolar desde los cuatro años de edad hasta cumplir el ciclo secundario.

3 La Ley de Educación Nacional n.º 26.206) tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Establece la estructura del sistema educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación con la educación. Se aplica en toda la nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

4 Según datos proporcionados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación la matrícula total de alumnos en el año 2007 era de 11.262.362, mientras que, en el año 2015, dicha suma ascendía a 12.536.492 (Boero y Guadagni, 2015).

El origen de la violencia desde los medios de comunicación

Una serie de estudios en el contexto latinoamericano afirman que la violencia está presente en los medios de comunicación latinoamericanos (Comfer, 2005; Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2002; Herrera 1998; López y Cerda, 2001). Este exceso de tematización tiene el efecto de construir un determinado imaginario sobre la violencia y de producir actitudes sociales en referencia a ellas (Rondelli, 1998).

El accionar de estos medios no se reduce ni 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. En el proceso de hacer visible la violencia, los medios construyen una agenda informativa que refuerza el consenso general, o sentido de la *doxa*, en favor de un ámbito educativo en crisis. Observemos un enunciado del corpus:

Los conflictos de violencia escolar, en los que los chicos buscan solucionar sus diferencias utilizando elementos contundentes que ponen en peligro sus vidas, encienden una luz de alerta en los distintos sectores de la sociedad, que se preocupan por la seguridad y la educación. Hasta no hace mucho tiempo, las peleas entre estudiantes a la salida de la escuela no pasaban, en el peor de los casos, de un par de trompadas. Y, cuando se enfrentaban dos mujeres, la riña consistía en tirones de pelos y algunos insultos. Pero en la mayoría de los casos, el "picadito" en el recreo con la infaltable pelota

emparchada, en el caso de los varones; o las largas charlas de las chicas, eran suficientes para borrar el enojo y recuperar la amistad. Pero ahora los tiempos han cambiado y si bien no se puede generalizar —existen grados y establecimientos en los que no hay ningún tipo de conflictos— las peleas son más violentas y preocupantes. (*Hoy*, 28 de mayo del 2000, p. 6).

Los medios de comunicación actúan como testigos públicos de los actos de violencia y como mediadores socioculturales que construyen simbólicamente una idea del orden social. En la visibilización de los hechos se identifican tres núcleos de sentidos referidos a las causas de los episodios violentos, a saber: aquellas que motivan la violencia entre estudiantes, aquellas que motivan la violencia hacia los docentes y aquellas inexplicables que parecieran no tener motivaciones. Estas descripciones sobre el fenómeno conforman discursos individualizantes que invisibilizan la trama social de las violencias y apelan a la descripción de una *causa única* que ocasiona los episodios. A continuación se desarrollará cada uno de los tópicos.

A. ¿Qué motiva la violencia entre estudiantes en el espacio escolar?

En el contexto Argentino, contamos con una vasta producción académica que se ocupa de la cuestión de las violencias en el ámbito escolar. Al igual que en el contexto internacional, existen coincidencias en que los motivos o puntos de conflicto más usuales en la escuela están relacionados con problemas de integración social entre estudiantes, expresados en tratos descalificatorios entre

pares. Los hechos de maltrato más frecuentes estarían vinculados a: las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, las faltas de respeto y el mirar mal. De forma coincidente, un aspecto relevante en la visibilización de la violencia entre estudiantes es la presencia de bromas y ridiculizaciones. En estudios anteriores (Saez, 2017b) observamos que a partir de 2004, cuando aconteció la *Masacre de Carmen de Patagones*, se incrementó la visibilización de burlas y cargadas⁵ como causa de los episodios violentos. Estas son mencionadas como motivo de conflictos que pueden llevar a amenazar y hasta a matar a los compañeros y/o suicidarse el victimario. Veamos algunos ejemplos:

Todo este drama tiene origen en una típica situación de cargadas entre compañeros de colegio. Romero reaccionó violentamente porque no le gustaba que le dijeran "Pantriste", como a un dibujo animado. (*Hoy*, 08 de agosto del 2000, p. 5).

Estaba cansado de las bromas pesadas. Con respecto a los motivos que desencadenaron el final de esta historia, algunos investigadores destacaron que los chicos se habían peleado el sábado pasado en el colegio privado. (*Hoy*, 09 de mayo del 2000, p. 6).

Todo comenzó porque un alumno de primer año del polimodal era insistentemente molestado por un grupo de chicos de otra división, pero del mismo año. Los hermanos del chico agredido decidieron tomar cartas en el asunto y

esperaron a la salida a los chicos que lo molestaban. La discusión fue subiendo de tono hasta que chicos y mayores iniciaron una pelea a las trompadas, que se prolongó hasta la comisaría de Villa Elisa. (*Hoy*, 28 de mayo del 2000, p. 6).

El objetivo sería vengar el maltrato del que habría sido objeto un compañero por parte de alumnos de la Escuela 10. (*Hoy*, 19 de mayo del 2003, p. 7).

El 5 de marzo de 2001, un estudiante de 15 años de la escuela de Educación Secundaria Santana de Santee en California, abrió fuego contra sus compañeros y mató a dos personas e hirió a otras 13, airado porque lo discriminaban (*Hoy*, 23 de marzo del 2005, p. 5).

Algunos estudios (di Napoli, 2012; Mejía-Hernández & Weiss, 2011; y Mutchinick, 2013) evidencian que las burlas y las cargadas son presentadas por los estudiantes como situaciones cotidianas y habituales entre ellos. Estos episodios cobran visibilidad en la prensa cuando llegan a casos extremos. En algunas de las coberturas se menciona que los malos tratos tuvieron una permanencia en el tiempo, y tras no resolverse la violencia física se presenta como una forma de solucionar estas situaciones. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Fuentes policiales indicaron a Hoy que las chicas tenían problemas desde hace tiempo. También señalaron que una de ellas cursa octavo y la otra noveno año del Tercer ciclo de la EGB ubicada en

5 En la jerga argentina se refiere a una broma que se hace a una persona para burlarse de ella.

Camino Rivadavia y Sáenz Peña. (*Hoy*, 27 de mayo del 2000, p. 7).

No obstante, algunos padres se mostraron preocupados porque, según dijeron a *Hoy*, los cuatro alumnos en cuestión —que habrían ingresado al colegio luego de haber concurrido a una fiesta— habrían protagonizado una gresca con compañeros del mismo colegio. El motivo sería un conflicto de vieja data, que se remonta al año pasado. (*Hoy*, 13 de noviembre del 2004, p. 6).

Los investigadores afirman que las burlas y las cargadas pueden tornarse violentas si pasan dos límites: la confianza entre los que participan de ella y el fin que persiguen. Si lo que se busca es hacer un mal o se discrimina, se transforma en una situación violenta, y pasa a ser un acto de humillación (di Napoli, 2012). Coincidentemente, desde la investigación de Mutchinick (2013) se afirma que, si bien los estudiantes se cargan y se burlan, estas prácticas no siempre serían humillaciones. Para que una práctica se torne humillante debe ocasionar malestar o falta de respeto en el otro. Este aspecto sí se evidencia en las notas:

‘Me voy a hacer respetar’, había gritado Romero segundos antes de atacar a sus compañeros. Ellos lo habían conocido ese mismo año. No sabían ni su apellido. (*Hoy*, 09 de octubre del 2004, p. 5).

Ocurrió en España, pero el episodio remite a casos tan trágicos como el de Carmen de Patagones y Columbine.

La víctima se había convertido en el centro de crueles bromas y terribles agresiones físicas. No pudo más y se arrojó de un acantilado. La agresión escolar que despierta el odio a la vida. (*Hoy*, 06 de octubre del 2004, p. 6).

Ahora bien, en las prácticas discursivas de la prensa no se indaga con profundidad el motivo de las burlas o las cargadas. La investigación de di Napoli (2016) sostiene que la sociodinámica de estos conflictos está atravesada por sentimientos de superioridad e inferioridad que experimentan los estudiantes. La experiencia subjetiva de sentirse inferior lleva a los jóvenes a entablar un conflicto con otros por seis motivos frecuentes: por tareas escolares, por el barrio, por *picas deportivas*, por *hablar mal de otro(a)*, por una chica o un chico y por *mirar mal*. En las coberturas se hace visible las diferencias barriales, observemos un caso:

Indignados por lo sucedido, amigos y hermanos del menor herido señalaron a “*Hoy*” que “no es la primera vez que alguien del barrio San Carlos es lastimado por los de Los Hornos. Siempre vienen hasta la escuela y le pegan a alguno de los que sale” Fuentes policiales consultadas explicaron que la diferencia entre barrios habrían sido el eje de la disputa que terminó con una puñalada. (*Hoy*, 09 de julio de 1997, p. 6).

El autor identifica como denominador común que los conflictos y las violencias en las escuelas se entrelazan con otros espacios, materiales y virtuales, como las redes sociales y los locales bailables nocturnos. En algunas de las coberturas se mencionan las

fiestas estudiantiles como espacios vinculados a los conflictos que se desarrollan en el espacio escolar:

Patota encapuchada atacó a estudiante. Un joven de 16 años fue brutalmente golpeado por una patota en el patio del colegio. Al parecer, la víctima no los había dejado entrar a una fiesta estudiantil. (*Hoy*, 13 de julio de 1997, p. 5).

La situación, según un alumno del Polimodal de ese colegio, se desencadenó porque "los chicos de primero quinta y primero sexta se tienen bronca desde principios de año y en una fiesta realizada en el Club Universal, un grupo de 15 trompeó a un solo flaco". (*Hoy*, 16 de septiembre de 1999, p. 6).

Y que si bien podemos encontrar episodios violentos similares, los enfrentamientos están atravesados por figuraciones particulares que marcan el desenvolvimiento e intensidad de los mismos. En algunas coberturas se describen algunos motivos como *hechos sin importancia* o *cuestiones de momento* pero no se profundiza acerca del sentido que pudo tomar ese gesto o palabra en la figuración particular. Observemos algunas menciones:

Este año, las calles de La Plata fueron el escenario de distintos hechos violentos que, en su mayoría, se desataron por hechos sin importancia. Un gesto, una palabra, bastan para originar ataques de furia que pueden traer graves consecuencias. Las reacciones violentas son imprevisibles, se desatan por

cualquier motivo. (*Hoy*, 09 de octubre de 1997, p. 7).

Según pudo conocerse, los educadores habrían afirmado que los chicos se estaban peleando por cuestiones del momento, y que ninguno de ellos tuvo la intención de lastimar al otro. La discusión fue subiendo de tono hasta que la alumna se enojó y, con el fin de dar por terminada la pelea, le arrojó un carterazo "con tan mala suerte, que al pegarle en la panza le clavó una tijera bastante filosa", indicó un testigo. (*Hoy*, 22 de octubre de 1999, p. 6).

Por su parte, si la que participa en los episodios violentos son alumnas los motivos de los enfrentamientos se desplazan exclusivamente a *por chicos* o *por ser linda*, lo cual sigue reproduciendo la mirada social sobre las mujeres que dicta que deben estar *lindas* y *preparadas* para satisfacer a otros y que la única preocupación por la que se pueden enfrentar son los temas relacionados con hombres. Veamos las siguientes notas:

Una alumna de 15 años llevó un revólver 22 a la escuela de Punta Lara. Había amenazado con usarla contra la novia de otro joven. Este menor ingresó, se la arrebató y la entregó a las autoridades. (*Hoy*, 19 de mayo del 2011, p. 5)⁶

Una adolescente de 16 años fue asesinada de dos puñaladas en el corazón por la madre de otra chica de 14 que

⁶ En este caso las agredidas también son mujeres, aspecto que por el momento se dejará de lado para ser tratado más adelante en el trabajo.

salió en defensa de su hija, cuando ambas peleaban en el pasillo de un edificio de Ciudad Evita a raíz de una disputa que había comenzado días atrás por un chico, en la red social Facebook. (*Hoy*, 24 de noviembre del 2011, p. 7).

Le pegaron por ser linda. (*Hoy*, 14 de noviembre del 2011, p. 6).

Este tipo de coberturas no permite abordar las múltiples dimensiones que atraviesan la sexualidad y la construcción de la subjetividad, la integridad del sujeto biopsico-social, ni repensar la importancia de los roles asumidos por varones y mujeres, sino que más bien contribuyen a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo femenino y lo masculino, que se basan en discursos naturalizados.

Asimismo, se advirtieron diversas situaciones que se transforman en *casos*, operación semántica que, además de simplificar aquello que designa, inhibe o desanima la posibilidad de indagar dicha situación como objeto de reflexión. Esta lógica de agrupamiento de *casos* suele reducir el problema al individualizarlo y psicologizarlo, en tanto presume una conducta incorrecta o anormal del sujeto (el estudiante), y simplifica la complejidad irreductible de cualquier situación escolar, al limitarla a una especie de infracción individual. El discurso mediático alude a la presencia de *perfiles de victimarios* y *casos homogéneos*. Veamos algunas formas en las que se presenta:

“El perfil de Javier es similar al del adolescente de 15 años que cometió una masacre en Carmen de Patagones:

muy retraído, callado. Los compañeros le decían «Pantriste», porque lo veían parecido al personaje de la película”, aseguraron entonces sus compañeros. “Lo gastaban, lo tenían loco, le robaban todo, le tomaban el pelo”, había dicho el hermano de Javier”. (*Hoy*, 09 de octubre del 2004, p. 6).

El caso ya tenía un antecedente. En 1999 en la escuela en Columbine, Estados Unidos, un hecho similar provocó la muerte de dieciséis personas. Un hecho que luego fue reflejado por Michael Moore en su documental *Bowling for Columbine*, que se convirtió en un alegato antiarmamentista en su país y en el mundo. (*Hoy*, 06 de octubre del 2004, p. 5).

Las causas del fenómeno de la violencia en la escuela suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado, se presentan comparaciones del caso que sucedió por ejemplo en Carmen de Patagones, Argentina, y en Columbine, Estados Unidos (*Hoy*, 06 de octubre del 2004). Los comportamientos denominados como violentos aparecen escindidos de los aprendizajes que se producen en configuraciones sociales particulares.

Desde una mirada crítica los comportamientos individuales de ciertos estudiantes o grupos necesitan ser abordados en una matriz social donde se van trazando los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Kaplan, 2011). Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares y con individuos concretos. La escalada de los

actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos, y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus instintos y emociones violentas. Reguillo (2003) señala que cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar *juntos*, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen. Lo que queremos destacar es que en contextos de estigmatización social la vivencia de la pacificación representa un aprendizaje donde la escuela encuentra uno de sus mayores retos.

B. ¿Qué motiva la violencia hacia los docentes?

Desde los discursos mediáticos la violencia hacia los docentes es efectuada por estudiantes y sus familiares por móviles diferenciales. Cuando los familiares de los estudiantes amenazan o agreden a miembros del cuerpo docente las causas que se evidenciaron en el discurso mediático fueron dos: el maltrato previo de un integrante del cuerpo docente hacia un estudiante o la disconformidad con la calificación en una evaluación. Veamos algunos ejemplos:

La preceptora de la Escuela n.º 59 fue golpeada e insultada por la madre y la hermana de un alumno de 13 años, a quien habían retado de sobremanera

porque peleaba con otro estudiante del establecimiento. (*Hoy*, 22 de diciembre de 1999, p. 6).

Los padres de un pequeño de 7 años denunciaron que las autoridades de una escuela de nuestra ciudad no permitían la inscripción de su hijo al primer grado, por haber estado internado en un instituto de menores. “Yo creo que se trata de un acto de discriminación, porque la directora no quiere que mi hijo asista a ese colegio”, sentenció indignado Jorge Chávez, padrastro del chico que hasta hace pocos meses vivía en un instituto. (*Hoy*, 22 de abril de 1999, p. 7).

“En general los docentes tenemos problemas cuando desaprobamos, somos amenazadas”, dijo la maestra de Matemáticas y Ciencias Naturales del primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. (*Hoy*, 07 de octubre del 2004, p. 5).

En cuanto a la aparición de la *violencia desde los estudiantes hacia el cuerpo docente* en el discurso mediático, se le adjudican dos motivos: las calificaciones escolares y el estado psicológico del estudiante. En sus coberturas se conforman representaciones de maestros estresados y docentes maltratados. Observemos como se presentan en las coberturas:

Apuñaló a la profesora de Física. Uno de los compañeros del atacante dijo: “tenía una penitencia impuesta por su padre, según la cual, si no levantaba las tres materias que tenía bajas, ten-

dría como castigo no ir al campo este año, cosa que era su gran pasión". (*Hoy*, 13 de diciembre del 2000, p. 6).

Otro profesor murió en manos de un estudiante. El móvil fue la reprobación de un examen. El episodio sucedió diez días después de que un menor de 15 años apuñalara a una profesora de Física en el colegio San Antonio de Padua, de Olavarría, porque la docente lo había reprobado. En este caso, la mujer murió al día siguiente a raíz de las graves heridas sufridas. (*Hoy*, 22 de diciembre del 2000, p. 5).

El alumno hirió a la profesora "porque se llevaba la materia". (*Hoy*, 29 de septiembre del 2004, p. 6).

El chico golpeó con una trompada en la nariz a Angélica Haydée Ulibarri (51 años), provocándole una hemorragia, cuando la docente intentó separarlo de una pelea durante el recreo. Cuando los llevaba a la dirección y les anunciaba que iba a llamar a los padres, uno de ellos la golpeó. (*Hoy*, 29 de septiembre del 2004, p. 6).

Estos discursos de la prensa se hacen posibles en un contexto de mutaciones en los vínculos entre adultos y jóvenes. En Argentina, el período democrático, que comienza en 1983 con la asunción de Raúl Alfonsín, se inaugura con las evidencias del cierre de un ciclo económico que comienza a impactar en forma notoria sobre la población juvenil provocando también rupturas en la continuidad de la cadena generacional. Específicamente, los casos de incidentes violentos en escue-

las, durante el período estudiado, muestran el crecimiento de la violencia contra sujetos adultos a cargo de jóvenes estudiantes y familiares. Lo que da cuenta de la complejidad de los vínculos intergeneracionales (Carli, 2009).

En la construcción de la presentación de los episodios violentos en el espacio escolar se diluye la responsabilidad adulta. Los mayores, a pesar de los cambios en las dinámicas socioculturales, tienen funciones esenciales: protección, provisión, proyección y transmisión. Como sostiene Sergio Balarini (2013) "Pareciera que ha llegado la hora de preguntarnos sobre el modo de ser adulto hoy, sobre las distintas 'adulteces', y matizar un poco la pregunta sobre las adolescencias" (p. 197). En tanto en sus estudios muestra que la intervención de los adultos se ejerce con menos intensidad y presencia.

C. Cuando no hacen falta los motivos

En algunas de las coberturas analizadas no se especifican las causas de los episodios violentos en el espacio escolar. Por un lado, se describen como sucesos inexplicables, observemos la siguiente mención:

Así, en minutos, el adolescente de 17 años pasó a formar parte de la lista del horror que integran otros menores que en el país del norte y, por los mismos e inexplicables motivos, mataron a mansalva a sus compañeros y profesores. Una lista a la que también la Argentina aportó un nombre: Junior, el chico de Carmen de Patagones, de similares costumbres e iguales ansias de destrucción. (*Hoy*, 23 de marzo del 2005, p. 5).

Por otro lado, hay casos donde se alude a motivos no aclarados. A continuación presentamos algunos ejemplos:

La segunda versión indica que los chicos, por causas que no fueron aclaradas, se estaban peleando en la puerta de la escuela. En ese momento, la niña extrajo una navaja o un elemento cortante. (*Hoy*, 21 de octubre de 1999, p. 6).

Noelia Castaño, amiga de Javier, destacó que “no sé qué pudo haberle pasado, aunque está claro que se brotó y empezó a las piñas”. Además, agregó “luego le dijo a la preceptora que la esperaba a la salida para seguir la pelea. (*Hoy*, 22 de julio del 2000, p. 7).

Los motivos que habrían desencadenado semejante reacción, siguen siendo una de las tantas incógnitas que rodean al caso que el viernes pasado conmocionó a la ciudad, cuando se informó que nueve alumnos del Normal 1 habían sido detenidos por la policía porque tenían serias intenciones de enfrentarse, armados con una pistola calibre 22 y dos se villanas, con un grupo de jóvenes que concurren a la Escuela 10. (*Hoy*, 18 de mayo del 2003, p. 6).

La ausencia de la especificación de los motivos del fenómeno, tanto por describirlos como inexplicables o como por desconocerlos, enfatiza una mirada sobre la violencia desanclada de configuraciones sociales específicas.

Tras recuperar los tres núcleos de sentido asociados a los motivos de las violencias podemos afirmar que las coberturas periodísticas analizadas visibilizan como causas de los episodios características o acciones individuales. No refieren a una problemática institucional ni a políticas de estado. Los actores escolares parecen actuar en soledad en el espacio escolar, no se mencionan equipos de supervisión, directivos u orientación que ofrezcan respaldo y contención para las intervenciones.

Los modos de designar las violencias en las escuelas refieren a un discurso individualizante (Kaplan, 2006). Actos de nombramiento y clasificación que operan distinguiendo individuos y grupos, y que cobran adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social. Por ejemplo, se hace mención a una conducta inadecuada por parte de los estudiantes: mala conducta, circulación inadecuada en el espacio escolar o consumo de estupefacientes, entre otras. Observemos algunas menciones:

La iniciativa oficial surgió al constatarse que el consumo de estupefacientes en los ámbitos escolares habría sido el detonante de varios casos de violencia escolar y de enfrentamientos entre grupos de alumnos de distintos colegios. (*Hoy*, 04 de septiembre del 2003, p. 5).

Dicen que una maestra encerró a una alumna en un armario. La chica tiene siete años y va a la escuela n.º 52. La familia afirma que la docente la reprendió por mala conducta. En el colegio no

admiten que haya sucedido eso. Dicen que la nena, que le pegó una patada al portero, está fabulando. (*Hoy*, 12 de abril del 2003, p. 7).

Según la versión de Silvia Álvarez, quien se encontraba tan molesta como sorprendida, su hijo se habría parado para entregarle una hoja a un compañero, lo que molestó al docente, que habría dicho que "si no se sentaba lo iba a agarrar del cogote, para sentarlo a los golpes. (*Hoy*, 21 de agosto de 1999, p. 6).

Por su parte, también se asocian los hechos con dificultades emocionales de los sujetos que habitan la institución escolar como el despliegue de una interioridad individual deshistorizada que amenaza la paz en la escuela. Ahora bien, en la medida en que las emociones están condicionadas por las situaciones sociales no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990). La trama de toda emoción es siempre relacional, histórica y situada (Kaplan, 2011). Las emociones constituyen dimensiones fundantes de las prácticas dentro del espacio escolar. Nos remiten a presupuestos teóricos derivados de conceptualizaciones que se proponen superar la dicotomía objetivismo-subjetivismo. Las diversas maneras de ser y de sentir se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1988). Mencionemos que la emoción es un elemento psicológico, pero es, en mayor medida, un elemento cultural y social.

Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que "organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales" (Illouz, 2007, p. 17). En los discursos de la prensa sitúan la responsabilidad de la violencia en la psiquis del sujeto, en tanto se presentan problemas emocionales, cuestiones pasionales y el sentimiento de odio como motivos de los episodios. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Problemas emocionales que afloran en el aula, en la relación con los compañeros y los docentes, y un gabinete psicopedagógico que no da abasto. Dos motivos suficientes como para que las autoridades del Liceo Víctor Mercante hayan decidido brindar asistencia psicológica individual y familiar a los alumnos que la requieran. (*Hoy*, 10 de octubre del 2004, p. 7).

A la salida de la escuela, el alumno comenzó a discutir con una compañera, de 18 años, supuestamente por cuestiones pasionales, ya que víctima y victimario habrían mantenido una relación sentimental. Lo concreto es que el cruce verbal fue subiendo progresivamente de temperatura, hasta que en un momento la chica sacó un cuchillo de cocina de su mochila y atacó a su compañero. Le provocó una profunda herida en el abdomen, que le perforó el intestino grueso, y varios cortes en los brazos. (*Hoy*, 22 de octubre del 2005, p. 6).

La fuerza de estos discursos individualizantes 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. Son actos de nombramiento y clasificación que operan distinguiendo individuos y grupos y que cobran adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social. Argumentan la cuestión de las violencias en el espacio escolar 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, toma prestado siempre el lenguaje de la naturaleza.” (Bourdieu, 2014, p. 128).

La apelación a un discurso emotivo en la visibilización de los episodios violentos busca impactar “aun cuando a causa de ella se termine borrando el episodio real que da origen a la nota” (Arraiga, 2002, p. 8).

El presente análisis pone de manifiesto la preocupación por las construcciones de los episodios violentos que llevan a cabo los medios. Donde se ubica a determinados sujetos, con ciertas características psicológicas, como los responsables de las violencias en el espacio escolar. La violencia como fenómeno social alcanza 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 el origen de los actos de violencia hay que situar la individualidad dentro de un juego de interrelaciones que no son solo intencionales. La violencia en las escuelas debe ser examinada, según Debarbieux (2001), tanto macro como microgenéticamente, dado que

las causas son imbricadamente externas e internas, asociadas al grado de organización y desorganización, y sus actores no son agentes impotentes manipulados por elementos externos. En ideas de Norbert Elias (2009), desde la imbricación de lo psico 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 les 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.

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 convocan a los investigadores a la *vigilancia epistemológica* respecto de la insistencia en la atribución de esos actos a designios personales.

Conclusiones

Desde el presente estudio se desarrolló una argumentación socioeducativa sobre los motivos asociados a los episodios violentos en las escuelas en los discursos mediáticos. La construcción mediática de los acontecimientos gira en torno a *causa única*. En la visibilización de los hechos se diferencian las motivaciones según los actores que participan: aquellas que motivan la violencia hacia los docentes (maltrato previo, las calificaciones escolares y el estado psicológico de

quien agrede) y aquellas que motivan la violencia entre estudiantes (burlas y cargadas). Se identificó una diferenciación de los motivos cuando se representa la violencia entre las estudiantes. En coincidencia con estudios anteriores (Mejía-Hernández y Weiss, 2011) el discurso mediático visibiliza que las estudiantes se pelean entre amigas y compañeras por la rivalidad por los chicos o *por ser linda*. En los motivos descritos se invisibiliza el accionar de los adultos que habitan la escuela. Las coberturas de los episodios de violencias en el espacio escolar reproducen los esquemas de percepción y apreciación y expresan el estado de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988).

Por otro lado, están aquellos episodios inexplicables que parecieran no tener motivaciones ni relaciones con la configuración social donde se desarrolla. Los discursos mediáticos argumentan la aparición de los fenómenos violentos sobre la base de acciones individuales, favoreciendo la mirada dicotómica víctima-victimario. Los motivos visibilizados desplazan la responsabilidad de la violencia a individuos en riesgo. Se describió un proceso de personalización de la violencia, que identifica determinados sujetos (portadores de mala conducta, consumidores de estupefacientes, con dificultades emocionales) como causantes de la violencia. Discursos individualizantes que *desocializan* estos atributos para dar cuenta de los procesos de producción de los episodios.

Las prácticas discursivas de los medios de comunicación no son acciones aisladas, sino que reciben y proporcionan productos socialmente clasificados, que se objetivan mediante un sistema de adjetivos. 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) va a plantear que “las formas de clasificación son formas de dominación, que la sociología del conocimiento es inseparablemente una sociología del reconocimiento y del desconocimiento, es decir de la dominación simbólica” (p. 35).

Es necesario destacar que la representación de los episodios se limita a las experiencias límite (la violencia ejercida físicamente en casos extremos) y se evaden otros tipos de violencias más sutiles. Esta forma de presentar los episodios y de designar los motivos de las violencias en las escuelas configura un sistema de significación. La prensa como dispositivo de representación simbólica responde a lógicas comunicacionales propias del campo mediático.

Esta investigación contiene argumentaciones que desnaturalizan y contrarrestan la *doxa* penalizante que asocia a la violencia con atributos individuales. Identificamos e interpretamos cómo la descripción de los motivos de los episodios en el discurso mediático entran en juego con dinámicas estigmatizantes. Los discursos mediáticos sobre las violencias en las escuelas tienden a replicar la dinámica social del poder, de los procesos de distinción y estigmatización social. En oposición a una mirada sustancialista, consideramos necesario proponer una matriz relacional que permita dar cuenta de la constitución de los individuos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 2009). Así, tiene sentido referirse a los procesos de socialización y

subjetivación en sus interacciones constitutivas, en la singularidad de las instituciones escolares. Partimos entonces del supuesto de que existe una dimensión simbólica-subjetiva de la desigualdad y las violencias en los medios de comunicación que es preciso estudiar y caracterizar.

La comprensión de los hechos de violencia en las escuelas implica el reconocimiento tanto de la realidad de la problemática que afecta a la institución educativa, como de las características específicas implicadas en el fenómeno. El conocimiento de estas representaciones permitiría formular intervenciones complejas e integrales que se centren en la realidad escolar y que consideren las configuraciones sociales desde sus particularidades.

Referencias

- Balardini, S. (2013). La experiencia intergeneracional de los nativos paritarios. En Carina V. Kaplan y Claudia Bracchi (comp) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: UNLP
- Boero, F. y Guadagni, A. (2015). *La educación argentina en el Siglo XXI*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bonilla Vélez, J. I. y Tamayo Gómez, C. A. (2007). *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. Bogotá: CINEP, Fundación Centro de Investigación y Educación Popular.
- Bourdieu, P. (1988). *Espacio social y poder simbólico*. En *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas. En O. Kulesz (Trad.), *Pensamiento y acción* (pp. 61-66). Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/11/bourdieu-pensamiento-y-accic3b3n.pdf> (Trabajo original publicado en 1992)
- Bourdieu, P. (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- Carli, S. (2009) (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En Silvia Llomovatte y Carina V. Kaplan (Cords) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Comité Federal de Radiodifusión (Comfer). (2005). *Índice de violencia de la televisión argentina*. Buenos Aires. Recuperado de www.comfer.gov.ar
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2002). *Barómetro de violencia n.º 2: Noticieros 2002*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Disponible en: www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, Brasil, 27 (1), pp. 163-193.
- di Napoli, P. (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, 23 (1), pp. 25-45.
- di Napoli, Pablo (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos. Revista de Crítica Social: Dossier "Jóvenes, juvenil, juventudes Hacia la búsqueda de nuevos debates"*. 18 (1), pp. 338-366.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. 2008. El análisis del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discourse & Society*, 2(1), 170-185.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- 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*, 1.
- Kaplan C. V. (dir) (2006) *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009). "La asignación de etiquetas. La construcción social del 'alumno violento'". Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador, Recife, 10 al 13 de noviembre.
- Kaplan, C. V. (2011). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En F. Hillert (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. En T. D. Kemper (Ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp.207-233). Nueva York, USA: State University of New York Press.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*. La Découverte: París.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- López, R. y Cerda, A. (2001). Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia. *Hiper-textos*, 2 (1).
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1), pp. 115-138.
- Mejía-Hernández, Juana María, & Weiss, Eduardo. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), pp. 545-570.
- 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. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Raiter, A. y Zullo, J. (comp.) (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo de los medios*. Buenos Aires: La Crujía y FFyL, uba.

Reguillo, R. (Marzo de 2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración, Conferencia *Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo.

Rondelli, E. (1998). Medios y violencia: acción testimonial, prácticas discursivas, sentidos sociales y alteridad. *Diálogos de la Comunicación*, 53 (1), pp. 66-82.

Saez V. (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. *Revista Entramado*, 11(1), 136-155.

Saez, V. (2017a). La representación del alumno violento en el discurso mediático. *Revista Folios de la Universidad Pedagógica Nacional*, 45(1), 51-64.

Saez V. (2017b). Discursos mediáticos sobre las violencias hacia los edificios escolares. *Revista Actualidades Investigativas en Educación de Universidad de Costa Rica*, 17 (1), pp. 1-32.

Valdemarca, L., y Bonavitta, P. (2011). La violencia intrafamiliar como representación en la prensa gráfica en el diario de mayor distribución en el interior de Argentina. *Revista de Estudios Sociales*, (39), 70-79.

Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 9-16). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Verón, E. (1987). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.