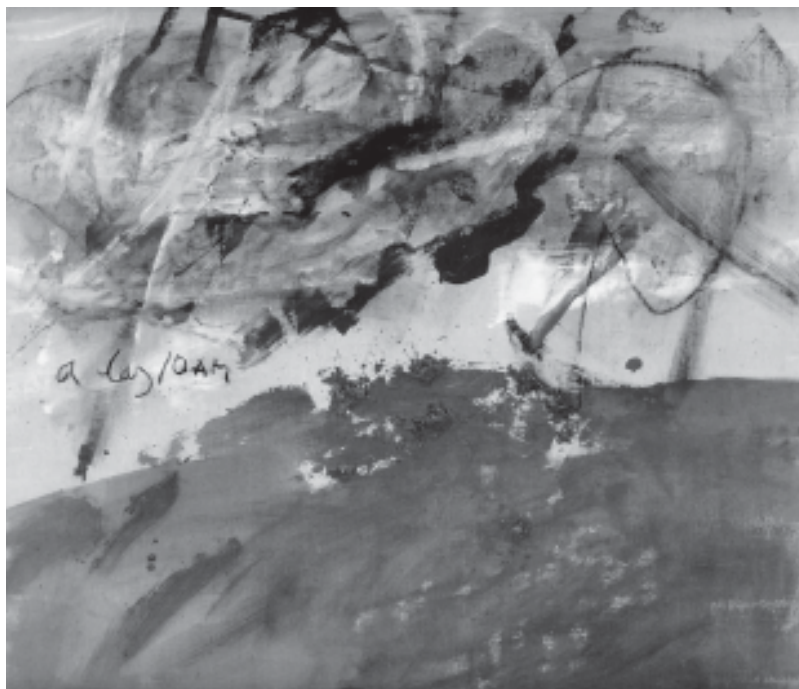


Las figuras de la violencia en la escuela¹



François Dubet²

Comprender la violencia escolar, problemática de por sí compleja y diversa, implica abordarla en sus distintas dimensiones. En la perspectiva de aportar una mirada desde la sociología, Docencia comparte el presente artículo de François Dubet, académico francés de gran prestigio, que ha concentrado sus estudios en la escuela, y en las intervenciones con los adolescentes marginales, inmigrantes, excluidos, segregados.

El texto que compartimos³, si bien se refiere a la realidad escolar francesa, creemos que permite transferir sus distinciones y análisis a las situaciones de violencia que percibimos en escuelas y liceos en nuestro país.

REFLEXIONES
PEDAGÓGICAS

¹ Artículo extraído de Revista Francesa de Pedagogía, n.º 123, abril-mayo-junio 1998, 35-45.

² Catedrático y director del Departamento de Sociología de la Universidad de Burdeos 2 Victor Segalen. Director de Estudios de la EHESS de París (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales). Entre sus textos más reconocidos se encuentran: "Les Lycéens" y "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar", que escribió junto a Danilo Martucelli.

³ Artículo preparado con la colaboración de Ana Zeron, Doctora © en Educación, que hace su tesis doctoral sobre violencia escolar a partir de la interpretación de François Dubet. Todas las notas al pie corresponden a ella y no al autor.

* Traducción al español de Paulina Pemjeam.

** Las ilustraciones de este artículo corresponden a obras del artista José Balmes.

El tema de la violencia escolar es hoy en día tan “invasivo” que llega a convertirse en “sospechoso”. Su influencia revela la mutación profunda de la escuela, mutación que sus actores no quieren percibir de otro modo más que bajo el ángulo de la crisis. Este artículo se esfuerza en mostrar que esta violencia procede de varias lógicas, que no sólo se reduce a la invasión de la escuela por la violencia social, sino que también responde a la violencia del mismo sistema escolar, violencia que procede de la paradoja de una escuela masificada que se define, a la vez, como democrática y meritocrática.

¿Por qué no decirlo? Experimento un real malestar a propósito del tema de la violencia en la escuela. Este malestar se debe, evidentemente, al fulgurante “éxito” de este tema, por mucho tiempo ignorado o negado. Su fuerza normativa y moral, el gran eco del que se benefician los medios, acarrea una unanimidad sospechosa y que debe tornarnos un tanto recelosos. En el fondo, todo transcurre como si la denuncia de la violencia fuera un objeto de análisis y como si la imprecación tuviera un sitio político. Mi malestar viene también del hecho de que nos hemos acostumbrado a designar como violentas, conductas extremadamente heterogéneas, yendo desde el robo, la agresión contra los educandos, la pelea entre estudiantes, el desorden, la falta de atención escolar, hasta las relaciones tensas con los padres... Ahora bien, todas estas conductas son diferentes y proceden probablemente de lógicas distintas. Además, sabemos que la definición de violencia es profundamente subjetiva y que ella nos dice más acerca de los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que la motivan.

Interesa, entonces, “romper” este objeto, distinguir varios tipos de violencia y varios mecanismos de engendramiento. Este esfuerzo parece aun más necesario, en tanto que las diversas concepciones de violencia remiten a los grandes paradigmas antropológicos y sociológicos que son también filosofías sociales y políticas. En este sentido, la emergencia del tema de la violencia es “útil”, porque moviliza estos paradigmas y produce que la escuela se cuestione en elementos fundamentales relativos a su vocación y a su naturaleza. Implica no reducir la escuela a un servicio de formación y de calificación y conduce hacia una reflexión sobre la educación y la civilidad.

LA VIOLENCIA INDOMABLE Y HOMOGÉNEA

Cuando comencé a estudiar la experiencia escolar de los estudiantes, hace una decena de años, no se hablaba de violencia en la escuela. Se hablaba de estudiantes “difíciles”, de problemas sociales, de desinterés escolar, incluso de la violencia de los educandos... Durante las huelgas liceanas de 1990, el tema de la violencia ocupaba todavía un lugar marginal y la demanda de seguridad emergió, primero, en los sindicatos de profesores, mucho más que en las reivindicaciones de los alumnos. Agreguemos que en esa época se trataba todavía de un tema “no claro”, de un tema de “seguridad”, de un tema de “derecha”.

Menos de diez años después, todo ha cambiado, la violencia está “en todas partes”. Todos hablan de ella, el Ministerio organiza jornadas y programas de acción. Los profesores levantan el tabú y ven violencia por todos lados, los padres temen por sus hijos. Los debates y programas periodísticos se multiplican. El número de quejas se acre-

cienta. Nos enteramos que la violencia está en todas partes, tanto en los establecimientos “vulnerables”, como en los otros, tanto en enseñanza básica como en media. El santuario escolar se convirtió bruscamente en el escenario de todas las violencias y de todas las crisis. La formación de los docentes y CPE⁴ incluye la temática de la violencia. Todo sucede como si, en algunos años, hubiésemos pasado de la paz a la guerra, de la calma al tumulto. Esta explosión brusca de violencia es un poco “extraña”.

1. Comencemos con las más simples observaciones. Interesándome en un grupo de liceanos que preparaban un BEP⁵ de carpintería en Seine-Saint-Denis, interrogo a los docentes. El profesor de carpintería, de 50 años de edad, antiguo obrero, originario de un suburbio parisino vulnerable, considera a sus alumnos “un poco disipados”, revoltosos, pero en el fondo gentiles y no muy diferentes del alumno que él cree haber sido. Su profesora de francés, una joven mujer de veinticinco años, considera que ellos son unos bárbaros, salvajes, “violentos”. Su profesora de matemáticas, una joven mujer también, nacida en los barrios que rodean al liceo, considera que sus alumnos son, sobre todo, víctimas de las condiciones de vida y de educación

⁴ Consejero Principal de Educación, equivalente al orientador en el sistema chileno.

⁵ Brevet d'Enseignement Professionnel (Diploma equivalente a una capacitación de obrero calificado).

que les han dado, y que su estilo provocador y agresivo no es para nada original, que el problema esencial es el de la adaptación de la escuela a este tipo de alumnos. El consejero principal de educación del establecimiento conoce todas las historias de delincuencia del barrio y considera que el liceo es un islote de paz relativa amenazada por la violencia del barrio y por la "guerra" de las pandillas... La lista de definiciones y de descripciones es infinita, pero es verdad que cada uno habla de violencia para designar conductas extremadamente diferentes, y una misma conducta puede ser considerada o no como violencia.

Tomemos otro caso, el de un colegio de Burdeos que tiene una fuerte reputación de violencia. Las puertas están cerradas. Cada quien habla de la violencia como algo evidente. La disciplina de este colegio es estricta, incluso obsesionante, no se compara con disciplinas de otros establecimientos. Al mismo tiempo, nadie se siente capaz de describir conductas "realmente" violentas, combos, robos, chantaje, a pesar de las preguntas apremiantes. Pero es verdad que este colegio tuvo un incidente serio hace ya varios años, cuando un alumno hirió a uno de sus compañeros de una puñalada. Después de este horroroso hecho traumático, el establecimiento se percibe como una máquina que lucha contra la violencia escolar. Todas las conductas "incivilizadas", insultos, ausentismo, desinterés escolar, revueltas a la salida de la escuela, son interpretadas como signos de una violencia potencial. Para todos, el colegio es una fortaleza que debe protegerse de la violencia del barrio.

Evoquemos el caso de una escuela primaria situada en un barrio "vulnerable", en la cual todas las dificultades escolares de los alumnos son percibidas como efectos de los problemas sociales del barrio. La agitación de los alumnos en el aula, los problemas de aprendizaje, los de las relaciones, agresivas o ausentes, con los padres, son tanto indicadores de la violencia de los alumnos como de la sociedad. Aquí también la disciplina es estricta y todas sus dificultades, que un observador externo podría considerar como banales, son confundidas bajo el denominador común de la violencia.

2. Podríamos multiplicar las descripciones y anécdotas. Todas nos conducirían a la misma doble conclusión. Por un lado, hay conductas violentas y agresivas, extremadamente heterogéneas, en la mayor parte de los establecimientos. Por otro lado, todas estas conductas, estas dificultades o estas aprensiones, son percibidas como violencias reales o potenciales. En todos los casos, la violencia es una categoría general que designa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de las dificultades de la escuela, entre las cuales las conductas violentas propiamente tales no son más que un subconjunto. La violencia designa a la vez conductas realmente violentas, robos, agresiones, insultos, amenazas, y el sentimiento difuso, pero omnipresente, de enfrentar un conjunto de dificultades que conciernen tanto a la vida escolar como a todos los problemas sociales que la amenazan.



El concepto de violencia escolar se transforma en una categoría genérica tanto más eficaz cuanto que es sin ambigüedades, desde el punto de vista normativo: la violencia es mal. En gran medida, designando violentas un conjunto de conductas, nos ponemos en el lado

del bien contra el mal, cerramos el debate antes de abrirlo, nos enfilamos en una condena común. Aunque muchas veces la escuela se encuentra dividida por intereses ideológicos, sociales y corporativos, la violencia asegura su unidad, ella ofrece una legitimidad inmediata al que la condena. Cuando una conducta es designada como violenta o potencialmente violenta, es inmediatamente entendida como una conducta peligrosa, comprometiéndola a la vez la sobrevivencia y la defensa de la sociedad contra todas las amenazas. Es por esta razón que designamos sin distinción como violentos los comportamientos más heterogéneos, y tenemos tendencia a llevar esta violencia más allá de los muros de la escuela, y a considerar como violencias escolares comportamientos y conductas que transcurren fuera del espacio y del tiempo escolar. Así los ajustes de cuentas que se realizan fuera de la escuela, pero que conciernen a los alumnos, no son definidos como "simples" violencias sociales, sino como violencias escolares.

No sería conveniente que esta "de-construcción" superficial de la violencia haga creer que las violencias escolares no existen, que

no son más que un fantasma, una producción ideológica y mediática, o aún peor, un "complot" planeado por algunos manipuladores, a fin de desviar la atención de los "verdaderos" problemas. Existe violencia

tal como existe la inseguridad en general. Ella designa a la vez conductas y riesgos "reales", y una percepción de estos riesgos que no los refleja. Las personas que se sienten más amenazadas no son necesariamente las que más lo son "objetivamente", son aquellas que se sienten más frágiles, las cuales no tienen asegurado su lugar en la sociedad.

Es en este sentido que hay que situar las reflexiones sobre la violencia en la amplitud de la transformación de los últimos años. Transformación ideológica primero. Globalmente, la izquierda cambió su concepción de los problemas de seguridad. Luego de haber denunciado las ideologías de seguridad como si fuesen fantasmas, el tema de la seguridad, poco a poco se convirtió en un “valor republicano y popular”. No podemos imaginar que esta inversión no haya tenido efecto en el mundo docente y que no proceda de las transformaciones de este mundo. Este cambio probablemente ha acelerado la expresión de inseguridad y la percepción de violencia, implicando una transformación de las prácticas, provocando el aumento sensible del número de quejas, la necesidad de retomar el control de la situación, observados en los establecimientos por R. Ballion, como también el clima general, mientras la mitad de los directores de establecimientos dicen encontrar problemas de violencia.

La violencia es, a la vez, un conjunto de conductas, un síntoma, y un objeto político sobre el cual pueden construirse amplias unanimidades ideológicas, sindicales, profesionales y políticas. Es, entonces, un objeto “cómodo”, pero un objeto en el que la “comodidad” misma es un obstáculo para el análisis.

LAS LÓGICAS DE LA VIOLENCIA

Una vez expresadas las dudas, enunciadas las prudencias metodológicas, nos damos cuenta que las conductas violentas existen. Hay que tratar de mostrar que la violencia no tiene unidad y que participa de una serie de mecanismos autónomos que el discurso público sobre la violencia contribuye a esconder; que socialmente lo hace eficaz. Distinguiremos tres grandes lógicas.

La desviación tolerada

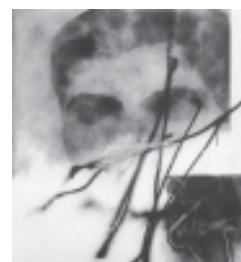
La antropología, la historia y la sociología nos enseñan que las sociedades se dedican más al control de la desviación que a la erradicación de ésta. En lo que concierne a la violencia juvenil, esta es ritualmente denunciada, cada generación deplora los desbordamientos de la que la sigue, y al mismo tiempo, cada sociedad deja un espacio a los desbordamientos de la juventud. Podríamos decir que existe una “ley” sociológica según la cual, mientras más integradas son las sociedades, mayor es el espacio que se concede a la desviación tolerada.

La desviación tolerada es un fenómeno paradójico que descansa sobre un mandato que es también paradójico. Consiste en afirmar netamente las prohibiciones, concediendo momentos, lugares y formas en los que estas prohibiciones pueden ser transgredidas. Es más, está implícitamente esperado que estas prohibiciones sean transgredidas. Este mecanismo sutil se hace evidente cuando adultos y jóvenes se juntan y los primeros condenan los desbordamientos de los segundos, evocando con nostalgia sus propios desbordamientos,

sus propias revueltas y tonterías.

La formación de una desviación tolerada descansa sobre un fuerte pacto cultural, sobre un acuerdo profundo acerca de las normas y de las transgresiones. Para que el juego alrededor de la norma pueda constituirse, es necesario que los actores sean capaces de interpretar las transgresiones y de saber cuándo se sobrepasa el límite. Tampoco es extraño que las desviaciones toleradas aparezcan en las sociedades y organizaciones fuertemente integradas. Pensemos en las sociedades tradicionales que ejercen un fuerte control social y que abren momentos de desviación casi instituidos: carnavales, fiestas, revueltas iniciáticas... Encontramos estas conductas también en las sociedades provincianas, los “tercer tiempo” del rugby, y el “sábado en la noche, domingo en la mañana” de la clase obrera tradicional. Estos son también los desbordamientos controlados, tolerados, incluso fomentados por la jerarquía, que regulaban la vida de los cuarteles.

En el mundo escolar, ayudados por la amnesia y la nostalgia, hemos olvidado que el orden escolar riguroso y muchas veces disciplinario también contenía zonas de desviación tolerada. Hay que recordar la brutalidad de las revueltas tradicionales con la cual los docentes de hoy estarían muy sorprendidos. Los liceos domesticaban momentos y lugares de desviación en los cuales se podía fumar un cigarrillo o ajustar algunas cuentas. Los establecimientos no eran totalmente herméticos a la sociedad, y los típicos robos de estuche no



son una invención de los nuevos alumnos. En lo que se refiere a los mechoneos, incluso los violentos, habría que ser hoy muy desmemoriado para calificar estos desbordamientos como nuevos. La vida escolar, fuertemente controlada, no estaba ciertamente exenta de toda violencia. Pero esta violencia era tolerada y controlada en la medida que cada uno sabía hasta dónde podía llegar.

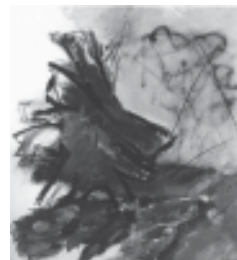
Para que se forme tal espacio, interesa que todos los actores compartan, más allá de sus conflictos, cierta "complicidad". Es necesario que el profesor sepa distinguir una pelea "ritual" de una peligrosa. Es necesario que sepa distinguir las típicas revueltas de la violencia real. Es necesario que sepa hacer la diferencia entre una novatada ritual y la violencia colectiva. Es necesario que el docente sepa decodificar y leer las conductas de sus alumnos, es necesario que sepa fingir que los ignora, haciéndoles sentir al mismo tiempo que está presente para ellos. Es necesario que sepa regular la longitud de la correa, como el maestro de escuela de la película *La guerra de botones*⁶. La desviación tolerada no es solamente una manera de dar algunas válvulas de seguridad en organizaciones rígidas, ella también participa de un modelo de educación en el cual es necesario pasar algunas pruebas, calcular su valor y coraje. Toda una literatura infantil y juvenil, difundida por la escuela misma, hace la apología de esta suerte de coraje que consiste en transgredir las reglas.

Una de las dimensiones y significaciones de la violencia, hoy, lleva a la desaparición de las zonas de desviación tolerada, al debilitamiento del pacto cultural entre los docentes y los alumnos. Los adultos interpretarán rápidamente conductas como violentas porque no las entienden, y porque los alumnos no comparten las mismas complicidades. Tomemos ejemplos que, por ser simples y verdaderos, no son caricaturescos. Algunos alumnos de la escuela primaria juegan fútbol en el patio. La pelota rompe los lentes del director del colegio quien convoca a los padres y reclama la intervención de los servicios académicos porque la escuela tiene un problema de "violencia". Dos niñas de quinto año se tiran el pelo en el patio por causa de un niño. Ningún adulto interviene, primero, porque es el trabajo del Consejero Principal de Educación. Ante esta ausencia, la pelea de estas niñas sube de tono hasta que un profesor interviene y separa a las niñas que lloran. Una rivalidad amorosa banal, probablemente tan vieja como el mundo, se transforma en un "problema de violencia" requiriendo de una intervención especializada y sugiriendo que las dos alumnas tienen "problemas". En este contexto, ¿cuántos coscorriones, desganos, miradas, son interpretados como violencia? Evidentemente, esta ceguera cultural acrecienta sensiblemente la violencia misma, refuerza el control, "criminaliza" conductas banales, y el nivel de exigencias disciplinarias de los establecimientos vulnerables se desarrolla sin cesar, reforzando así el sentimiento de violencia. Se exigirá más de los alumnos de un colegio "vulnerable" que de los alumnos de un colegio "burgués". Es verdad que en el segundo, el pacto cultural entre los docentes y los alumnos es inmediato.

El asunto de los "mechoneos" participa de la misma lógica. Las iniciaciones estudiantiles son una desviación tolerada que aspira a la integración de los recién llegados y a la formación de un espíritu de grupo. Cualquiera sea el juicio que uno tenga acerca de estos

ritos en los establecimientos más elitistas y tradicionales⁷, podemos constatar que se ha instalado progresivamente la sensación de un descontrol de la situación. El Ministro pronunció la palabra "violencia" y el pacto tácito se deshizo. No fue suficiente una nota ministerial para controlar los excesos, se creó una ley que "criminaliza" conductas toleradas, cuando no están fomentadas por la dirección de los establecimientos.

En todos los casos que venimos de sugerir, algunas conductas de desviación tolerada se han, poco a poco, transformado en conductas violentas. ¿Cómo explicar esta evolución cuando sabemos que vivimos, por otro lado, en una sociedad mucho más liberal y permisiva que las sociedades tradicionales que aceptaban algunas desviaciones juveniles? La respuesta no es simple. Podemos imaginar varias hipótesis. La primera de ellas consiste en subrayar la distancia cultural y social, que se ha progresivamente producido entre el mundo de los docentes y el de los alumnos. En muchos establecimientos "difíciles", los profesores de clase media no tienen ninguna relación con los vecinos de los barrios donde trabajan. Ellos no habitan ahí ni escolarizan a sus hijos en



6 En esta película, el maestro de escuela, para castigar a sus alumnos, regulaba el largo de la correa según el grado de la travesura del niño.

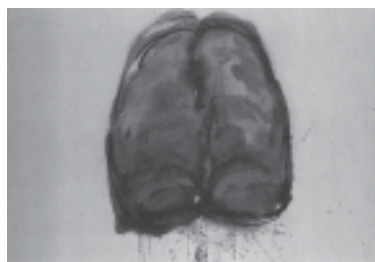
7 En ciertos establecimientos de élite de educación superior, en Francia, los mechoneos son extremadamente violentos (como por ejemplo violaciones, humillaciones degradantes...). En los años noventa, algunos acontecimientos llegaron incluso a los tribunales. A partir de ese momento, el Ministerio de Educación prohibió legalmente la práctica de los mechoneos de esta naturaleza.

esos barrios. Perciben el barrio en términos de casos sociales, lo que es otra manera de designar a las “clases peligrosas”. No son capaces de “leer” e interpretar las conductas de los jóvenes y las perciben inmediatamente como violentas. Esta tendencia es aún más fuerte cuando los docentes esperan que los padres tengan actitudes orientadas al éxito. Ahí donde desaparece el convenio implícito, se crea el miedo a la violencia y la voluntad de erradicarla. Una segunda hipótesis que vendría a reforzar la precedente. El liberalismo educativo propio de las clases medias apela a un control interiorizado muy fuerte, conforme al modelo de Norbert Elias, implicando un repudio de la disciplina y la obligación. En las clases populares, este liberalismo puede transformarse en anomia y en conductas juveniles descontroladas, provocando a la vez violencia y retorno al orden. Como sea, la distancia cultural y social entre los maestros y los alumnos transforma las desviaciones en incivildades y en conductas percibidas como violentas. Percepción que, a su vez, desarrolla violencia.

La violencia social

El discurso dominante sobre violencia escolar consiste en responsabilizar a la sociedad. Se trataría solamente de una violencia social provocada por la “crisis”⁸ que entra en la escuela por fractura. Esta violencia recubre sin duda la representación más corriente de los docentes porque ofrece la ventaja de despojar a la escuela de toda responsabilidad, de ser simplemente la víctima de toda violencia social. Pero el hecho de que tenga ventajas ideológicas y que asegure la unidad del mundo de la escuela, no indica que esta representación de la violencia en la escuela no tenga fundamento. Esta violencia social procede de un triple mecanismo.

En primer lugar, es poco discutible que el desarrollo de conductas delincuentes e “incivilizadas” se observa en los barrios populares. Las causas de esta situación juvenil son demasiado conocidas como para que sea útil exponerlas. Observamos desde hace veinte años el desarrollo de la cesantía y de la precariedad que afecta profundamente el proceso de control social y de socialización. La pobreza relativa se instala, el futuro parece incierto o demasiado cierto, la imagen de los padres se degrada. Se constituye y se refuerza una cultura juvenil delincuente, oscilante entre el juego, la revuelta y las estrategias económicas derivadas de los diversos tráficó de la economía subterránea. Como sabemos, este mecanismo afecta particularmente a algunos grupos migrantes o que provienen de la inmigración, porque el proceso de destrucción de las culturas y las identidades tradicionales no son relevados por una integración económica y social. Los jóvenes se encuentran en un “vacío social” que se corresponde con el cuadro de desorganización social definida por los sociólogos de la Escuela de Chicago durante los años veinte y treinta. Los jóvenes pueden buscar en las identificaciones étnicas y territoriales las solidaridades y las “lealtades sociales” de las cuales están privados. Como sea, el chantaje, el robo y la violencia, que son “pan de cada día” en el barrio, entran también en la escuela.



En segundo lugar, con la masificación escolar que se alarga más allá de los 18 años, es bien evidente que todas estas conductas y que todos estos problemas entran masivamente a la escuela. Es importante recordar que ella fue preservada durante mucho tiempo por la brevedad de la escolarización y la exclusión precoz de los jóvenes procedentes de la inmigración. Las escuelas tienen entonces el sentimiento de ser invadidas por los problemas sociales, por la pobreza, la delincuencia y la violencia. Las escuelas no son capaces de mantener una barrera entre ellas y el mundo, sea cual sea el discurso del “santuario” escolar. Recordemos que si la escuela fue un santuario, es tanto más en nombre de sus principios que en razón de su capacidad de eliminar a los alumnos que no aceptaban jugar el juego. La entrada de los problemas sociales a la escuela se realiza bajo la doble representación de los jóvenes víctimas de la crisis y de los jóvenes violentos. Los dispositivos de lucha contra la violencia están siempre asociados a los dispositivos sociales, que deben acudir en ayuda de los alumnos afrontando situaciones

insostenibles. Todos los debates acerca de la exclusión de los alumnos se balancean entre estos dos polos, y esto porque los alumnos más violentos son

también, en la mayoría de los casos, los más “víctimas”.

En último lugar, la experiencia de exclusión afecta el sentido de la experiencia escolar misma y la legitimidad de la institución. En efecto, los alumnos y los padres pueden no creer más en la escuela cuando ésta ya no parece ser capaz de asegurar la integración social de los alumnos condenados al fracaso y a la cesan-

8 En este contexto, el término genérico de “la crisis” hace referencia a la situación económica, política y social depresiva que experimenta Francia desde los años ochenta.

tía. Muchas veces los profesores hablan de esta falta de confianza en la escuela y en la educación. Los trabajos del equipo de B. Charlot y los míos invitan a matizar esta representación. Muestran más bien que los padres creen profundamente en la utilidad de los estudios, creen, sobre todo los migrantes, que la escuela es la única manera de surgir de un modo honorable. Sin embargo, esta creencia no es suficiente para volver a los padres escolarmente “competentes”, y no les permite necesariamente sobrellevar sus dudas y aprensiones cuando se encuentran con docentes que están dispuestos a hacerles sentir como padres incompetentes.

Sea cual sea, de todos estos matices, la violencia que se manifiesta en la escuela es casi siempre social, una violencia que invade a la escuela y la desestabiliza porque le pone problemas no escolares, problemas psicológicos y sociales que ella no tiene vocación para tratar.

Las violencias “anti-escuela”

Muchas de las violencias que se manifiestan en la escuela no son ni violencias sociales, ni violencias juveniles “normales” y no interpretables por los actores. Son violencias “anti-escuela”, las destrucciones de material, los insultos y las agresiones contra los docentes, provocadas por los alumnos y, a veces, por su familia y sus amigos. Estas son las violencias más traumatizantes porque no tienen su origen fuera de la escuela y porque no permiten acusar a “la sociedad”. Son también las violencias en las cuales los actores de la escuela tienen mayores problemas para reconocer su lógica.

Es necesario, para comprender estas violencias, admitir que los alumnos experimentan violencia de parte de la escuela. No tememos al respecto cuánto el tema de la violencia simbólica, omnipresente en los años setenta, hoy ha casi desaparecido, en el momento mismo en el cual la escuela es enfrentada a la violencia. Pero el tema de la violencia simbólica me parece demasiado general y demasiado lejano de las violencias observadas como para que sea útil enunciarla de nuevo. La violencia de la cual se trata, es ante todo la que expone a los alumnos a juicios infamantes y que destruye su autoestima.

Aunque estos juicios ocurren en las interacciones escolares, ellos se inscriben en un mecanismo estructural que hay que desmontar rápidamente. La escuela somete a los individuos a pruebas que ponen en juego su valor. Esto no es nuevo en la medida que toda la escuela jerarquiza, selecciona, ordena... Pero lo propio de una escuela democrática de masas es que sostiene la igualdad de todos en tanto personas, e instaura una competencia continua entre estas personas. Aquel que fracasa debe administrar la tensión entre estos dos órdenes de principios, y sobre todo, no dispone de los dispositivos de consuelo y de racionalización, de justificación y de crítica, que podía ofrecer una escuela estructuralmente desigualitaria. Para decirlo cruelmente, una escuela democrática de masas hace cuenta que los alumnos no se apoyan más que en ellos mismos cuando fracasan. Las diversas prácticas de remediación acentúan este fenómeno, el individuo soberano debe ser responsable de su propia desgracia, no puede más que hacerse cargo de sí mismo, de su ausencia de talento y de coraje. De esta manera, el juicio escolar pone directamente en juego el valor del individuo.

Conocemos las respuestas de los alumnos a esta situación vivida

como violencia y desprecio. Por un lado, un gran número de ellos elige la retirada, no juega más, abandona la partida, pone en escena un ritualismo escolar que hace que no pierda más porque no juega más. Es la indiferencia escolar bajo todas sus formas. El individuo trata de salvar su autoestima cuidándose del juicio escolar. Por otro lado, hay alumnos que rechazan el juicio escolar poniendo el estigma contra los profesores. Salvan las apariencias con el uso de la violencia. Sólo hace falta que el profesor diga una ironía o un insulto para que los alumnos salven su honor agrediendo al profesor. En su momento será agredido o insultado, dentro o fuera de la escuela, por el alumno y por sus amigos. El alumno excluido o en fracaso escolar no puede justificar su experiencia más que de este modo. Cuando el alumno pertenece a un grupo étnico estigmatizado, cuando el profesor tiene ciertas acti-

tudes un tanto racistas, la violencia del alumno se vuelve legítima a sus ojos. Es también una revuelta justa a los ojos de sus camaradas porque defiende el honor del grupo.

Estas violencias anti-escuela son tan violentas que, muchas veces, no descansan sobre ninguna crítica de la escuela. Ellas quedan encerradas en el orden de los juicios escolares. Es el principio de la “rabia”, es decir, una revuelta en contra de una institución escolar y actores que integran para excluir mejor. Todo lo que describo no está directamente formulado por los alumnos que no escapan a la conciencia infeliz, que se perciben como los actores de su propio sufrimiento. Y es justamente por esta razón que son violentos, que agreden a los docentes, que pinchan los neu-



máticos de sus automóviles, que saquean el centro de documentación...

Por el contrario, los docentes tienen una imagen más exacta de este mecanismo, porque, en la mayoría de los casos que hemos analizado, están divididos entre dos actitudes. Desde el punto de vista profesional y corporativo, defienden sin ambigüedad su colegio agredido. Piden la exclusión del alumno y su condena en los tribunales. Pero de un modo personal, explican que no es sorprendente que sea justamente ese colega el implicado porque "desprecia" a los alumnos, tiene una actitud "inaceptable", no está "hecho para este oficio"... no protege a los alumnos de las pruebas del juicio escolar; por el contrario, exageran.

Todas las lógicas de violencia que acabo de evocar se refuerzan mutuamente, se conjugan y contribuyen a constituir la violencia como un todo indistinto. Es importante distinguirlas porque proceden de diferentes mecanismos sociales y, por lo tanto, apelan diferentes respuestas.

LAS TEORÍAS DE LA VIOLENCIA

Las tres figuras de violencia que acabo de esbozar no son solamente descripciones de conductas violentas, son también especies de "tipos puros" porque remiten a los tres paradigmas esenciales de violencia que nos entrega la tradición sociológica.

Tres paradigmas

La mayor parte de las sociologías clásicas están fundadas sobre una antropología del mal y de la violencia, o bien, para decirlo de otro modo, sobre una visión laica del pecador. La mayor parte de ellos eligieron Hobbes contra Rousseau: en el estado natural el hombre es innatamente malo, egoísta, violento. No es agresivo solamente cuando es necesario, como los animales, es verdaderamente malo, brutal y siente placer en el sufrimiento de los otros como lo han mostrado las guerras religiosas y la guerra de los treinta años, en ese entonces en que creíamos en el humanismo del Renacimiento y en los primeros destellos de la razón. La historia no ha convencido de lo contrario. Es en función de esta antropología de la violencia que se han construido dos razonamientos esenciales de la sociología.

- a. El primer paradigma es el más familiar para nosotros. La maldad y la violencia naturales del hombre, éstas del perverso poliformo, están contenidas por la socialización que es percibida como el control de sí mismo. Esta concepción está en el principio mismo de la teoría durkheimiana de la acción y el "hecho social". No es el Estado el que no permite violencia, son la educación, la moral, la religión las que imponen la imagen del bien y del amor a la naturaleza humana. El psicoanálisis no nos dice nada diferente, como tampoco la mayoría de los mitos religiosos que hacen de la bon-

dad el producto de la intervención divina, autoritaria con Moisés, ejemplar con Cristo o Buda, para salvar al hombre de un estado natural de pecado. El mal resulta de la anomia, de la ausencia de interiorización de una conciencia moral o de los accidentes ligados a la socialización. Confrontados a los grandes criminales, particularmente perversos, los expertos psiquiatras hurgan en los defectos de la socialización: imágenes paternas deficientes, relación fallida con la ley... Los niños también son espontáneamente malos; si no se los vigila de cerca, torturan animales y se pelean con los más débiles. La guerra y la armada, porque borran la conciencia moral individual bajo la presión del grupo, liberan la maldad y transforman a los hombres ordinarios en asesinados sádicos. La locura cristaliza la misma alquimia, levanta las prohibiciones morales y transforma pacíficos padres de familia en asesinos anónimos.

La violencia es percibida como una suerte de "salvajismo" liberado por un defecto de la socialización y de la educación. Esta filosofía social es la base de la representación espontánea de la violencia en términos de anomia, la que descansa sobre la distancia cultural entre el mundo de los docentes y el de los alumnos. Las conductas de los alumnos parecen como "naturales", "bárbaras"; se inscriben en una visión que releva, a veces, el trabajo trivial del colonialis-



mo escolar⁹. La respuesta a esta violencia es obvia: la educación moral.

- b. El segundo paradigma parece más cínico: es el de Hobbes y de su filiación, en particular de Max Weber. La maldad humana es tal que en “el estado natural”, el hombre es un lobo para el hombre, y la violencia hace caer una amenaza sobre la vida misma en la cadena infinita de venganzas, guerras, egoísmos. La vida social sólo es posible si los hombres entregan esta violencia a una autoridad que prohíba su uso privado y posea el monopolio legítimo. La violencia cesa cuando el Estado es el único poseedor, cuando el tirano más o menos democrático prohíbe el uso de violencia. Los hombres dejan de ser malos por una mezcla de intereses bien entendidos y de temor. Es bueno que el Estado reprima, aterrorice y torture a veces, para hacer de la maldad un acto institucional legítimo. Es verdad que un gran número de desencadenadores de violencia, de barbarismos, aparecen cuando el Estado es débil, cuando la autoridad desaparece, cuando la naturaleza prevalece. La historia no está falta de ejemplos de este tipo de caídas, cuando el Estado se derrumba y nos deja frente a la violencia y al terror “arcaico” como ocurrió en la ex Yugoslavia.

Tal como la precedente, esta concepción de violencia no es solamente una teoría sapiente, es también una filosofía social espontánea. Apela a una restauración de la ley y de la autoridad, la puesta en marcha de un orden disciplinario “objetivo”. La escuela debe ser un “santuario”, la disciplina y las sanciones la deben proteger, hay que excluir a los alumnos más difíciles, colaborar con la justicia...

- c. En los dos modelos que acabo de esbozar, lo que llamamos sociedad es concebida como el antídoto a la violencia natural. Un tercer modelo de interpretación de la violencia invierte los dos razonamientos anteriores. En el estado natural, el hombre es bueno y la maldad resulta de la perversión de la vida social que vuelve malos a los individuos. Esta representación está también en la base de los mitos religiosos bajo la forma de paraíso perdido y de la intervención del diablo. Del buen salvaje de la Ilustración a las denuncias de las taras del capitalismo, se encuentra el tema de la caída en la cual la violencia es la respuesta a la violencia de la vida social misma. En efecto, la violencia es la pérdida de inocencia y el hombre malo es, a fin de cuentas, una víctima. Esta representación está particularmente viva hoy en día en las visiones encantadas de la infancia, en la idea según la cual los padres violentos son antiguos niños golpeados, en la idea según la cual la rabia maldita de los jóvenes delincuentes es una protesta contra la injusticia del mundo... Finalmente, existen violencias legítimas y otras que no lo son.

Esta concepción de violencia existe en los muros de la escuela, cuando los profesores denuncian las injusticias del sistema, las injusticias sufridas por los alumnos, el carácter arbitrario de los castigos... La respuesta a esta violencia es obvia: es la democracia, es decir el reconocimiento del carácter violento de la escuela y la construcción de un orden escolar democrático que autoriza la expresión de un sentimiento de injusticia.



Los tres razonamientos esbozados se conjugan, casi siempre, tanto en el pensamiento espontáneo como en el pensamiento sapiente. Cada uno de nosotros pasa alegremente de un argumento a otro en función de las circunstancias y de los intereses del momento. Sería fácil mostrarlo recorriendo la literatura sobre violencia privada, sobre los crímenes de guerra, sobre los motines... Muchas veces también los análisis más sofisticados se presentan como combinaciones elaboradas a partir de estos tres paradigmas. La violencia juvenil y escolar es, a la vez, el resultado de la debilidad de la autoridad, de las lagunas de la educación y de la injusticia social...

La fuerza de estos paradigmas apela a dos hechos esenciales. Por un lado, son normativamente maleables, y de acuerdo a las circunstancias, llegan a ser “progresistas” o “conservadores”... Por otro lado, engloban los discursos sapientes y los cotidianos, establecen relaciones entre el conocimiento social y la acción. La “debilidad” de estos modelos, se puede ver bien, se relaciona con el hecho que descansan sobre verdaderas apuestas ontológicas relativas a la naturaleza humana. Entonces, apelan, querámoslo o no, a un supuesto ético y religioso, siendo este denegado. En este sentido, la violencia está en la base del pensamiento social, siendo “impensada”, escandalosa, como en la teología clásica donde la pregunta más difícil de contestar es la del mal. ¿Por qué Dios permitió el mal si creó al hombre a su imagen y semejanza?

El misterio crece, ya que la

9 El colonialismo escolar hace referencia a los trabajos de Emile Durkheim, sociólogo francés de principio del siglo pasado. Este autor hace la analogía entre el sistema escolar y el colonialismo, en la medida que la clase burguesa, a través del curriculum, impone su cultura a la clase media y baja.

violencia no entra en los modelos de la acción racional que se han impuesto poco a poco. En efecto, la violencia no es solamente el egoísmo de los utilitarios que puede conducir a hacer el bien por interés. La violencia no es solamente un recurso de la acción donde se aterroziza al otro para obtener algunos beneficios, como en la delincuencia organizada, el terrorismo o la guerra. Es misteriosa porque es excesiva, porque hace mucho, porque da placer. Nada obliga a un ladrón a golpear a su víctima, nada obliga a los padres a maltratar a sus hijos que no aman o que aman mucho, nada obliga a un docente a humillar a un alumno con fracaso escolar... Las teorías sociológicas son una forma de responder a este misterio, como la religión lo hizo en otros momentos.



Principios de respuestas

El éxito y la eficacia social del tema de la violencia escolar provienen del hecho de que todo se confunde, se amalgaman las dificultades reales, los temores, las angustias, las frustraciones y las expresiones modernas de viejos rencores sociales. Esta representación no solamente puede ser “peligrosa”, sino que tampoco dice nada de las respuestas para contraponer a esta violencia. Es por esta razón que era necesario distinguir varias lógicas de violencia y mostrar cómo cada una de estas figuras se inscribe también en una filosofía social que es a la vez sapiente y espontánea.

Todos los establecimientos no son igualmente violentos. Las diferencias observadas no atañen solamente a los diversos contextos sociales. A falta de un estudio preciso en este ámbito, un buen conocimiento de los establecimientos indica que muchos de los establecimientos que “deberían” ser violentos no lo son, en cambio, otros más favorecidos, están dominados por la violencia o por el sentimiento de violencia. Estas observaciones me conducen hacia una interpretación espontánea que podría ser una hipótesis sistemáticamente testada. Los establecimientos que resisten eficazmente la violencia son los que asumen la pluralidad de las significaciones de violencia, y que combinan sistemas de respuestas superando sus características contradictorias a priori.

Si admitimos que la violencia procede de la incapacidad de construir espacios de desviación tolerada, es decir de “leer” las conductas de los niños y de los jóvenes, interesa abrir la escuela hacia el barrio y reforzar la dimensión educativa del docente. Es el rol que juegan la mayor parte de los mediadores, identificados como tales o no, que están capacitados para hablar a las familias tales como son y no como ellas deberían ser. Esta es también la función “social” de los establecimientos, muchas veces asegurada por el Consejero Principal de Educación. Estas políticas son eficaces en la medida en que la escuela deja de ser una fortaleza bajo el pretexto de ser un santuario.

En la medida que la violencia escolar es también violencia social de la cual la escuela debe protegerse, está claro que debe reafirmar una ley, una legitimidad y una disciplina. Esta respuesta, a priori la más simple y evidente, no deja de poner problemas. Ella supone, primero, que el conjunto de los adultos adhieran a esta regla y estén en condiciones de aplicarla, puede ofender la autonomía que cada uno reivindica, y los docentes tienen la costumbre de tener su propia dis-

ciplina y umbrales de tolerancia extremadamente variables. Enseñada, interesa que este orden sea justo o percibido como justo. Sin embargo, desde el colegio, esta justicia descansa sobre un principio de reciprocidad. Los atrasos y los ausentismos conciernen tanto a los docentes como a los alumnos. La interdicción de los insultos concierne tanto a los docentes como a los alumnos, los castigos no deben ser venganzas... Todos estos principios, de sentido común, no lo son tanto, porque atentan contra la imagen que los problemas construyen de su autonomía. Está claro que, para ser eficaz, la delegación de la violencia a la autoridad debe ser legítima al interior de la “población” escolar.

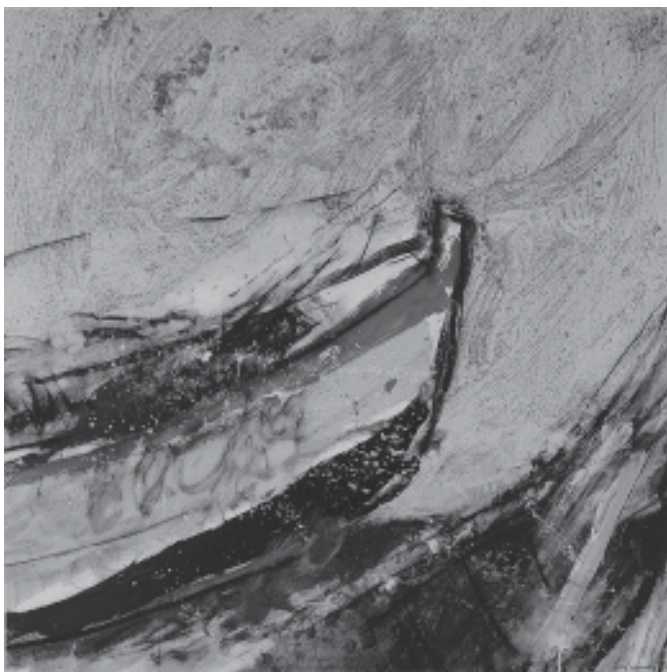
La última respuesta concierne a las violencias “anti-escuela”. Implica reconocer la violencia de la escuela. Aquí interesa construir una civilización democrática, reconocer que los alumnos son sujetos, que tienen derecho a protestar, a quejarse y a ser escuchados. El problema esencial es saber aquello que puede ser discutido por



los alumnos y por sus representantes. Sin embargo, casi siempre es admitido que nada puede ser discutido, que un alumno tiene siempre la culpa, que un profesor siempre tiene la razón, que un padre siempre está equivocado, que una evaluación es siempre justa, que una pedagogía es siempre buena... De momento, ¿cómo no admitir que la violencia de los alumnos es, con la indiferencia, la única respuesta posible a una situación que es siempre, más o menos, necesariamente violenta? Imaginaremos fácilmente cuán difícil puede ser construir esta civilidad escolar. Ahora bien, muchos establecimientos lo consiguen y no confunden las lecciones de moral con la “educación a la ciudadanía”.

La verdadera explosión del tema de la violencia escolar no se explica, ciertamente, sólo por las transformaciones de las conductas de los alumnos. Como todo sentimiento de inseguridad, este tema expresa otra cosa más que el solo temor del delito. ¿Cómo no observar que acompaña un movimiento conservador de recuperación del control de la situación, el deseo de volver a esos órdenes perdidos y lejanos, del viejo temor de las “clases peligrosas”? Todo el mundo se sale con la suya: los maestros fatigados por años de innovaciones pedagógicas que apelan a un compromiso creciente con su oficio, los sindicatos que reclaman nuevos medios, el rechazo latente y siempre profundo de la masificación escolar, el llamado a las nostalgias de una época republicana, las declaraciones políticas firmes...

Sin embargo, la violencia escolar no es más un fantasma. Interesa entonces comprender las diversas lógicas, tratar de distinguir lo que procede de la escuela y lo que no procede de ésta. La pluralidad de las significaciones de violencia debe estar correlacionada con los grandes paradigmas de interpretación de la violencia que comprometen un conjunto de respuestas que los establecimientos deben combinar. Es también porque la violencia provoca a la escuela problemas que no son estrictamente pedagógicos, que no relevan solamente de la adaptación de la escuela al empleo, ni tampoco del nivel de los conocimientos, que la violencia ocupa hoy tal lugar. Para los que no se encuentran encerrados en las reflexiones pavlovianas de la represión, la violencia pone problemas fundamentales en cuanto a la naturaleza del orden social y de la justicia. Es en este sentido que el éxito del tema de la violencia escolar podría ser algo más que la expresión de un sentimiento de crisis y de temor.



Nota: Este texto se acerca más a un ensayo que a un artículo científico propiamente dicho, en la medida en que las reflexiones que propone se apoyan sobre una serie de trabajos realizados por mí, pero que no conciernen directamente a la violencia, sobre entrevistas más precisas conducidas por otros, y sobre reflexiones más “ciudadanas”.

Bibliografía

- BALLION R. (1993). –Le Lycée, une cité à construire. Paris: Hachette.
- BOURDIEU P., PASSERON J. C. (1970). –La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement. Paris: Ed. De Minuit.
- CHARLOT B. Et al (1987). –L'école en mutation. Paris: Payot.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J. Y (1992). –École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs. Paris: A. Colin.
- Cahiers de la Sécurité Intérieure (1994). –La violence à l'école. IHESI, La documentation française, 15.
- CHESNAIS J. C. (1981). –Histoire de la violence. Paris: Hachette.
- DEBARBIEUX E. (1996). –La violence en milieu scolaire, 1: État des lieux. Paris: ESF.
- DOUET B. (1987). –Discipline et punitions à l'école. Paris: PUF.
- DUBET F. (1987). –La galère. Jeunes en survie. Paris: Fayard.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). –A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil.
- DUBET F., (avec B. CHARLOT, P. MEIRIEU, F. DE SINGLY) (1996). –École, famille: le malentendu. Paris: Textuel.
- ELIAS E. (1972) –La civilisation des mœurs. Paris: Presse-Pocket.
- EHRENBERG A. (1991). –Le culte de la performance. Paris: Calmann-Lévy.
- FURLONG J. V. (1985). –The deviant Pupil. Milton Keynes: Open University Press.
- GRÉMY P. P. (1996). –La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité? Les Cahiers de la sécurité Intérieure, IHESI, 23.
- KELLERHALLS J. C, MONTANDON C. Et al. (1991). –Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- LUPPI J. P. (1989). –La vie des lycéens dans les établissements professionnels. Paris: MEN, SER.
- PAYET J. P (1995). –Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris: Méridiens.
- RANCUREL M. (1992). –La violence à l'école: constats, réflexions, propositions. Paris: IGEN.
- ROCHE S. (1993). –Le sentiment d'insécurité. Paris: PUF.
- SENNETT R. (1981). –Autorité. Paris: Fayard.
- TESTANIÈRE J. (1967). –Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. Revue Française de Sociologie, VIII.
- WIEVIORKA M., et al (1992). –La France raciste. Paris: Seuil.
- WILLIS P. (1977). –Learning to labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs. Farnborough: England Saxon House.