

Representaciones mediáticas sobre el fenómeno de la violencia en espacios escolares. Efectos simbólicos en la construcción de identidades.

Saez, Virginia.

Cita:

Saez, Virginia (2011). *Representaciones mediáticas sobre el fenómeno de la violencia en espacios escolares. Efectos simbólicos en la construcción de identidades. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-093/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ePyY/spu>

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Nombre y Apellido: Saez Virginia

Afiliación institucional:

Co-directora del Proyecto "Inclusión, trayectorias y estigma. Testimonios de jóvenes de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires". Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación 2010-2012. (Res CD 670/2010)

Investigadora del Proyecto "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad" F014/08 del Programación Científica UBACyT 2011-2014.

Directora: Dra. Carina V. Kaplan.

Institución de ambos proyectos: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
: Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación.

Correo electrónico: saezvirginia@hotmail.com

Eje problemático: Identidades. Alteridades

Título de la ponencia. Representaciones mediáticas sobre el fenómeno de la violencia en espacios escolares. Efectos simbólicos en la construcción de identidades.

Me propongo investigar la construcción de las representaciones sociales de la prensa escrita sobre la violencia en ámbitos escolares. Describir las representaciones sobre la temática que están insertas en las significaciones de las palabras que le dan los medios gráficos de comunicación.

Considerando las representaciones sociales como un proceso y no como un producto, estudiarlas en su proceso histórico y en su desarrollo.

La concepción de las representaciones sociales supone una perspectiva genética, ya que la estructura de cualquier representación social es una construcción.

En particular me interesa hacer foco en la sociogénesis, el proceso mediante el cual se generan las representaciones sociales sobre la violencia en los ámbitos escolares y pone evidencia su dimensión histórica. (Moscovici, 1976)

Es por eso que para comprender la violencia en la escuela, considero relevante estudiar la dimensión simbólica subjetiva; particularmente la dimensión de sentidos que se generan en los medios de comunicación en torno a la violencia en espacios escolares. Si bien el fenómeno en cuestión no es nuevo, los actuales contextos de fragmentación y exclusión social han configurado una sensibilidad por la violencia que adquiere rasgos de época. (Kaplan, 2009).

La incorporación de nuevos sectores y la posterior fragmentación social ha destronado a la escuela como santuario introduciéndose dentro de ellas sujetos con diversas experiencias de socialización. (Dubet, 2008). Tiramonti sostiene que “la construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad y la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas últimas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden”. (2004,31)

Para los investigadores García y Madriaza no sería exacto decir “que la violencia escolar carece de ley por su permanente falta de consideración de las normativas societales dominantes, sino más bien habría que pensar que el conflicto que persiste entre los llamados grupos anti-sociales y la sociedad entera –a través de sus instituciones-, da cuenta de un conflicto entre sistemas normativos diversos, entre diversas éticas del quehacer social, que responden a diferentes maneras de ver el mundo y regular sus acciones y hacerlas coherentes dentro de cierto proyecto” (2005:15).

En Latinoamérica, y más específicamente en Argentina, al comienzo de la década de los 90 se produjo una operación semántica a través de la cual se extendió un imaginario en el cual los jóvenes eran contruidos como “delincuentes” y “violentos” (Reguillo Cruz, 2000; Kessler 2009). En los últimos diez años en nuestro país el tema de la violencia en la escuela ha adquirido una peculiar relevancia despertando la mirada de muchos actores sociales. Ya en

el año 2004 el caso Junior, el chico que mató a varios compañeros de colegio en la Ciudad de Carmen de Patagones, puso sobre el tapete la problemática marcando un antes y un después en su visibilidad. En el 2005, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Observatorio Nacional de Violencias en las Escuelas con el objetivo de monitorear, analizar y prevenir episodios y situaciones de violencia en la escuela. En este marco los medios de comunicación jugaron y juegan un papel preponderante al convertirse en portavoces del tema a través de una espectacularización mediática del mismo (Brener; 2009).

Por otro lado desde al ámbito académico se vienen desarrollando diversas investigaciones que abordan el fenómeno desde diferentes enfoques. (Duchatsky y Corea, 2002; Kaplan, 2006 y 2009; Kornblit, 2008; Miguez, 2008; Noel, 2008; Di Leo, 2009).

Las representaciones sociales como categoría relevante.

En el presente trabajo me propongo retomar la categoría **representaciones sociales** para explorar las prácticas discursivas y los efectos simbólicos de la mediatización de la violencia en espacios escolares

A pesar de no poder establecerse una definición cerrada y a priori de esta categoría la considero relevante por las contribuciones en el estudio de la constitución de la subjetividad social, que reside en parte el mecanismo de su formación y modificación en las prácticas sociales. (Moscovici, 1988)

Esta categoría se distingue de otras del campo de las ciencias sociales como son la cultura, la ideología, el lenguaje, y las representaciones colectivas.

Es por eso que para comenzar a formular una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos, elementos mentales, afectivos, y sociales, como el lenguaje y la comunicación, es decir procesos psíquicos y sociales (Castorina, 2003)

En este sentido las representaciones sociales ocupan una posición mixta en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y psicológicos (Moscovici, 1988)

En tanto forma de conocimiento práctico, emerge de las experiencias de interacción y comunicación social.

“se constituye para asumir nuevas situaciones que enfrenta la actividad de los agentes; y cada individuo las utiliza para actuar sobre otros miembros de la sociedad. Además las representaciones sociales son implícitas en el sentido de que los individuos no

tienen conciencia de su existencia como tales. Es decir, las producciones colectivas, al ser socialmente producidas, desbordan la conciencia individual.”¹

Como lo aborda Moscovici (1976) la noción de representaciones sociales recupera el conocimiento del sentido común que incluye tanto aspectos cognitivos como afectivos, y orienta la conducta de los individuos en el espacio social. Es una representación de un sujeto social inmerso en un contexto histórico y social respecto de un objeto.

Sin embargo es pertinente aclarar que la realidad es mucho más amplia que lo estructurado simbólicamente, y no puede ser *domesticada* por la representación social (Castorina, 2007).

Es por eso que será considerada una herramienta conceptual que colabore en la construcción del objeto de estudio, pero no la única.

Adentrando en la categoría, para la corriente moscoviciana lo que permite calificar de sociales las representaciones no son tantos sus soportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

Este es un aspecto que me parece muy relevante para el análisis de la eficacia del discurso mediático, en tanto soporte, reflejo y constructor de estas representaciones. Lo que me permite indagar ¿cuáles son las relaciones entre los mecanismos de dominación y las representaciones sociales que ayuda a conformar la prensa?

En el intento de profundizar estas cuestiones encuentro especial interés en los desarrollos sobre las representaciones sociales “hegemónicas” (Moscovici, 1988). Estas son descritas como relativamente uniformes y coercitivas, y prevalecen en las prácticas sociales simbólicas y afectivas.

Tras el análisis de un corpus de 25 notas, las representaciones sociales que portan y constituyen los medios gráficos analizados² se basan en estereotipos, lo que coincide con el carácter uniforme que conllevan las representaciones sociales hegemónicas, tema que ampliaré en un próximo apartado.

¹ Castorina J.A, Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En Carretero M., Rosa A., González M.F. (compiladores). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires. Editorial Paidós.

² Se utilizaron noticias del año 2011 de los diarios “El Día”, “Hoy”, “Extra” y “Diagonales” de ciudad de La Plata.

Lo que permite hacer un enlace con las ideas de Bourdieu sobre la violencia simbólica. En tanto modo de imposición de un arbitrario social que se hace carne en la oscuridad de los hábitos corporales, en la aceptación del orden del mundo.

En el proceso de formación de las representaciones sociales se considera que por un lado hay representaciones constituidas que coaccionan a los individuos llamadas *representaciones hegemónicas*, y por otro, ciertas representaciones son constituyentes en tanto que productoras de nuevas significaciones. Coincidiendo también con la perspectiva de Bourdieu que la conformación de las representaciones heterogéneas parecen reflejar la desigual distribución del poder en la sociedad.

Moscovici (1988) menciona que las representaciones hegemónicas prevalecen en las prácticas sociales, pero no examina el mecanismo o el significado social de dicha coerción. Destaca que se impone una sobre una pluralidad de representaciones posibles para un fenómeno, pero no tiene en cuenta sus relaciones con su legitimación.

A este respecto se evoca la obra de Bourdieu, que establece una semejanza entre la doxa y las representaciones sociales al abandonar la tesis de la ideología como concepción del mundo explícita y ocuparse de las creencias cotidianas sobre fenómenos particulares.

Aun así la doxa sigue siendo un efecto de la dominación; y los agentes sociales la aceptan como natural, desconociendo la violencia que ha provocado. (Castorina, 2007)
La adquisición de las representaciones sociales es en buena medida implícita, en el sentido de que se lleva a cabo por fuera de dispositivos institucionales y sin que los sujetos sean conscientes de dicha adquisición. (Castorina, 2007)

Las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad sino su estructuración significativa, lo que hace que para los individuos se conviertan en la realidad misma. (Jodelet, 1989)

Suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que adoptan los individuos, configurando su identidad social, en esta línea me surgen nuevos interrogantes ¿Qué identidades se habilitan en los medios gráficos analizados, a través de la utilización de estereotipos y de categorizaciones como violentos, enfermos, desafortunados? ¿Qué repercusiones tiene en los discursos de los medios gráficos de comunicación construir representaciones sociales acentuando las diferencias entre los alumnos caracterizando a unos como los normales y a otros como los desviados?

Otro aspecto importante es que las representaciones sociales además de ser siempre representaciones de algo, son también representaciones de *alguien* o *algún colectivo* (Moscovici: 1976, Moscovici: 1984)

Para profundizar este aspecto, en el corpus seleccionado reconstruimos las voces que aparecen, y quedó evidenciado la distinción de un “ellos” y un “nosotros”.

La representación de los actores sociales, sea a través de lo que se dice de ellos, sea mediante la información que se suprime, contribuye al sostén de una ideología es desmedro de otra. El discurso de la diferencia distingue a "ellos" de "nosotros" (Van Dijk, 1993:264) y es a través de esa distinción que se construye la identidad, en este caso de los “alumnos que participan en los actos caracterizados como violentos en espacios escolares”, como un grupo amenazante, desviado, divergente (Achugar, 2004:295). Se los discrimina, así, al acentuar las diferencias y no sus puntos en común, al desconocerse el componente esencial, común, idéntico de su identidad o al negarse, rechazarse, no tolerarse, su diferencia existencial (Vasilachis de Gialdino, 2003)

Ciertas formas de explicación sobre la violencia en espacios escolares como las que da la prensa escrita, con ciertos repertorios lingüísticos particulares o algunos dispositivos retóricos describen algunos identificables del discurso social, que son rasgos propios de los discursos de grupos particulares y se refieren a aspectos de la vida social, remitiendo a representaciones sociales subyacentes.

En la teoría de las representaciones sociales las representaciones se producen y se sostienen por un grupo social, en una coyuntura histórica.

Por cual la perspectiva metodológica principal sitúa a las representaciones sociales en un proceso histórico, buscando reconstruir su sociogénesis en las prácticas sociales.

Procesos de construcción de las representaciones y prácticas vinculadas con las diversas dimensiones de la violencia en espacios escolares

Resulta sumamente preocupante la desmedida utilización del término “violencia escolar” en los titulares de los distintos medios de comunicación.

Esta situación tiene importantes efectos a nivel de la elaboración de representaciones sociales a las que entiendo como construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción

histórica (Vasilachis de Gialdino, 1997, 2003). Estas representaciones median entre los actores sociales y la realidad y se le ofrecen como recursos: a) para poder interpretarla, conjuntamente con su propia experiencia; b) para referirse a ella discursivamente y c) para orientar el sentido de su acción social.

Moscovisi considera en diversos textos que las representaciones sociales son constitutivas del sentido común de las sociedades modernas. A partir de esta premisa, se pretende interpretar los discursos sociales y el sentido común de tal modo de generar las condiciones de producción teórica que permitan, por un lado, desnaturalizar los argumentos que sostienen la criminalización de la miseria y, por el otro, caracterizar y comprender los procesos de construcción de las representaciones y prácticas vinculadas con las diversas dimensiones de la violencia.

Nuestras investigaciones antecedentes³, junto a la de otros colegas, han demostrado que en el contexto local las violencias en las escuelas en su mayoría son resultado de conflictos de baja intensidad (Miguez, 2008; Brener, 2009) que se expresan en comportamientos denominados inciviles (Kaplan, 2006 y 2009; Kornblit, 2008; Mutchinick, 2009). Debarbieux descifra que este tipo de comportamientos inciviles son “la revelación de una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros”. (Debarbieux, 1997:19).

La construcción de los discursos acerca de las violencias en el ámbito escolar en los medios gráficos, y sus efectos sobre la doxa criminalizante (Bourdieu; Eagleton, 2000a). Los modos en que la prensa escrita construye la nominación violencia escolar como parte de una agenda mediática no son meros instrumentos de conocimiento sino que generan efectos de realidad (Bourdieu y Wacquant, 2005): produciendo y reproduciendo representaciones e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

Autores como Debarbieux (1996) Spósito (2001) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática en la conformación del objeto de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados como violencia escolar en los medios de comunicación masiva conlleva en gran medida a instalar el debate dentro de la opinión

³ Este proyecto se enmarca en los siguientes proyectos de investigación:

- Proyecto PICT 04-17339: “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones”. Dir. Carina Kaplan. Concursado y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Período 2004-2008. Desarrollado entre Enero de 2004 y Julio de 2008.

- Proyecto UBACyT F014/08: “Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación”. Dir. Carina Kaplan. Concursado en la categoría de Grupos Consolidados y financiado en el marco de la Programación Científica UBACyT, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Período 2008-2010. Resolución Consejo Superior 573/08. Este proyecto se desarrolla actualmente.

pública, como en las agendas de los organismos estatales, y en los campos académicos y de investigación.

Los medios de comunicación transmiten información, pero también producen imágenes y prácticas cargadas de representaciones estigmatizantes que permanecen ocultos. En una trama social caracterizada por el debilitamiento de los marcos institucionales de la modernidad y en la que la escuela ha perdido parte de su poder para “fabricar” subjetividades y determinar prácticas sociales (Tenti Fanfani, 1999) emergen espacios alternativos de socialización (Castel, 1998).

El poder de los medios es hoy en día, innegable. Bourdieu (2002) lo define en relación al manejo de las palabras por parte del periodismo: “...las palabras producen ciertos efectos y ejercen una violencia simbólica que imponen queriendo, sin querer. (...) Se trata de una violencia que se lleva a cabo en y por el desconocimiento, que se ejerce tanto mejor, cuanto menos se enteren de ello el ejecutor y la víctima.” (pág. 27-32)

El periodismo cuenta con una posición privilegiada en la lucha simbólica por el hacer ver y hacer creer y es “entre todos los productores de discursos [quien] dispone de los medios más potentes para hacerlos circular e imponerlos” (Bourdieu, 2002:). El lenguaje de las noticias periodísticas, en tanto construcción de la realidad (Veron, 1981), produce y reproduce categorías de percepción, visión y división del mundo social.

A nivel internacional, la constitución de las violencias en la escuela como objeto de estudio comienza en la década de los '70 e inicios de los '80 (Debarbieux 2001) aunque de manera poco sistemática. Recién en la década de los '90 comienza a consolidarse la temática, a partir de la instauración de líneas de trabajo y enfoques socioeducativos, en países como EEUU, Francia e Inglaterra por ejemplo (Kaplan y García, 2006).

A nivel social, el crecimiento de formas delictivas a la par del aumento de lo que se denomina “sentimiento de inseguridad” se ha convertido en uno de los temas sociales que más parecen preocupar a los gobiernos y los medios de comunicación de masas.

Un aporte central proviene de las investigaciones ya mencionadas, dirigidas por Carina Kaplan, que permiten comprender que las violencias en las instituciones educativas sólo pueden ser analizadas en el marco de los contextos de fragmentación, descivilización y desigualdad, los cuales producen, a su vez, consecuencias personales. El objetivo consistió (y consiste) en realizar aportes teóricos y empíricos sobre la construcción social de las violencias en la escuela, desde una perspectiva socioeducativa alternativa a la que intenta establecer el sentido común penalizante y de estigmatización hacia los jóvenes (Kaplan; 2006) En estos trabajos, se realizaron aproximaciones sucesivas para la comprensión de una serie de

componentes sobre los discursos producidos y reproducidos que construyen los medios acerca de la violencia en las escuelas (Kaplan; 2006). Justamente, una de las fuentes utilizadas para dar cuenta de los discursos anteriores la producción de imágenes y retóricas sobre la escuela.

Por tal motivo se analiza de qué modos la prensa escrita nos coloca frente a informaciones y episodios que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido práctico de la doxa punitiva (Kaplan, 2006). Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia homologándola con el delito y haciéndole blanco de la responsabilidad a los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes, escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos.

Numerosas investigaciones vienen estudiando como los medios de comunicación colaboran a construir sentidos sobre la criminalización de los jóvenes (Nuñez, 2007, Saintout, 2009, German Rey, 2005). En esta perspectiva Mauro Cerbino (2005) produjo análisis empíricos que pueden dar razones y argumentos concretos en cuanto a la influencia real que ejercerían los medios de comunicación en la construcción y consolidación de los imaginarios urbanos en torno a la inseguridad.

Uno de los propósitos del presente trabajo consistirá entonces en realizar un análisis de los discursos que conducen a configurar el espacio del debate en torno de la violencia en el contexto escolar.

Popkewitz (1998) sostiene que "... los discursos producen mapas. Del mismo modo que un mapa de carreteras nos indica las distancias y las rutas para viajar, un mapa lingüístico nos indica cómo ordenar los objetos del mundo para el escrutinio y la práctica. Estos mapas discursivos (...) no son únicamente descriptivos sino normativos." Los discursos que los adultos construimos sobre los chicos y los jóvenes no solo interpretan dichas culturas, sino que orientan nuestras acciones en las prácticas cotidianas. Los medios masivos de comunicación son dispositivos estratégicos en la construcción mapeos en torno a los jóvenes, los niños, las escuelas y las violencias".

Antecedentes de investigación afirman que los periódicos no se limitan a narrar una violencia escolar que casualmente encuentran a su paso. A través de sus crónicas, encuestas y editoriales los diarios también producen una versión de la violencia escolar. (Abramowski Ana L, 2005).

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

Un aporte novedoso para el análisis de los discursos mediáticos es el de Márquez y Jáuregui, quienes analizan el fenómeno de la “violencia escolar” a partir de su presentación en algunos medios de comunicación. Relacionan las diferencias en la consideración del problema en función de quién las enuncia: docentes, psicólogos y psiquiatras, fundamentalmente. Por su parte políticos y familias perciben la “violencia escolar” de formas muy dispares, tanto en la consideración de su origen como en la propuesta de soluciones. Destacan en los medios de comunicación la ausencia del punto de vista de los alumnos, quienes, a pesar de constituir el centro del debate, no tienen voz, ya que sólo en dos ocasiones llegan a tomar la palabra.

Por su parte Lavena (2002) sobre medios gráficos nacionales, indaga la magnitud y las características de los hechos de violencia ocurridos en las instituciones educativas desde 1997 hasta 2001. Según los datos relevados, la “violencia escolar” parecería ser independiente del sector al que pertenecen las escuelas. En cuanto al nivel educativo en donde se concentraron la mayoría de los sucesos de violencia, afirma que es dentro del nivel medio. Otro estudio en el plano nacional, es el de Villanueva (2005), en el cual analiza la construcción de la violencia en contextos escolares que realizan los medios gráficos Clarín, La Nación y Crónica, en sus ediciones del año 2002. Describe que la “violencia escolar” toma lugar en la opinión pública y en los medios cuando se producen picos de episodios que puedan sostener la figura de los niños delincuentes de los jóvenes violentos y el miedo en el cotidiano escolar. Esto contribuye a la producción de un clima escolar desubjetivante, en el cual la escuela es vivida como un espacio de malestar, violencias, conflictos y divisiones en sus agentes (DI Leo 2009).

En el ámbito internacional Piñuel Raigada, Gaitán Moya y García (2003) analizan la violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España. Describe que en la prensa gráfica española las acciones tutoriales de tipo policial, preventivas o represoras, son las que más se resaltan entre todas las soluciones alternativas a la violencia propuestas, y reclaman las detenciones e internamientos de los agresores, las multas o los

expedientes disciplinarios o, incluso la expulsión del centro de los violentos, de acuerdo a la gravedad de la agresión.

Representaciones sociales e identidad

Es de especial interés para este estudio el proceso de *ontogénesis* (Moscovici, 1976) a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones y al hacerlo elaboran identidades sociales concretas.

Según la corriente moscoviciana la influencia que ejercen las representaciones sociales sobre los individuos puede asumir diferentes formas. Algunas imponen una obligación imperativa de adoptar una identidad social en particular. Los individuos se ven obligados a construir una identidad social acorde a los que ellas prescriben. Existe una exigencia externa que deriva de los modos como los demás identifican a un individuo en términos de estas categorías sociales.

En segundo término, otro proceso relevante es el de la *microgénesis* (Moscovici, 1976), que refiere a todas las interacciones sociales en las que se elaboran y negocian las identidades sociales y las representaciones en que se basan.

En toda interacción social está presente un proceso microgenético en el cual se negocian las identidades sociales y se establecen marcos de referencias compartidos. Las representaciones sociales aportan los recursos para estos procesos.

El lenguaje es un medio fundamental para la puesta en práctica de las interacciones sociales y recientes estudios del campo de la sociolingüística han enfatizado la construcción de identidades sociales en el discurso (Gumperz, 1982)

En este sentido Lloyd expresa que los sistemas de signos pueden considerarse como una expresión de las representaciones sociales. En tanto los sistemas de signos actúan como un medio de comunicación para los grupos sociales y su funcionamiento depende de las representaciones intersubjetivas compartidas por sus miembros.

Entonces, la nominación de los jóvenes que aparecen en las notas periodísticas como violentos, no es ingenua y produce efectos más allá de lo pensado.

La atribución de “violento” fabrica una barrera social o límite simbólico producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social; a la vez que da cuenta del lugar que ocupa la diferencia en las sociedades occidentales. No es casual, así, que se los piense

como individuos o grupos fuera de control (de las emociones en términos elisianos). Lo cual equivaldría a decir que no se adaptan al régimen de vergüenza reinante en el mundo social del que participan. Lo que pareciera no operar eficazmente en estos comportamientos es el mecanismo civilizatorio de la auto-constricción y la emoción de vergüenza. La vergüenza deriva precisamente del miedo de perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión. La vergüenza es una señal de que algo funciona mal en una formación social (Goudsblom, 2008)

No es casual que la violencia delictiva haya creado “una suerte de lengua franca epocal, con gramáticas propias que afectan a la sociabilidad, que se expresa en discursos que hegemonizan un discurso cerrado sobre la inseguridad, sus causas y sus consecuencias (...) Entrelazando distintas problemáticas, pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias, el estereotipo dominante del delincuente es el varón joven pobre (“villero”) (...) La inseguridad es un significativo salido de las entrañas del discurso periodístico sobre el crimen, que terminó reemplazando metónimicamente a delito” (Marini y Pereyra, 2009:13-14)

En este sentido es importante recuperar los aportes de Wieviorka (2006), en su intento por comprender las razones subjetivas de los actores en el contexto de los grandes conflictos sociales, interpreta a la subjetividad como una capacidad de actuar creativamente, de no ser prisionero de las reglas del grupo, o también como el reconocimiento que le hacen a una persona otros individuos. Por el contrario, la violencia parece ser una reacción a no haber sido reconocidos (“la sociedad no me deja un espacio en ella”, dice un joven que produce atentados en un barrio parisino). De este modo, la violencia tendría que ver con la negación del otro, es una reacción a una relación social de no reconocimiento, de exclusión. (Gebara, 2005; Bourdieu, 2007).

Debarbieux (1996) sostiene que los sujetos de sectores sociales desfavorecidos son quienes están más expuestos a la violencia, tanto a nivel de lo percibido como a sus experiencias de victimización. Por su parte, Cardia (1997) en Brasil, afirma que los individuos de esos sectores, que estarían en contacto con situaciones de violencia de manera más habitual, manifestarían una naturalización en relación a las situaciones o actos de violencia.

Las investigaciones antecedentes producidas por nuestro equipo de investigación, junto a la de otros colegas, han demostrado que en el contexto local las violencias en las escuela en su mayoría son resultado de conflictos de baja intensidad (Miguez, 2008; Brener, 2009) que se expresan en comportamientos denominados inciviles (Kaplan, 2006 y 2009; Kornblit, 2008; Mutchinick, 2009). Debarbieux descifra que este tipo de comportamientos

inciviles son “la revelación de una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros”. (Debarbieux, 1997:19).

Lo que aparece en estos discursos naturalizados de la prensa escrita son las relaciones entre las taxonomías que ellos expresan y las divisiones objetivas del mundo social. Un posible efecto básico de dichas representaciones sociales es el de la reproducción de la distinción social en el sentido de que contribuyen a legitimar las diferencias sociales.

Estas representaciones sociales podrían influir en lo que Bourdieu (1991) describe como el “sentido de los límites” con los que los sujetos perciben y estructuran sus trayectorias escolares.

Se juega aquí también la constitución de la autoestima social de los sujetos, puesto que están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rol.

La indagación empírica parecería poner de relieve que las representaciones sociales que se producen y se transmiten en los medios nos son ingenuas y que producen efectos más allá de los imaginados.

Nos recuerda esto el problema antes mencionado y del cual es necesario profundizar en próximos trabajos, de la relación entre las representaciones sociales y las formas de hegemonía social.

Bibliografía

Achúgar, M. (2004), The events and actors of September 11, 2001 as seen from Uruguay: Analysis of daily newspapers editorials. *Discourse & Society*, 15 (23).

Bourdieu P. (2002) Pensamiento y acción. Editorial el zorzal. Buenos Aires.

Bourdieu (1991) El sentido práctico. Buenos Aires, Taurus

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y colaboradores (2000b): *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): “El propósito de la sociología reflexiva”, en Bourdieu, P. y Wacquant, L., *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI

Bourdieu, P., “Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas”, intervención en coloquio de Periodistas sin fronteras, publicada en *Les mensonges du Golfe*

(Las mentiras del Golfo), Arlèa, París, 1992. Esta conferencia se encuentra traducida en la recopilación Pierre Bourdieu, pensamiento y acción, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2002.

Bourdieu, P.; Eagleton, T. (2000a) "Doxa y vida ordinaria". New Left Review (edición en castellano), N° 0, Akal, Madrid.

Brener, G. (2009). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En Kaplan (Ed.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cardia, N. (1997). A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação. Revista semestral tematica de Ciências Sociais e Educação, II Set/ 97 N°2*. 26-69.

Castel R. (1998): La lógica de la exclusión social. En: Bustelo e. y Minujin a. (compiladores); Todos entran, UNICEF Argentina, Santillana.

Castorina J.A (2003) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona. Editorial Gedisa

Castorina J.A, Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En Carretero M., Rosa A., González M.F. (compiladores). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Castorina, A. y Kaplan, C. (2009) "Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación". En: Kaplan, C. (dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina.

Castorina. J. A. (2007). Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo. Buenos Aires: Aique.

Castorina. J. A. (2007). Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo. Buenos Aires: Aique.

Cerbino (2005): *Violencia en los medios de comunicación, generación noticiosa y percepción ciudadana*, Barcelona Anthropos.

Charlot, B. (2002): "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão". En *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez, pp. 432-443.

Debarbieux, E. (1996). *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*, París, ESF.

Debarbieux, E. (1999): *La violence dans le milieu scolaire: le désordre des choses*, París, ESF.

Debarbieux, E. (2001): "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)".

Debarbieux, E. (2002): "Violencias nas escolas: divergencias sobre palavras e um desafio político", en E. Debarbieux e C. Blaya (Eds) *Violencia nas Escolas e Políticas Publicas*, Brasilia, UNESCO.

Di Leo, P. (2009): Subjetividades, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tesis doctoral en Ciencias Sociales no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dubet, F. (2008), Tres visiones de la justicia escolar en *El monitor de la educación*, 5º época, nº 17, jul.-ago. p. 37-40.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales.

En *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, nº1, p. 163-193, jan./jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>, sitio consultado en octubre de 2008.

Furlán, A. (2003a) “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivilidad y violencia”, en PIÑA, J.M.; Furlán, A. Y Sañudo, L. (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, colección: La investigación educativa en México, 1992-2002, vol. 2, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Furlán, A. (2005) Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 631-639.

García, M. y Madriaza, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*

Gebara, A. (2005). *Conversas sobre Norbert Elias. Depoimentos para una Historia do Pensamiento Sociológico*. Piracaiba: Biscalchin editor.

Goudsblom, J. (2008): “La vergüenza como dolor social”. En: Kaplan, Carina (coord.): *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Gumperz, John J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press

Jodelet, D. (1989) *Las representaciones sociales*, París, P.U.F

Kaplan, Carina (dir.) (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires Miño y Dávila editores

Kaplan, Carina (dir.) (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kornblit, A. L. (2008). *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Marini, Stella y Pereyra, Marcelo (editores) (2009): La irrupción del delito en la vida cotidiana. Relatos de la comunicación política, Buenos Aires, Biblos.

Mario Zerbino (2008) en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T06_Docu5_19proposicionesparadiscutir%20_Zerbino.pdf, consultado en Noviembre de 2010

Miguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.

Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Moscovici S. (1976): *Le psychoanalyse et les ceuvres*, París, P.U.F

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En Kaplan (Ed.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Noel, G. (2008). *Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la autoridad*. En *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Nuñez, Violeta (2007): "Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social". Seminario presencial dictado el 23 de marzo de 2007, en el marco del ciclo "Aportes para abordar el malestar en la cultura educativa", organizado por el "Programa de psicoanálisis y prácticas socio educativas". FLACSO. Área de educación. Sede Argentina.

Piñuel Raigada, J.A. Gaitán Moya y Francisco García (2003) *La violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España*

Porta, Luis y Silva; Miriam (2003): "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa" [en línea]. <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Popkewitz, Thomas (1998): *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares Corredor.

Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del Desencanto*, Buenos Aires: Norma.

Rey, G. (2005): "El cuerpo del delito. Representación y narrativas mediáticas de la seguridad ciudadana. Centro de competencia en comunicación para América Latina. Colombia.

Saintout, F. (2009) *¿Culturas violentas? La producción mediática de violencias legítimas/ilegítimas y de sujetos viables/inviabiles. El caso de las juventudes, en*

<http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/culturasviolentas.pdf>, última consulta: 25/07/2010.

Spósito (2001) "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 87-103, jan/jun. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>

Tenti Fanfani, E. (1999) *Civilización y descivilización*. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad* N° 14, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

Van Dijk, T. A (1993), *Elite discourse and racism*, Sage Publications, Newbury Park, CA.

Vasilachis de Gialdino Irene (2003), "Trabajo, situaciones de pobreza e identidad", en *Dilución o Mutación del Trabajo en América Latina o Trabalho: entre a perenidade e superfluidade*, Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007) *Discurso & Sociedad*, Vol 1(1), Condiciones de trabajo y representaciones sociales.

Verón, E. (1981), *La presse. Produit, production, reception*, Didier Erudition, París,

Villanueva, A. (2005) "¿Qué violencia y qué escuela muestran los medios?" En *Revista Ensayos y Experiencias, Violencias, medios y miedos*. Buenos Aires, Noveduc.

Wacquant, L. (2004) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.

Wieviorka M. (2006) *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. *Espacio Abierto*, jun. 2006, vol.15, no.1-2, p.239-248.

Wieviorka M. (2009) *El racismo: una introducción*, Barcelona, Editorial Gedisa