

Los conflictos sociales en el espacio de la Escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia escolar

José Vicente Tavares-dos-Santos ⁽¹⁾

Porto Alegre, Julio de 2009

1. La época de la mundialización de las conflictividades

El tema de ese texto son los fenómenos de violencia en la escuela y las experiencias de construcción de políticas públicas de seguridad ciudadana en la sociedad contemporánea. Vivimos el período de la modernidad tardía, con profundos cambios sociales mundiales, desde los años 90. HOBBSAWM afirma que el siglo XX fue la época de los extremos, siglo corto que comenzara en 1914 y terminara en 1991. Desde entonces, el Siglo XXI se desarrolla en un espacio -tiempo mundial y, quizás, en el año 2006, ya estamos viviendo el término de su premier período, caracterizado por las políticas neoliberales, y con la ideología del mercado como orientador de la sociedad contemporánea (IANNI, 1996).

La época de la mundialización de las conflictividades se caracteriza por nuevas complejidades, la indeterminación como rasgo de una

¹) Profesor Titular del Departamento de Sociología y del Programa de Doctorado en Sociología del Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil; Investigador Senior del CNPq; Sociólogo (UFRGS – Universidad Federal de Rio Grande do Sul), Maestro (Universidad de São Paulo), Docteur d'Etat (Université de Paris – Nanterre).

sociedad de riesgos fabricados por las estructuras, procesos y prácticas del modo de producción capitalista como sistema-mundo, de la industrialización y de la urbanización planetaria.

La mundialización ha sido definida como el primer período del Siglo XXI, marcado por la globalización de los procesos económicos y por la mundialización de las nuevas cuestiones sociales planetarias. Se puede entender la mundialización, según Therborn, como “estando relacionada con inclinaciones de alcance, impacto o encadenamientos globales de los fenómenos sociales, y a una conciencia del alcance mundial entre los actores sociales” (THERBORN, 2001, p. 125). La posición social de las poblaciones alcanzadas por la mundialización se caracteriza por la desigualdad de oportunidades de vida, esto es, un acceso desigual a recursos y una vivencia de situaciones sociales desiguales. Pueden ser resumidas a ocho dimensiones: salud; habitación; trabajo; educación; relaciones de sociabilidad; seguridad; información y conocimiento; y participación política. Habría que reconocer en cada una de esas dimensiones, en función de la conciencia de los agentes sociales y de sus distintas posiciones de clase, de género y étnica, la configuración de las nuevas cuestiones sociales mundiales.

Esto significa que “la globalización no dice respeto apenas de lo que está `afuera`, apartado y muy distante del individuo. Es también un fenómeno que se da `adentro`, influenciando aspectos íntimos y personales de nuestras vidas” (GIDDENS, 2000, p. 22). Más aún, “vivir en una era global significa enfrentar una diversidad de situaciones de riesgo” (GIDDENS, 2000, p. 45), las cuales GIDDENS distingue en “riesgo externo”, “el riesgo experimentado como venido de afuera, de la

fijeza de la tradición o de la naturaleza”, y el “riesgo fabricado”, “el riesgo creado por el propio impacto de nuestro creciente conocimiento sobre el mundo. El riesgo fabricado dice respecto de situaciones en cuya confrontación tenemos poca experiencia histórica” (GIDDENS, 2000, p. 36).

La lógica cultural del capitalismo tardío se desarrolla en la pluralidad, en la discontinuidad y en la fragmentación, produciendo un cotidiano de riesgos y de incertidumbres. Se trata de una época de ruptura del contrato social y de los lazos sociales, provocando fenómenos de “desafiliación” y dilacerando el vínculo entre el uno y el otro (CASTEL, 1998). Las relaciones de sociabilidad pasan por procesos simultáneos de integración comunitaria y de dispersión social, de masificación y de individualización.

En este contexto, la escuela permanece como una institución importante, no solamente porque transmite conocimiento, sino sobre todo por su rol de institución de socialización que sustituye a la familia. No obstante ello, es Verdad también que de modo creciente es amenazada por los medios de comunicación los cuales quieren sustituirla en su papel socializador. Por ende, la escuela, institución básica de la sociedad, está viviendo una crisis profunda (CHARLOT & EMIN, 1997). La escuela ha sido marcada por los fenómenos de violencia, verificados hasta ahora en 29 países: el espacio escolar aparece como

nodo de condensación y de explosión de la crisis económica, social y política (2).

2. La violencia escolar como una nueva cuestión social mundial

Se percibe otra violencia que no solamente es la del Estado o la violencia de la insurgencia, pues ella se metamorfosea: la sociedad fabrica una violencia difusa, intestina, en todos los espacios del tejido social que emana de agentes micro y macro sociales en el espacio-tiempo social.

La violencia es un hecho social e histórico, pero no depende solamente de objetividades, ostentando muchas capas que oscurecen su visibilidad social; es distinta del delito, pues hoy la violencia está aceptada por la conciencia colectiva: lo que era crimen casi no se considera más, y las violencias pueden aún no ser tipificadas criminalmente.

²) Con base en la bibliografía consultada, los 29 países sobre los cuales hay información sobre la violencia en la escuela son: en América latina - Brasil, Uruguay, Argentina, Perú, Colombia, Venezuela, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Chile, México y República Dominicana; en Norteamérica - Canadá y Estados Unidos; en Europa - Inglaterra, Alemania, Francia, Portugal, España, Eslovaquia; en África - Etiopía, Burkina Faso, Mali, Djibouti; en el Oriente Medio: Israel, Jordania; en Asia - Japón, Malasia y China.

Debarbieux dice que la violencia es un fenómeno relativo a una determinada época, a un ambiente social específico, y esa relatividad de la violencia deriva de un acto de enunciación, que es similarmente un efecto de poder del agente social que va nominar tal o cual acto como violento (DEBARBIEUX, 2006, cap. I, p. 23-57).

La violencia, por lo tanto, puede configurarse como lenguaje y norma social para algunas categorías sociales, como contrapunto de quejas (¿?) denominadas de normas civilizadas, marcadas por el autocontrol y por el control social institucionalizado. En las sociedades en proceso de mundialización, se efectúa una pluralidad de diferentes tipos de normas sociales, llevando a la simultaneidad de modos de orientación de conducta divergentes e incompatibles.

Habría que señalar la fantasmagoría que recubre los fenómenos de violencia, sea en los medios de comunicación, en el cine o en las novelas. Por ejemplo, en Estados Unidos se habla de violencia escolar letal, desde la masacre de Columbine, en 1999. En verdad, Debarbieux señala que en todos los casos conocidos de 1964 hasta 2005, en distintos países, se pudo contabilizar cerca de 177 víctimas (DEBARBIEUX, 2006, p. 29). Por cierto que es una tragedia moderna, pero no es la dimensión característica de la violencia escolar, sirviendo sobremanera a la dramatización de una "cultura del miedo" en la actualidad. Además, tal exacerbación del fenómeno deforma las posibilidades de comprender sus características, alimentando un sentido común distorsionado. En otras palabras, las dinámicas educacionales "desembocan en sistemas colectivos de representación de la violencia y el conflicto": "se trata de poner en relación todos estos sistemas de representación, es decir, el conjunto de

las definiciones contrapuestas de violencia, y comprender las formas de interacción que se dan entre ellos” (MIGUEZ, 2008, p. 15, 18).

Desde Argentina, FILMUS empieza su análisis constatando un viraje intelectual en la apreciación del hecho social: “A lo largo de la última década, la investigación en el campo de la violencia en la escuela ha cambiado desde una perspectiva individual centrada en factores psicológicos o familiares del perpetrador, hacía un enfoque socio-cultural. Esto implicó significarlo como un fenómeno histórico y socialmente situado, donde lo que se busca es develar cómo se correlaciona el incremento de las desigualdades económicas, sociales, culturales, raciales y de género con la mayor presencia de la violencia como fenómeno social” (FILMUS, in UNESCO, 2003, p. 23).

La violencia presenta invisibilidades y visibilidades, pues siempre es antecedida, o justificada, por una violencia simbólica, la cual se ejerce mediante la subjetivación por los agentes sociales involucrados en la relación: “... la violencia simbólica impone una coerción que se instituye por intermedio del reconocimiento extorsionado que el dominado no puede dejar de otorgar al dominante cuando solamente dispone, para pensar y para pensarse a sí mismo, de instrumentos de conocimiento que tiene en común con el dominante y que constituyen la forma incorporada de la relación de dominación” (Bourdieu, 1998).

El nivel simbólico está presente en todos los momentos de la violencia en el espacio escolar, incluso en los estudios sobre el tema: desde la elaboración del diseño metodológico de las investigaciones cuantitativas, las cuales dependen de las decisiones sobre cómo dibujar el cuestionario, la definición del universo y el cálculo de la muestra; y en

los casos de las entrevistas cualitativas, los valores aparecen sea en la serie de cuestiones sea en los protocolos de selección de los actores que serán investigados.

Los fenómenos de la violencia en la escuela son la expresión sintomática de esta crisis de la institución escolar, fenómenos verificados hasta ahora en por lo menos tres decenas de países, manifestando la incertidumbre del tiempo actual y la ausencia de perspectivas de futuro (PEGORARO, 1999).

3. La microfísica de la violencia

Tenemos, por consiguiente, una serie de elementos fundamentales en la definición de la violencia. Se presenta una forma de sociabilidad, la violencia difusa, en la cual se da la afirmación de poderes legitimados por una determinada norma social, que le confiere la forma de control social: la violencia se configura como un dispositivo de control, abierto y continuado.

La noción de coerción, o de fuerza, supone un daño que se produce en otro individuo o grupo social, sea perteneciente a una clase, categoría social, género o a una etnia. Fuerza, coerción y daño con relación al otro, un acto de exceso en las relaciones de poder - sea en el nivel macro, del Estado, sea en el nivel micro, entre los grupos sociales - vienen a configurar la violencia social contemporánea. La violencia difusa sería la relación social de exceso de poder que impide el reconocimiento del otro - persona, clase, género o etnia - mediante el uso de la fuerza o de la coerción, provocando algún tipo de daño, dilacerando la ciudadanía, configurando el opuesto de las posibilidades de la sociedad democrática

contemporánea. Hay una polivalente gama de dimensiones, materiales, corporales y simbólicas, actuando de modo específico en la coerción con daño que se efectiva: vivimos la “microfísica de la violencia” (Tavares dos Santos, 2009).

La enunciación de la violencia difusa supone el aporte a las normas sociales vigentes, pertinentes a cada sociedad, en un período histórico determinado, normas que balizarán los tipos de legitimidad: la violencia es fundadora de una sociedad dividida y desigual, fundada en relaciones de dominación y de sujetamiento. Debería ser bien demarcado que la violencia denota una racionalidad específica, producto de la acción humana que puede ser aprendido como modo de convivencia que desconoce la dignidad humana del otro.

Para comprender las relaciones sociales orientadas por la violencia, se impone una perspectiva interdisciplinaria: por ejemplo, de la sociología, de la antropología, de la biología, de la psicología social y del psicoanálisis (EISERIK, 2000, p. 158). Converge con este sentido una mirada antropológica: “Denominemos violencia toda coerción de naturaleza física o psíquica la cual provoca el terror, el desplazamiento, la tristeza, el sufrimiento o la muerte de un ser vivo; todo acto de intrusión que tenga por efecto, voluntario o involuntario, la usurpación del otro, el daño o la destrucción de objetos inanimados”. (HÉRITIER, 1996, p. 17). En otras palabras, “se trata de un modo de expresión y de acción visando satisfacer deseos, imponiendo su poder, su voluntad, sus ideas a otro” (HÉRITIER, 1996, p.. 28).

También la visión de un biólogo de la complejidad posibilita comprender la violencia como relación social: "La violencia es un modo de convivir, un estilo relacional que surge y se estabiliza en una red de conversaciones que hace posible y conserva el empujón que la constituye, y en la que las conductas violentas se viven como algo natural que no se ve".(...) "... la violencia y la agresión son modos de relación propios de un espacio psíquico que valida la negación del otro frente a cualquier desacuerdo desde la autoridad, la razón o la fuerza". (MATURANA, 1997, p. 83 y p. 85)

Subyacente a las formas de violencia, se percibe - como foco ordenador de la lógica de coerción social, como efectividad o virtualidad nunca olvidada, o como principio operatorio de las relaciones - el ejercicio de la violencia física. Tenemos, entonces, el recurso a la fuerza y la aplicación de la coerción, física y simbólica, como pertenecientes a las relaciones sociales de violencia. La práctica de la violencia se va a insertar en una red de dominaciones, de varios tipos - clase, género, etnia, edad, por categoría social, o la violencia simbólica - que resultan en la fabricación de una tela de exclusiones sobrepuestas. En la perspectiva de una microfísica de la violencia, "lo que existe de más peligroso en la violencia es su racionalidad (FOUCAULT, 1994, p. 38-39)."

Existirían tres hipótesis explicativas en disputa acerca de la violencia escolar:

1. La primera es la hipótesis represiva, la cual abandona el proceso pedagógico y propone el recurso a las instancias penales (en Brasil, del Estatuto del Niño y del Adolescente), de la Policía y del Judiciario. Esa perspectiva de la criminalización tipifica varias actitudes como violentas

y clasifica sus autores como “los violentos”, a modo de una clasificación que estigmatiza (PEGORARO, 2002). En general, los medios de comunicación suelen difundir esta visión despreciativa y criminalizante de algunos sectores de la juventud, muy cercanos a los barrios en situación de vulnerabilidad social.

Afirma el ILANUD: “Para manejar el problema de la violencia en las escuelas - como casi siempre acontece con cualquiera tema relacionado al crimen - existen, básicamente, dos posturas distintas, no necesariamente excluyentes: una represiva y otra comunitario-preventiva. La primera apuesta a la contratación de seguridad privada o a la presencia ostensiva de policías dentro de las escuelas, revistando los alumnos, paralelamente a la adquisición de sistema de monitoreo, como cámaras de video y detectores de metales” (GUIMARAES, 2001).

En casos extremos de dificultades en la resolución de conflictos, de rotura de los vínculos familiares, hubo, desde la aplicación, en Brasil en la década de 1990, del Estatuto del Niño y del Adolescente, “conflictos de derechos implicados en la garantía de los derechos a la convivencia familiar y comunitaria”, produciendo, simultáneamente, “un incremento de la judicialización en la área del acto de infracción, traducido en la mayor denuncia de estos casos y una de judicialización del servicio, verificado en la reducción de los procesos, en la área civil, sobre todo de destitución de la patria potestad”(FERREIRA, 2000, p. 20 y 71). El debate público reciente acerca de la reducción de la edad de la imputabilidad penal ha sido marcado por esta orientación.

2. La segunda es la hipótesis patológica, la cual actúa sobre el comportamiento agresivo de modo clínico y con una mirada patológica

(¿hecha desde la enfermedad?), alejando casi abruptamente el alumno del grupo y sometiéndolo a una clasificación patológica, a un control médico y psicológico, con énfasis en la utilización de fármacos.

3. La tercera hipótesis es la del diálogo, la cual encara la violencia como un problema a ser trabajado como contenido pedagógico, de modo constructivista: se trata de construir otra mirada sobre la violencia en la Escuela, por la cual la agresividad es definida como diferente de la agresión, y tiene significados que los maestros necesitan aprender a decodificar. Supera las anteriores en la medida en que revela que se basan en una visión equívoca de la relación entre la agresividad y los actos de violencia.

Para entender la diseminación de la violencia, cabe volver a las teorías de las pulsiones. En la teoría del conflicto intrapsíquico y del dualismo pulsional, formulada por Freud, la realidad psíquica es conflictiva en la medida en que es alentada por exigencias contradictorias, pues una carga energética que visa a la descarga, a la satisfacción por la reducción de la tensión, exige para esto un trabajo psíquico.

La agresividad se situaría de dos modos, según ZIMERMAN: “La transición de un estado mental de “vigor” hacia el de una “violencia” es la misma que se procesa entre el pasaje de una “agresividad” sana a una “agresión” destructiva” (ZIMERMAN, 2000, p.114 y 120).

Por una parte, la agresividad representa la lucha del yo por su conservación y afirmación, una agresividad constructiva y necesaria para el pleno desarrollo de la personalidad del joven y adolescente,

agresividad que puede se adentrar en la psique, como culpabilidad, o expresarse por creación cultural, científica o artística. Para Freud, "la cultura es siempre un producto de la sublimación de Eros, mientras la crueldad tiene que ver con sadismo, agresividad, destrucción: expresión de Tanatos" (NAFFAH Neto, 1997, P. 102).

Por otra, la agresividad puede ser transformada en agresión y violencia. La violencia, desde esta lectura de la teoría de Freud, sería una parte de la pulsión de muerte - la parcela de la agresividad no reprimida por el superego ni internalizada como culpabilidad, tampoco sublimada como creación - que se dirige hacia otro, con el recurso a la fuerza o a la coerción, de modo que provocase daño, físico o simbólico. El carácter específico de la violencia sería "el intento de irrupción y de forzar la voluntad, el deseo o la intención del otro" (VALLE ECHEGARAY, 2000, p.136). MATURANA afirma: "La agresión como emoción también corresponde a un dominio de acciones, y es el dominio de las acciones que niegan a otro en coexistencia con uno. Por lo mismo, al hablar del sentimiento de agresión hablamos de cómo nos vemos o vemos al otro en su operar en el dominio de las acciones que niegan al otro" (MATURANA, 1997b, p.308).

En la teoría del conflicto intrapsíquico y del dualismo pulsional, formulada por Freud después de la Primera Guerra Mundial, la realidad psíquica es conflictiva en la medida en que es alentada por exigencias contradictorias: una carga energética que visa a la descarga, a la satisfacción por la reducción de la tensión, exige para esto un trabajo psíquico. La agresividad se situaría de dos modos: de una parte, puede ser transformada en agresión y violencia; de otra parte, la agresividad

está encendida por la lucha del yo por su conservación y afirmación. Estaríamos aquí delante de una agresividad constructiva y necesaria para el pleno desarrollo de la personalidad del joven y adolescente, que puede procesarse como culpabilidad o sublimarse como creación cultural, científica o artística.

Freud habla, entonces, de un “malestar de la civilización”, lo cual reaparece en la sociedad contemporánea en una obsesiva preocupación por el individualismo y la seguridad personal (Bauman, 1998).

Estarían, en el lugar opuesto, las prácticas simbólicas de emancipación, de libertad, solidaridad, contra la desigualdad, por el respeto a la diferencia, por la cultura de la no violencia, configurando una seguridad ciudadana, con políticas públicas de seguridad. Una estrategia similar es defendida por el ILANUD:

“La postura comunitario-preventiva busca atraer la comunidad escolar en la resolución del problema. Comunidad es entendida aquí de forma amplia, englobando desde alumnos, maestros, empleados, gremio estudiantil, policías, familiares de los estudiantes, asociaciones de padres y maestros hasta moradores del barrio donde la escuela se localiza. En esta perspectiva, además de la función pedagógica, los maestros comparten la responsabilidad por la disciplina estudiantil. La policía interviene de forma preventiva - incluso en la formación del estudiante en cuestiones como drogas o pandillas - y de forma represiva apenas en los casos de infracciones penales más serias. El papel de la policía en la disciplina escolar es complementario, cabiendo a la propia escuela el papel principal” (GUIMARÃES, 2001).

La vida juvenil evidencia que el “conflicto social” - entendido

como un proceso de contienda por intereses divergentes, pero, al mismo tiempo, un proceso de interacción social que puede implicar la cohesión del grupo social - posibilita la comprensión de las posiciones de los agentes sociales en situaciones de violencia. Por tanto, posibilita desarrollar prácticas de negociación y de resolución de conflictos: "El conflicto se convierte en un medio para la educación mutua; juntas, las partes pueden aprender cómo transformar los conflictos en sentido ascendente de forma que puedan ser dirigidos de forma no violenta y creativamente" (GALTUNG, 1998, P. 107).

4. La cultura del individualismo narcisista

Los jóvenes son particularmente afectados por el individualismo exacerbado, por el narcisismo del "culto de la libertad individual", con estímulos a una cultura de "vencedores" y "perdedores", en la cual se rompen los lazos de sociabilidad: la obsesiva preocupación con el individualismo y la seguridad personal produjo el nuevo "malestar de la civilización" en la sociedad contemporánea (DÍAZ, 2000; TAYLOR, 1999; HOBBSAWM, 2000, p.136; BAUMAN, 1998).

El joven se relaciona con la violencia de modo ambivalente: por momentos como víctima, por momentos como agresor, su vida ha sido un proceso de lucha para convivir, o superar, la violencia (BAUMAN, 1998; NAFFAH NETO, 1997; MINAYO, 1999). La violencia difusa puede ser explicada por la segregación social y espacial de las poblaciones, por el aumento del desempleo, y por el recurso a soluciones directas resultantes del descrédito del aparato policial y del sistema judicial, como lo demuestran los linchamientos en periferias urbanas.

Las características de la "modernidad tardía" serían la reproducción

estructural de la exclusión social, acompañada por una inclusión en los valores de la sociedad de consumo; la diseminación de las violencias; la rotura de lazos sociales; y la “desafiliación” de algunas categorías sociales, como la juventud.

Analiza PAIS: “En las décadas inmediatas a lo pos-guerra, las transiciones de los jóvenes se asemejaban a viajes de convoys en las cuales los jóvenes, dependiendo de su clase social, género y calificaciones académicas, embarcaban en diferentes ferrocarriles con destinos predeterminados”. Actualmente, “el terreno donde las transiciones tienen lugar es de naturaleza cada vez más laberíntica. En el laberinto de la vida, como en un laberinto de rutas, surgen frecuentemente sentidos obligatorios y prohibidos, alteraciones del tránsito, caminos que parecen ya haber sido cruzados y varias veces transitados: esa recorrido de caminos provoca una sensación de pérdida, de confusión” (PAIS, 2001, p. 10).

Los jóvenes viven en “situación de turbulencia”, y “entornos turbulentos son entornos sociales en estado de bifurcación” (SOUSA SANTOS, in BETANCUR, 1997, p. 73). Sin embargo, “la violencia es siempre construida, en función de necesidades, deseos, pasiones, pero también sueños y locuras mortíferas de gobernantes. Ella se adquiere por la educación”. (HÉRITIER, 1996, P. 32). Por ende, la comprensión de las relaciones entre la escuela y las prácticas de la violencia pasa por la reconstrucción de la complejidad de las relaciones sociales, culturales y simbólicas que están presentes en la escuela, muchas veces configurando “entornos turbulentos” (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Para analizar el proceso social de construcción de la violencia entre los jóvenes, hay tres aspectos: “El primero de ellos es que el uso de la violencia se vincularía a una cierta inmadurez que iría desapareciendo con el paso del tiempo. Luego, en el sentido de que en los jóvenes de hoy existe una “cultura de la violencia” en una generación que refleja el código violento que la sociedad preconiza y legitima. Problemas generacionales, finalmente, en términos de valores “de la época” dado que estos jóvenes serían básicamente individualistas y poco solidarios” (VISCARDI, 1999, p. 193).

Necesitamos entender los mensajes, los significados, ocultos en los actos de violencia, y afirmar el reconocimiento del conflicto como parte de la dinámica escolar. En los grupos de adolescentes, “la acción, que es anterior al pensamiento y la palabra, constituye la parte más importante de su conducta” (ZIMERMAN, 1999, p. 422).

Entre los jóvenes, es importante percibir que la constitución de los grupos sociales es un procedimiento de identidad básico, reconociendo la afirmación de sus vínculos constitutivos: amor, odio, conocimiento y reconocimiento (ZIMERMAN, 2000, p. 124-136). En los grupos de adolescentes, el vínculo de reconocimiento adquiere relevancia, pues “alude a una necesidad crucial de todo ser humano, en cualquier edad, circunstancia, cultura, época o geografía, sentirse reconocido y valorado por los demás y que él realmente exista como individualidad” (ZIMERMAN, 2000, p. 131). Por cierto, a muchos grupos jóvenes ha faltado ese reconocimiento por las instituciones socializadoras.

5. La juventud y la crisis de las instituciones

El proceso civilizatorio consiste en un proceso de construcción de la paz, lo cual reconoce la sociedad como espacio de construcción de ciudadanía multicultural, en la cual se incluyen las aspiraciones y las necesidades de los jóvenes y adolescentes. La principal sugerencia es privilegiar el diálogo y la escucha, pues "lo esencial es que el conflicto virtual o efectivo pueda ser dicho, a alguien que no es parte del conflicto. Frecuentemente, la palabra, como la tragedia antigua, desempeña su papel de catarsis y retira de las pasiones en presencia lo que contienen de maximalismo, de voluntad irremediable" (PROCHZKA, 1966, P. 82).

Sin embargo, la crisis de la familia cristaliza cambios en los lazos sociales, pues las funciones sociales de esta unidad social marcada por relaciones de parentesco - asegurar la reproducción de la especie, realizar la socialización de los hijos, garantizar la reproducción del capital económico y de la propiedad del grupo, asegurar la transmisión y reproducción del capital cultural - están actualmente amenazadas. Por un lado, en virtud de la propia diversidad de tipos de familia actual - familia nuclear, familia extensa en algunas áreas rurales, familias mono parentales, familias por agregación. Por otro, el tipo de relaciones de sociabilidad marcadas originalmente por la afectividad y por la solidaridad, ahora son conflictivas, como lo demuestran los fenómenos de la violencia doméstica: "La violencia y la muerte, practicadas entre miembros de la misma familia, han encarnado, en ese sentido, procesos de autodestrucción colectiva" (NAFFAH Neto, 1997, p. 110). Por fin, la ausencia de la figura paterna reduce la conformación de la autoridad legítima en la personalidad juvenil (O'DONNELL, 1999, p. 35, 81).

Entre los aspectos de mayor gravedad podemos mencionar la crisis de las funciones simbólicas de las familias que tiene como consecuencia un proceso ambivalente de socialización la repetición de formas materiales y simbólicas de exclusión social. Tal ambivalencia produce, en la parcela de la juventud de los “excluidos”, de los jóvenes de las clases populares, o de los “menores infractores”, una rotura de lazos sociales que favorece la rotura de los vínculos familiares, llevando algunas veces a la drogadicción. Estos jóvenes son acompañados en la situación de abandono por las agencias estatales responsables por el bienestar social y modalidades de conducta desviada. La crisis de la familia crea un interdicto de la palabra entre las generaciones del grupo doméstico.

La juventud y la adolescencia pueden caracterizarse como el proceso de transición para la vida adulta, momento en el cual la agresividad es necesaria para llegar a la autonomía y construir un lugar en el espacio social. Los jóvenes y adolescentes viven un período de transformación entre la naturaleza, la tradición y la innovación. Por un lado, escribe ZIMERMAN, “las principales transformaciones, además de aquéllas en la anatomía y fisiología corporal, también son de naturaleza psicológica, muy especialmente las de la búsqueda de una identidad individual, grupal y social” (ZIMERMAN, 1999, p. 95). Quizás una característica de los adolescentes de este joven Siglo XXI sea la incertidumbre de vivir, así como el de ser protagonistas del ejercicio y de la vivencia de la agresividad y de la violencia.

Se desarrolla, por consecuencia, la vivencia de una incertidumbre: “El mundo posmoderno se dispone a la vida bajo una condición de incertidumbre que es permanente e irreductible” (BAUMAN, 1998, p. 32).

Como evoca DÍAZ: “Nuestra época, desencantada, se desembaraza de las utopías, reafirma el presente, rescata fragmentos del pasado y no se hace demasiadas ilusiones respecto del futuro” (DÍAZ, 2000, 17).

Se trata de una ruptura del contrato social y de los lazos sociales, provocando fenómenos de “desafiliación” y de quiebre en las relaciones de alteridad, dilacerando el vínculo entre el yo y el otro. Las relaciones de sociabilidad pasan por una nueva mutación, mediante procesos simultáneos de integración comunitaria y de fragmentación social. Se replantea el problema de cuál es el lugar de la alteridad cultural en la sociedad en proceso de globalización (SOUSA SANTOS, 1994).

En el proceso de mundialización, el concepto de microfísica de la violencia puede explicar los procesos de destructibilidad del otro y de negación del derecho a las diferencias. Asistimos a una pluralidad de normas sociales, llevándonos a ver la simultaneidad de orientación de la conducta, muchas veces divergente e incompatible. Por ejemplo, la violencia legitimada como lenguaje y como norma social para algunas categorías sociales, como son las relaciones de sociabilidad en las pandillas juveniles, están en contrapunto aquellas denominadas normas civilizadas, marcadas por el autocontrol y por el control social institucionalizado (ELÍAS, 1990, 1993).

Los jóvenes son particularmente afectados por el individualismo exacerbado, por el narcisismo del “culto de la libertad individual”, con estímulos a una cultura de “vencedores” y “perdedores”, en la cual se rompen los lazos de sociabilidad: la obsesiva preocupación con el individualismo y la seguridad personal produjo un nuevo “malestar de

la civilización” en la sociedad contemporánea (IDEA EXPRESADA ANTERIORMENTE EN EL PUNTO 4) (DÍAS, 2000; TAYLOR, 1999; HOBBSBAWM, 2000, p. 136; BAUMAN, 1998). En ese híper presente, les falta la percepción de futuro, pues “al parecer tenemos menos transición y más permanencia, ya sea como vivencia de “juventud forzada” en sectores populares, ya sea como juventud extendida en sucesivos requisitos de formación (BALARDINI, CLACSO, 2000, p. 11). Sería el tipo ideal del “joven consumidor”, “privilegiando acciones individuales/individualistas, en constante interacción con el mercado...”, aun que sea solo virtualmente (SANDOVAL, in BALARDINI, 2000, p. 149)

El joven se relaciona con la violencia de modo ambivalente: a veces como víctima, a veces como agresor, su vida ha sido un proceso de lucha para convivir, o superar, la violencia en la era de la mundialización.

6. Los conceptos explicativos de las formas de la violencia difusa en la escuela

Podríamos construir una matriz explicativa para investigar y comprender los fenómenos de la violencia difusa en la sociedad contemporánea, a partir de algunos conceptos básicos:

1. La violencia social se expande hacia el espacio escolar: la violencia criminal, por ejemplo, la violencia del narcotráfico o la violencia policíaca que se extienden a la escuela.

2. La violencia institucional. La incapacidad de la escuela es el contrario de lo que acontece en otras esferas de la sociedad: en las empresas, hay un esfuerzo de cómo replantear modos de acción, los libros de la reingeniería: a nivel personal, los libros de autoayuda o la expansión de las religiones neo pentecostales. La escuela parece no poder ofrecer una perspectiva del futuro, quizás por la propia indeterminación del tiempo a venir, “una destitución de la escuela como eje estructurante de la trayectoria biográfica de los sujetos, como dadora de un sentido existencial” (MIGUEZ, 2008, p. 22).

3. La violencia física en las relaciones interpersonales. Incluso las familias piden castigos corporales pero el maltrato se refleja en el clima escolar. En México, todavía hoy es permitido; en Inglaterra, hasta los años 90; en Francia y en Escocia también; en Canadá, se prohibió en 2004: en la mitad de los estados en Estados Unidos todavía se practica.

4. Los conflictos de códigos de civilidades que son social y culturalmente definidos: el caso del patriarcalismo, del racismo, de las discriminaciones por orientación sexual o por hábitos culturales.

5. El imaginario de la violencia presente en lo simbólico: la subjetivación personal, en los medios de comunicación, en las novelas y ¿hodiernamente? en el internet.

Tal instrumental sociológico podría explicar mejor la manifestación, generalmente combinada, de las diversas formas de violencia en la escuela:

1. Violación de los derechos constitucionales de los niños, niñas y jóvenes;
2. Los efectos de la violencia social en el espacio escolar;

3. La violencia contra el patrimonio de la escuela
4. La violencia interpersonal hacia el personal docente
5. La violencia física entre los alumnos: el "bullying", maltrato hacia los compañeros de escuela y de clase, en Uruguay (VISCARDI, in UNESCO, 2003, p. 176) y en Brasil (ROLIM);
6. Violencia contra los alumnos - hurto, robos, lesiones, ataques sexuales, homicidios; suicidios (FILMUS, IN UNESCO, 2003, p.43), efecto de una sociabilidad violenta y física (VISCARDI, in UNESCO, 2003, p. 158,176);
7. La violencia sexual (ABRAMOVAY, in UNESCO, 2003)
8. Los efectos de la violencia doméstica: la escuela puede tener un rol de identificación de las formas de violencia doméstica, del abuso sexual o del maltrato. El maltrato infantil, para el caso de México, se observa en "el establecimiento de normas tendientes a mantener el orden y la disciplina, la concentración del poder y la autoridad descansan en la figura del maestro. Los castigos, el maltrato, las humillaciones, la exposición al ridículo son prácticas que forman parte de la vida escolar y familiar" (FURLAN & REIS, in UNESCO, 2003, p. 352).

En el caso de Colombia, "El concepto de maltrato infantil, amplía el espectro y hace complejas las investigaciones sobre violencia escolar en la medida en que posibilita ver más allá de los actos que ocasionan la muerte o lesionan la integridad física y moral de los diversos actores escolares. Además permite avanzar en: 1) la identificación de su presencia, expresiones y comportamiento, 2) el análisis de la relación entre lo particular, lo micro, lo cotidiano y lo general, lo macro, lo estructural de la violencia escolar y, 3) la comprensión de los factores y

situaciones a los que aparece asociada Ya violencia escolar, las relaciones sociales y los significados culturales presentes en los actos violentos, los nichos y dinámicas sociales que la fertilizan y dan vida, sus actores y elementos constitutivos" (BERNAL, in UNESCO, 2003, p. 401)

9. La violencia institucional de los currículos, de las disciplinas: "las practicas institucionales que tienden a reproducir desigualdades, reforzar discriminaciones y mecanismos de exclusión que aparecen en la sociedad. Son, por lo tanto, practicas del orden de la violencia institucional y simbólica que también se verifican en el ambiente de la escuela y que se caracterizan, por ejemplo, por el modo en que el currículo y la escuela estén organizados" (UNESCO, 2003, p. 9; FILMUS, in UNESCO, 2003, p.43). Los conflictos se definen de un modo diferente, "es decir que más que comparar generaciones hay que comparar sociedades en las que conviven generaciones diferentes", como es el caso del espacio escolar (URRESTI, in BALARDINI, 2000, p. 178).

10. Efectos de la violencia política en espacio escolar. El caso de Chile, el inicio del Gobierno de Bachelet: los acontecimientos en las periferias de Paris, en 2006 que se repetirían por los jóvenes de clase media un año después; efectos de la violencia política en el espacio escolar en Uruguay (VISCARDI, 2003, p.177); y la violencia de la Policía, en Brasil (BARRERA, 1999) y México (FURLAN & REYES, in UNESCO, 2003, p. 356-357)

11. Efectos de la violencia criminal, de las organizaciones criminales: Efectos de la criminalidad organizada del narcotráfico: México (FURLAN & REYES, 2003, p. 338, 380); Brasil (UNESCO, 2003, p.

104-105; CANDAU, 1999). El ingreso de armas en el establecimiento escolar y su eventual uso como amenaza o coerción física (ABRAMOVAY, in UNESCO, 2003, p. 114); y Colombia (SANDOVAL, 2000).

12. La violencia simbólica: estaría presente en todos los actores del espacio escolar, compartiendo un modo de regulación de conflictos que utiliza la violencia como código de conducta. "En la escuela, la violencia simbólica manifestase por medio de la indisciplina, de las agresiones verbales y de la precariedad del dialogo entre los alumnos y los profesores, entre otras formas" (UNESCO, 2003, p. 8). Ocurriría en Uruguay (VISCARDI, 2003, p. 162, 177), Argentina (FILMUS, IN UNESCO, 2003, p. 38, 40, 42); en Brasil (CARDIA, 1997) y Chile (NAVARRO, 2003, p. 213).

7. Las acciones sociales contra la violencia en la escuela

Se trata de evocar el conflicto para analizar, comprender, controlar: aprender a manejar y mediar; desarrollar el hábito de proponer la resolución de conflictos por la negociación. Pues si el conflicto es productor de lo social, se pueden también construir referencias no violentas. Sería algo como el establecimiento escolar compartido colectivamente por el reconocimiento e instauración de reglas de conducta y de responsabilidades: en la sala de clase, en el recreo, en los laboratorios, en las cantinas, en las fiestas. Superar la lógica de la violencia: proponer la negociación como otra forma de lograr un bien material o simbólico, la negociación como otra forma de resolver

conflictos. Los programas contra la violencia que existen en los principales países tienen algunos puntos en común: la tentativa de satisfacción de las necesidades de los jóvenes; el desarrollo de un ambiente solidario, humanista y cooperativo; la intención de crear relaciones positivas y duraderas entre los alumnos, maestros y empleados; preocupación con un tiempo no escolar a ser asumido por la institución escolar, a ser programado en interacción con la comunidad. Al mismo tiempo, hay un objetivo de incorporar el conflicto como una tensión positiva para la escuela, como algo que puede crear cohesión social: esto es, la escuela asumiendo el conflicto como creador de sociabilidad. Todo eso implica asumir una práctica de negociación instaurada en el interior de la escuela, en especial en los propios grupos de alumnos, a través, por ejemplo, de la idea de mediación por los pares, por veces acompañada por un mediador, de forma de crear responsabilidades entre los propios miembros de la escuela. “La mediación, en sentido técnico, es una forma de resolución de conflictos que consiste básicamente en la búsqueda de un acuerdo mediante el diálogo, con el auxilio de un tercero imparcial. (...) Así, en todo conflicto existe una dimensión subjetiva, determinada por la percepción que las partes tienen del mismo, que influye de manera decisiva en su dinámica y en su posible resolución” (MARTINEZ DE MURGUIA, 1999, p. 11 e 28). Sin embargo, “el problema no es la presencia del conflicto sino qué hacemos cuando aparece y cómo lo abordamos. La resolución de conflictos tan sólo pretende dar pautas y estrategias para tratar de modo cooperativo la diferencia” (SUSANA DARINO & GOMEZ OLIVERA, 2000, p. 19).

Con relación a los adolescentes, tal relación basada en la confianza mutua y en el diálogo asume importancia fundamental, una vez que “el ansia por el reconocimiento de su identidad adulta es tamaña que el adolescente hace de todo para mostrarse diferente de las personas de su medio habitual, el familiar y el social” (ZIMERMAN, 1999, p. 171).

Eso implica una actitud de escucha y de reconocimiento por parte de los adultos, al contrario de una postura que estigmatiza y clasifica como conductas patológicas estos comportamientos pues “el adolescente con esta postura rebelde (...) aunque esté en la frontera de la agresión en contra de sí mismo, la familia y las leyes, puede ser confundido por los educadores como siendo un psicópata, un “caso perdido”, cuando, en verdad, puede estar representando un sano movimiento en dirección a una liberación y definición de su sentido de identidad” (ZIMERMAN, 1999, p. 171).

En lo que concierne a la crisis de las familias, Giddens brinda una propuesta interesante en la idea de la "relación buena": “Depende de procesos de confianza activa - la apertura de sí mismo para el otro. (...). El diálogo es lo que hace funcionar la relación familiar. (“...”) Buena relación es aquella sin poder de arbitrio, coerción o violencia” (GIDDENS, 2000, p. 70-71).

A fin de se efectivizar tales políticas públicas contra la violencia, resulta necesario una actuación multisectorial de la administración pública, tanto municipal cuanto estadual.

En el caso de Porto Alegre, Brasil, hubo, desde la década de 1990, un conjunto de acciones públicas: la inserción de la SMED, de la SMA, de la SDHSU y de la FASC; de la Guarda Municipal; y la participación

de la Brigada Militar y de la Policía Civil. Algunos avances legislativos ya se hicieron sentir, tal como la institucionalización de la acción contra la violencia en la Escuela como política pública. También la ley municipal ya exige la apertura de las escuelas en los fines de semana para actividades comunitarias; la participación de los Consejos Escolares; los Foros y los programas de la SMED, desde 1998; y el Consejo Municipal de Justicia y Seguridad, desde 2004 (WAISELFISZ, 2004).

Una vez que el problema fue internacionalizado, resulta interesante la propuesta de formación de Maestros como Educadores para la Paz, en la línea de la UNESCO: educación para la Paz, multidimensional, a fin de crear un acuerdo por la paz, algo así como un nuevo sentido común emancipatorio (Sousa Santos, 2000).

Tal necesidad ha sido percibida por el Gobierno Federal de Brasil, desde 1998, cuando el Ministerio de la Justicia instituyó el Programa Paz en las Escuelas, también en una perspectiva dialógica: "Vale destacar las experiencias de algunas escuelas públicas, fundamentadas en la promoción del diálogo entre alumnos, maestros y directores, que redujeron substancialmente los casos de evasión escolar, repelencia y violencia. Además, entidades gubernamentales y no gubernamentales vienen desarrollando, en parceria con organismos internacionales y organizaciones locales, proyectos abocados a la reducción de la violencia en las escuelas. Sin embargo, hay aún una necesidad de diseminación y ampliación de esas experiencias positivas integrándolas en un proyecto nacional de reducción de la violencia en las escuelas. El Programa Paz en las Escuelas, coordinado por la Secretaría de Estado de Derechos

Humanos del Ministerio de la Justicia, trata de promover esas experiencias innovadoras, pautando su actuación en la participación de la sociedad y en la articulación de las iniciativas, teniendo en vista cambios que visen crear una nueva calidad generadora de comportamientos de paz”.

Varias sociedades, en la actualidad, realizan encaminamientos para reducir la violencia en la Escuela. En Francia, por ejemplo, un grupo afiliado a la pedagogía institucional propuso establecer espacios para hablar, creando lugares y tiempos para la palabra de modo que se desarrolle “un sistema de enunciación legítima” (COLOMBIER, 1994, p. 108). Esta propuesta implica la construcción institucional de la escuela, abriendo la posibilidad de espacios de lenguaje y del hablar, respetando las temporalidades diferenciales y los estilos variados de expresión cultural, una vez que la presencia de grupos sociales y culturales diversificados exige el reconocimiento del multiculturalismo.

En Estados Unidos, una serie de programas fueron creados para prevenir la violencia: se trata de prácticas de negociación y de resolución de conflictos, con las Escuelas asumiendo que las conflictividades pueden transformarse en fuerzas positivas en la dinámica escolar (KREINER, 1996, p. 55; REMBOLDT, 1994, p. 29; HYMAN, 1997, p. 315-316; JOHNSON et alii, 1995).

En el caso de América Latina, la crisis social y política exige un gran esfuerzo en este sentido: han sido creadas iniciativas en torno a ideas como “educación para la paz”, y “educación para la democracia”, las cuales pretenden combatir la mentalidad generalizada de violencia, para dirigir el proceso de socialización de los niños en dirección a la paz,

contra la violencia y fomentando el respeto a la vida" (SALAZAR, & OAKLEY, 1993, p. 185/186). En el mismo sentido, diversas experiencias en Colombia intentan fomentar "los mecanismos alternativos de solución de conflictos, como la conciliación y la mediación, pues éstos buscan precisamente la solución de un conflicto social en el interior del derecho y no la aplicación de una norma. El centro de atención, tanto en la conciliación como en la mediación, es el problema humano que se está analizando..." (GIRALDO ANGEL, in BETANCUR, 1997, p. 15). Debe destacarse que el proceso político de las nuevas democracias hizo llegar al espacio de las políticas públicas los temas de la juventud y de la violencia (ABRAMOVAY et alii, 2002).

Surge una agenda de trabajo para reducir o erradicar la violencia en los espacios sociales de la juventud:

1. Garantía de la defensa de los derechos de la infancia y de la juventud (Brasil, ECA; Argentina)
2. Mejorar el clima escolar y reducir la evasión escolar de los jóvenes: "Paz nas Escolas", Brasil, UNESCO (ABRAMOVAY, in UNESCO, 2003,p.121);
3. Producción de información sistemática sobre el fenómeno, a fin de retirarlo del manto del miedo, de la vergüenza y de la inseguridad: explicitación de las formas de violencia, mediante cartografías sociales (región, sexo, edad, nivel escolar, ocupación de los padres, clase social, capital educativo del hogar; tipo de establecimientos educativos; grupos culturales);
4. Formación de educadores acerca de la violencia contemporánea, a fin de que sepan manejarla y convertirla en tema pedagógico

(Uruguay, cf. VISCARDI, in UNESCO, 2003, p. 164) y de inducir reformas pedagógicas (FURLAN & REYES, in UNESCO, 2003, p. 363), ello también en Brasil (ASSIS, 1994 e 1999; AZEVEDO, 2000; SILVA et alii, 1996).

5. Desarrollar la comunicación dialógica entre padres, maestros y jóvenes, a fin de conocer el fenómeno, sus orígenes y causas sociales y poder superar el sufrimiento causado por la violencia.
6. Cooperación con la comunidad barrial, por la interacción y cooperación entre diferentes actores y asociaciones.
7. Prevención de la violencia en la escuela, mediante Programas culturales, deportivos y de inclusión digital.
8. Construcción de redes contra la violencia y por la cultura de la no violencia;
9. Luchas por el fin del castigo corporal aplicado a los niños por las familias, alumnos policías, en las escuelas y por las pandillas juveniles.
10. Programas contra el maltrato infantil, contra el abuso sexual y la explotación sexual de niños y niñas (FILMUS, in UNESCO, 2003, p. 40).
11. Estar a la escucha de los jóvenes, con el objetivo de desarrollar la función simbólica de reconocimiento de los jóvenes.
12. Desarrollar la mediación de conflictos, adoptando las prácticas de rehacer los lazos sociales, reconciliar a los antagonistas y reformar las instituciones (México, cf. BERNAL, in UNESCO, 2003, p. 423).
13. Fomentar en las Universidades y en los Centros de Formación de Docentes la sensibilidad política y el desarrollo de la investigación científica de los fenómenos de la violencia en la escuela.

14. Definición de políticas nacionales para la juventud (Brasil, cf. ABRAMOVAY, in UNESCO, 2003, p. 137; Uruguay, cf. VISCARDI, in UNESCO, 2003, p. 179-188; ABRAMOVAY et alii, 2002)
15. Desarrollar la cultura de la subjetividad política democrática entre los jóvenes. El objetivo es transformar la lógica de la violencia en lo opuesto, adentro del currículo escolar. Pues si las escuelas producen muros, los muros vaciados expresan un deseo de entrar, de ser incluido, de paso, en un acto que pide una comunicación (México, cf. BERNAL, in UNESCO, 2003, p. 418).

8. La juventud y el otro proceso civilizatorio posible

El proceso civilizatorio consiste en un proceso de construcción de la paz, lo cual reconoce la sociedad como espacio de construcción de ciudadanía multicultural, reconoce las aspiraciones y las necesidades de los jóvenes y adolescentes. Tal relación basada en la confianza mutua y en el diálogo, asume importancia fundamental, una vez que “la ansia por el reconocimiento de su identidad adulta es tamaño que el adolescente hace de todo para mostrarse diferente de las personas de su medio habitual, el familiar y el social” (ZIMERMAN, 1999, p. 171).

La UNESCO propone una serie de medidas que también pueden ser localizadas en estudios recientes: si “la violencia comienza en la mente humana”, se debe desarrollar una cultura de la pacificación (OHSAKO, 1997). En el caso de América Latina, la crisis social y política exigen un grande esfuerzo en este sentido, como afirman miembros de

la Children Foundation (UK): "Iniciativas ha sido creadas en torno a ideas como 'educación para la paz', y 'educación para la democracia', las cuales pretenden combatir la mentalidad cada vez más generalizada de violencia, para dirigir el proceso de socialización de los niños en dirección a la paz, contra la violencia y fomentando 'lo respeto a la vida'." (SALAZAR & OAKLEY, 1993, P. 185/186).

La vivencia juvenil evidencia que el "conflicto social" - entendido como un proceso de disputa por intereses divergentes mas, al mismo tiempo, un proceso de interacción social que puede implicar la cohesión del grupo social - posibilita la comprensión de las posiciones de los agentes sociales en situaciones de violencia. Por lo tanto, desarrollar prácticas de negociación y de resolución de conflictos lleva a nuevos hallazgos: "El conflicto se convierte en un medio para la educación mutua; juntas, las partes pueden aprender cómo transformar los conflictos en sentido ascendente de forma que puedan ser manejados de forma no violenta y creativamente" (GALTUNG, 1998, p. 107).

Eso implica una actitud de reconocimiento del joven por parte de los adultos, al contrario de una postura clasificatoria, pues "el adolescente con esta postura rebelde (...) aunque esté en la frontera de la agresión en contra de sí mismo , la familia y las leyes, puede ser confundido por los educadores como siendo un psicópata, un "caso perdido", cuando, en verdad, puede estar representando un sano movimiento en dirección a una liberación y definición de su sentido de identidad" (ZIMERMAN, 1999, p. 171).

Los actores en la escuela no son pasivos, consiguen identificar los orígenes y las formas de las violencias, mismo que las miradas sean

opuestas, de víctimas o de victimarios. En particular, los varones en el sistema educativo son muchas veces perjudicados, produciendo su reacción violenta, pues también están sujetos a la dominación masculina. Prima hoy la construcción del varón violento, como casi la única posibilidad de vivir, aún cuando sea también violentado (ZALUAR, 2004). Sin embargo, lo primero que la escuela hace es expulsarlo, no reconocerlo en su dificultad o idiosincrasia.

En esa perspectiva, sería importante visualizar los saberes subalternos, las estrategias de sobrevivencia de todos los actores en la escuela, e incorporar experiencias de civilidades, a partir del establecimiento de un código de conducta colectivamente construido. Se trata de expandir el respeto al derecho a la diferencia, a los múltiples saberes y expectativas de vida.

La juventud fracturada expone las contradicciones estructurales y culturales de la sociedad contemporánea en el inicio del Siglo XXI. “Muchos de los códigos a través de los cuales los jóvenes se reconocen como perteneciendo a una experiencia común están mundializados, situación que genera nuevos ruidos respecto de la generación de sus padres” (URRESTI, in BALARDINI, 2000, p. 194). La posibilidad de avanzar en proceso civilizatorio están también radicadas en las escuelas, lo que exige el apoyo del Estado y de la sociedad civil, para que se construya una sociedad democrática y con ciudadanía (RUOTTI et alii, 2006).

Proponer nuevos horizontes a los jóvenes y adolescentes implica afirmar una postura intelectual rebelde, la cual reconoce las profundas transformaciones sociales del capitalismo en la era de la globalización y

afirma la perspectiva de la crítica y de la rebeldía intelectuales, dibujando proyectos emancipatorios capaces de visualizar alternativas de sociedad (Souza Santos, 2000).

Cabería desarrollar políticas sociales orientadas para la construcción de la paz, reconociendo la escuela como espacio de prácticas de ciudadanía que contemple el transculturalismo, reconozca las aspiraciones y necesidades de las capas sociales de jóvenes y adolescentes, y garantice la participación de las colectividades locales en los objetivos y procesos la institución escolar. Por eso, “tal vez retornen aquellas prácticas de carácter acotado – tales como sociedades de fomento, bibliotecas populares, clubes de barrio, sociedades de ayuda mutua, organizaciones nacionales de inmigrantes, en las que se fermentaron climas políticos de gran transcendencia histórica para los sectores populares” (URRESTI, in BALARDINI, 2000, p. 204). Podrían añadirse los centros culturales barriales y los telecentros como nuevas formas de inclusión en la ciudadanía de la sociedad de la información.

En síntesis, es fundamental que se promueva el debate para formular políticas públicas para la juventud, bien como avanzar en la aplicación de garantías jurídicas de los infantes y jóvenes.

En las sociedades mundializadas del Siglo XXI, los jóvenes y adolescentes ciertamente tendrán un lugar privilegiado, si conseguimos invertir las relaciones sociales orientadas por la violencia y reconstruir la esperanza de una sociabilidad creativa y no violenta. En el porvenir, los jóvenes y adolescentes han de continuar contribuyendo para que todos puedan vivir en espacios de sociabilidad llenos de esperanzas por otra sociedad posible.

Referencias bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam & RUA, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília, UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam et alii. *Juventud, violencia y vulnerabilidad social en América latina: desafíos para políticas públicas*. Brasília, UNESCO, BID, 2002.

ASSIS, Simone Gonçalves de. *Crescer sem Violência - um desafio para os educadores*. Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz - CLAVES, 1994

ASSIS, Simone Gonçalves de. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1999.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, VOZES, 2000.

BALARDINI, Sergio (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

BARREIRA, César. *Ligado na galera: Juventude violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília, UNESCO, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998

BETANCUR, Belisário et alii. *Conflicto y contexto*. Bogotá, TM Editores, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris, Seuil, 1998.

CANAU, Vera; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro, DP & A, 1999.

CARDIA, Nancy. "Violência urbana e a Escola". In: *Revista Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, IEC, ano II, n. 2, 1997, p. 26-69.

Con formato: Francés
(Francia)

- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CHARLOT, Bernard & EMIN, Jean-Claude. *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris, Armand Colin, 1997.
- COLOMBIER, Claude et alii. *A Violência na Escola*. São Paulo, Summus, 1989.
- DEBARBIEUX, Eric. *La Violence en milieu scolaire - 1. Le désordre des choses*. Paris, ESF, 1997.
- DEBARBIEUX, Eric. *La Violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*. Paris, ESF, 1999.
- DEBARBIEUX, Eric et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília, UNESCO, 2003.
- DEBARBIEUX, Eric. *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris, Armand Colin, 2006.
- DÍAZ, Esther. *Posmodernidad*. Buenos Aires, Biblos, 2000.
- EIZIRIK, Claudio L. "Nuestro `admirable nuevo mundo': Reflexiones sobre el psicoanálisis, la violencia y la perversidad. In: *Revista de Psicoanálisis*, Buenos Aires, APA, n° 7, 2000.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador - uma história dos costumes*. R. J., Jorge Zahar, v. I, 1990.
- ELIAS, Norberto. *O Processo Civilizador - formação do Estado e Civilização*. R. J., Jorge Zahar, v. II, 1993.
- FERREIRA, Kátia. *ECA na JIJ - Porto Alegre: destituição do poder pátrio*. Porto Alegre, PPG - Sociologia do IFCH da UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Ecrits*. Paris, Gallimard, 1994.
- GALTUNG, Johan, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao, Bakeaz, 1998.
- GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro, Record, 2000.

GUIMARÃES, Luciana et alii. Paz nas escolas. São Paulo, ILANUD, revista nº 18, 2001.

HÉRITIER, Françoise. De la Violence. Paris, Odile Jacob, 1996.

HOBBSAWM, Eric. A Era dos Extremos. Rio de Janeiro, R. J. Paz e Terra, 1994.

HOBBSAWM, Eric. O novo século. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

HYMAN, Irwin et alii. School discipline and school violence: the teacher variance. Boston, Allyn and Bacon, 1997.

IANNI, Octavio - A Era do Globalismo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

JOHNSON, DAVID W.; JOHNSON, ROGER T. Reducing School Violence through Conflict Resolution. Alexandria, ASCD, 1995.

KREINER, Anna. Everything you need do know about School Violence. New York, The Rosen Pub. Group, 1996.

MARTINEZ DE MURGUIA, Beatriz. Mediación y resolución de conflictos. México, Paidós, 1999.

MATURANA, Humberto et alii. Violencia em sus distintos âmbitos de expresion. Santiago do Chile, Dólmen, 1997.

MATURANA, Humberto. El sentido de lo humano. Santiago do Chile, Dólmen, 1997b.

MIGUEZ, Daniel (comp.). Violencias y conflictos em lãs escuelas. Buenos Aires, Paidós, 2008.

MINAYO, M. C. S. et alii. Fala Galera - Juventude, Violência e Cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NAFFAH NETO, Alfredo. "Violência e ressentimento: psicanálise do niilismo contemporâneo". In: CARDOSO, I. & SILVEIRA, P. (orgs.). Utopia e Mal-estar na Cultura: perspectivas psicanalíticas. São Paulo, HUCITEC, 1997, p. 99-116

NOLETO, Marlova J. et alii. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília, UNESCO, 2003.

NOVAES, Regina (ed.). *Juventude: Conflito e solidariedade*. Rio de Janeiro, comunicações do ISER, n° 50 ano 17, 1998.)

O'DONNELL, Horácio. *La violencia em el sistema educativo*. Temas, 1999, Buenos Aires.

OHSAKO, Toshio (ed.). *Violence at School : global issues and interventions*. Paris, UNESCO, 1997.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates*, Porto, AMBAR, 2001.

PEGORARO, Juan. "Inseguridad y violencia en el marco del control social ". In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (ed.). *Violências em tempo da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 201-228.

PEGORARO, Juan. "Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales". In: *Revista SOCIOLOGIAS*. Porto Alegre, PPG-Sociologia do IFCH - UFRGS, Número 8, novembro de 2002 (Tema: VIOLÊNCIAS, AMÉRICA LATINA).

PROCHAZKA, Jean-Yves. *Agir face à la violence*. Paris, Hachette, 1996.

Con formato: Español
(Espanña - alfab. tradicional)

REMBOLDT, Carole. *Solving Violence problems in your School*. Minneapolis, Johnson Institute, 1994.

RUOTTI, Caren et alii. *Violência na Escola: um guia para pais e professores*. São Paulo, ANDHEP, Imprensa Oficial, 2006.

SALAZAR, Maria Cristina & OAKLEY, Peter. *Ninos y violencia : el caso de América Latina*. Colombia, Tercer Mundo Ed., 1993.

SANDOVAL, Rodrigo Parra et alii. *La escuela violenta*. Santafé de Bogotá. Tercer mundo, 2000.

SILVA, L. H. ; AZEVEDO, J.C. e SANTOS, E. S. (orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996,

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistências*. São Paulo. HUCITEC, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil". In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v. 27, n. 1, janeiro-junho de 2001

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A mão de Alice*. Porto, Afrontamento, 1994.

SUSANA DARINO, M. & GOMEZ OLIVERA. *Resolución de conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Espacio editorial, 2000.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - "A palavra e o gesto emparelhados: a violência na escola" (Organizador, em colaboração com Beatriz Didonet Nery e Cátia Castilho Simon; autor da Introdução, Parte I e Conclusão). Porto Alegre, PMPA - SMED, 1999, 177 páginas

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - "A violência na Escola, uma questão social global". In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto (org.). *Violência, Sociedad y Justicia em America Latina*. Buenos Aires, CLACSO, 2002, p. 117-133.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - "A Violência na Escola: conflitualidade social e ações civilizatórias". In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 27, n. 1, janeiro-julho de 2001, p. 105-122.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - *Violências e Conflitualidades*. Porto Alegre, TOMO, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - "The Worldization of Violence and Injustice". In: *Current Sociology*. London, ISA - International Sociological Association/ SAGE, v. 50, n. 1, January 2002, p. 123-134.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - "Violências em Tempo de Globalização" (Organizador). São Paulo, Editora HUCITEC, 1999, 558 páginas.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente - "Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades". In: Revista SOCIOLOGIAS. Porto Alegre, PPG-Sociologia do IFCH - UFRGS, N° 8, novembro de 2002, p. 16-32.

TAYLOR, Ian. Crime in Context. Cambridge, Polity Press, 1999.

THERBORN, Goren. "Globalização e desigualdade: questões de conceituação e de esclarecimento". In: Revista SOCIOLOGIAS. Porto Alegre, PPG-Sociologia do IFCH da UFRGS, ano 3, n° 6, jul/dez 2001, p. 122-169.

UNESCO. Violência na escola: América Latina e Caribe. Brasília, UNESCO, 2003.

VALLE ECHEGARAY, Elsa & MOISE DE BORGNIA, Cecilia. "La violencia nuestra de cada dia". In: Revista de Psicoanálisis, Buenos Aires, APA, n° 7, 2000.

VISCARDI, Nília Viscardi - Disciplinamiento, Control Social y Estigma: tres conceptos para una sociología del conflicto. In: Revista SOCIOLOGIAS. Porto Alegre, PPG-Sociologia do IFCH - UFRGS, N°1, setembro de 1999, p. 168-198.

VISCARDI, Nília. Violência no espaço escolar : práticas e representações. Porto Alegre, IFCH - UFRGS - Programa de Mestrado em Sociologia (dissertação de Mestrado), novembro de 1999.

WASELFISZ, Julio J. & MACIEL, Maria. Revertendo violências, semeando futuros. Brasília, UNESCO, 2003.

WASELFISZ, Julio J. Mapa da violência IV. Os jovens no Brasil. Brasília , UNESCO, 2004.

WASELFISZ, Julio J. et alii. Nos caminhos da inclusão social: a rede de participação popular de Porto Alegre. Brasília , UNESCO, 2004.

ZALUAR, Alba. Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2004.

ZIMERMAN, David. Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica. Porto Alegre, Artmed, 1999.

ZIMERMAN, David. Fundamentos básicos das Grupoterapias . Porto Alegre, 2 ed. Artmed, 2000.