
HISTORIA DE UNA PROBLEMATIZACIÓN: ¿QUÉ HAY DE NUEVO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR?

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL

RESUMEN;

La comunicación avanza los resultados de una investigación sobre la violencia escolar como una problematización histórica. En particular, se detiene en los elementos que develan su novedad temporal, teórica y política, es decir, de gestión. Según esto, la particularidad de la violencia escolar reside en la heterogeneidad de las formas violentas; la multiplicación de los agentes, la ampliación del territorio escolar, la fragmentación y descriminalización de los hechos, la eufemización y la defactualización de la violencia, todo lo cual genera un nuevo modelo de gestión de la violencia escolar a partir de las nociones de riesgo y de seguridad.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar, gestión, problematización, seguridad, riesgo.

INTRODUCCIÓN

¿Violencia en las escuelas? Pero, ¿no ha existido siempre? ¿Es que acaso no se pueden encontrar ejemplos y anécdotas en los viejos libros de historia, en los tratados pedagógicos, en los manuales de disciplina, en los compendios de escritores y cronistas? ¿Quién no se acuerda haber sufrido, visto o participado en humillaciones, burlas y golpizas; quién ha olvidado los varazos; quién desconoce los bofetones, los jalones de patillas, los epítetos hirientes, los instrumentos, las palabras y las prácticas de la corrección disciplinaria?

Los materiales para una historia de los castigos corporales a los niños están disponibles; sin embargo, los palos en las escuelas nunca se concibieron

como un problema de violencia, a lo sumo como excesos disciplinarios; tampoco se diseñaron programas de seguridad escolar, de convivencia o resolución pacífica de conflictos, mucho menos ameritaron la creación de policías escolares, operativos de vigilancia, congresos internacionales o mercados de seguridad.

La violencia en las escuelas es un fenómeno reciente, no sólo como concepto, sino como problema específico, irreductible a los castigos disciplinarios, a los maestros con el síndrome del malestar docente o a los adolescentes perturbados. ¿Cómo y cuándo aparece la violencia escolar como problema social, educativo y político? ¿Cuáles son sus formas y tendencias; sus modos de regulación? Si la violencia escolar es una problemática reciente, ¿en qué consiste su novedad? ¿Desde cuándo, mediante qué procesos, cómo se produjo el tránsito de la indisciplina y los castigos corporales a la violencia escolar?

Se trata de reconocer la singularidad histórica de la violencia en las escuelas, de distinguirla de las infracciones y de las penas físicas; de reconocerla como una problematización inédita, fechada hace unos diez o quince años, a partir de sus elementos históricos, teóricos y de gestión.

LAS DUDAS DE LA HISTORIA

¡Pero si la violencia siempre ha existido! No es original ni exclusivo de esta época, ¿quiénes no recuerdan los golpes de los maestros, las orejas de burro, las burlas a los diferentes? ¿Quiénes no sufrieron al maestro impulsivo, a los compañeros abusadores, al director-juez-verdugo? Más aún: ¿no se encuentra en viejos manuales el buen uso de latiguillos, varas y disciplinas; i no se leen frases que todavía hoy se siguen citando, en códigos tan viejos como el de Hamurabi, del siglo xviii ac, o en el Deuteronomio?:

Cuadro 1. Los azotes en el Deuteronomio

- “El temor de Yahveh es el principio de la ciencia; los necios desprecian la sabiduría y la instrucción” (Proverbios.1:7).
- “Quien escatima la vara, odia a su hijo, quien le tiene amor, le castiga” (Proverbios. 13:24).
- “La necedad está ligada al corazón del muchacho. Mas la vara de la corrección la alejará de él” (Proverbios. 22:15).
- “No ahorres corrección al niño, que no se va a morir porque le castigues con la vara” (Proverbios. 23:13).
- “Con la vara le castigarás y librarás su alma del seol”.¹ (Proverbios. 23:14).
- “Corrige a tu hijo y te dejará tranquilo; y hará las delicias de tu alma” (Proverbios.29:17)¹

También pueden encontrarse estas mismas sentencias en otros códigos y culturas milenarias. No es el caso de recuperarlos aquí. A mediados del siglo XX, Gervais D’Olbert documentó lo que se consideraba un número razonable de azotes en las escuelas, en la época de las campañas moralistas contra el uso excesivo e imprudente de las varas. En las reformas de finales del siglo XVIII, los educadores católicos diseñaron meticulosamente la organización de las escuelas y se detuvieron en la frecuencia, el número y la intensidad adecuada de los azotes. Por ejemplo, en la *Guía de las escuelas cristianas*, de Jean Baptiste de Lasalle, se puede leer:

Cuadro 2. Los azotes cristianos

“Sección 3. De las varas y del latiguillo

El latiguillo consta de un palo de 8 ó 9 pulgadas de largo, en el extremo del cual hay 4 ó 5 cuerdas, terminadas cada una de ellas con tres nudos. Debe estar hecho de esta manera. Se servirá de él para azotar a los escolares.

Podrán emplearse las varas o el latiguillo para corregir a los alumnos, por varios motivos:

1º Por no haber querido obedecer con rapidez.

2º Cuando alguno ha tomado la costumbre de no seguir.

3º Por haber garabateado, hecho bromas o tonterías en la hoja, en vez de escribir.

4º Por haberse peleado en la escuela o en la calle.

5º Por no haber rezado a Dios en la iglesia.

6º Por no haber guardado modestia en la Santa Misa o en el catecismo.

7º Por haberse ausentado voluntariamente de la Santa Misa y del catecismo los domingos y fiestas.

Todas las correcciones, sobre todo con las varas y con el latiguillo, se deben hacer con gran moderación y presencia de espíritu.

De ordinario no habrá que dar sino tres golpes con las varas o con el latiguillo; si alguna vez hubiera que pasar de este número, no habrá que exceder de cinco, sin orden especial del Hermano Director”.¹

A finales del siglo XVIII, junto a los discursos sobre la moderación de las penas, la prohibición de los castigos corporales y la enseñanza con amor y ejemplos cristianos, todavía se escuchaba a los padres y tutores decirle a los maestros: “Lo raja usted vivo y me lo entrega muerto, pero que sepa escribir”.ⁱⁱ Otros modelos pedagógicos, como el de las escuelas lancasterianas, fundaban su método en la disciplina, en un sistema de premios y castigos, explícitos y eficaces, basados en la máxima de que “la letra con sangre entra y la labor con dolor”. La *Cartilla lancasteriana*, publicada en 1823, detalla las posibles razones de la indisciplina y la necesaria inventiva de los maestros para proponer castigos razonables:

Cuadro 3. Los castigos disciplinarios

Las faltas de los niños regularmente provienen de la fogosidad natural de su edad: inclinados a buscar con anhelo la diversión y el pasatiempo, rara vez ejecutan el mal con el propósito de hacerlo...sin embargo una desgraciada experiencia enseña que aún en medio de la inocencia despliega el vicio...sus vapores mortíferos de ahí que (sea preciso) actuar con energía imponente que lo haga entrar con energía en sus deberes...

Supuesto pues que los castigos en la escuela son necesarios, los que deben imponerse han de tener alguna tendencia con la moral para que hagan más impresión en sus tiernos ánimos. Pueden inventarse muchos a ejemplo de los siguientes: 1º. La extinción de los billetes de premios, 2º. La detención en la escuela después de los trabajos, 3º. La manifestación en público de las faltas; la imposición e tarjetas (cartones o tablillas que se les colocaba a los niños con el delito cometido...hablador...mentiroso, pleitista, etc...) 5º. Hincar a los niños de rodillas, 6º. Hacerlos lavar en público (manos o cara), 7º. Hacer que tengan en las manos algunas pesas, 8º. La corma (instrumento que se colocaba en los pies del niño para dificultarle caminar), 9º. El taragallo (instrumento para niños muy traviesos que se colocaba en el cuello), 10º. El saco (para faltas muy graves), 11º. La caravana (para delitos en grupo), 12º. El cepo (para niños que cometieron robo a otros niños), 13º. El calabozo (encierro), 14º. La expulsión secreta de la escuela, 15º. La expulsión pública y solemne (para casos sin remedio).¹

Las voces que exigían una moderación en las penas físicas tramitaron y consiguieron, desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, que en diversas órdenes se prohibiesen los azotes en los colegios:

Cuadro 4. Ordenanza de la prohibición de azotes

Agosto 17 de 1813 -- Decreto -- Prohibición de la corrección de azotes en escuelas y colegios.

Las Cortes generales y extraordinarias, queriendo desterrar de entre los españoles de ambos mundos el castigo ó corrección de azotes, como contrario al pudor, á la decencia y á la dignidad de los que son, ó nacen y se educan para ser hombres libres y ciudadanos de la noble y heroica nación española, han tenido á bien decretar lo siguiente: Se prohíbe desde el día de hoy la corrección de azotes en todas las enseñanzas, colegios, casas de corrección y reclusión, y demás establecimientos de la monarquía, bajo la más estrecha responsabilidad.

A finales del siglo XIX, en el Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias (diciembre de 1896), se establecía muy claramente que "en ningún caso se aplicarán en las escuelas oficiales o particulares, castigos que degraden o envilezcan a los niños", pero en la vida cotidiana de la escuela, como se registra en memorias, diarios y artículos, los golpes seguían siendo fundamentales para el control disciplinario.

Hoy, si bien los castigos corporales ya no tienen la centralidad formativa que se observaba en Lasalle; o la justificación correccional, como en los lancasterianos; ni su legitimidad social, como todavía se podía observar bien entrado el siglo XX, lo cierto es que han perdurado, con mayor o menor intensidad, en las regiones urbanas o rurales; y que si en los últimos años saturan las notas rojas no es por su novedad, ni por su extrañeza, sino por su mayor visibilidad, por su difusión mediática y por una nueva reglamentación de las denuncias, tanto en las instancias escolares como en las comisiones de derechos humanos o en las procuradurías de justicia.

No es, entonces, la práctica inveterada de los golpes disciplinarios la que genera la violencia escolar; se sabía de ella y se ha regulado desde hace mucho tiempo, sino que fue recientemente cuando se establecieron canales, procedimientos y organismos para dirimir las quejas y atender las acusaciones; quizá hoy sea más visible, más tratada, pero en modo alguno inédita, aunque si resignificada, reglamentada, sobre todo castigada.

Algo similar a lo que ha ocurrido con las delaciones sobre acoso y abuso sexual que también parecen haberse multiplicado recientemente. Esas prácticas forman parte de la historia escolar, aunque los casos se conocen más en la tradición oral que en los escritos; pero tampoco pueden ser consideradas como tendencia inédita en la problematización de la violencia, si han adquirido mayor visibilidad es por la confluencia con otros discursos, otras resistencias, de otras miradas que se dirigen a la escuela para interrogar lo que sucede ahí, en la oscuridad, en el silencio, en el sufrimiento y la complicidad.

En estos dos casos lo que se registra es menos una novedad en la práctica, o en su frecuencia y cantidad, que una mayor visibilidad, una regulación más conocida y más precisa; también haber convertido la práctica consuetudinaria en comportamientos inaceptables y/o tipificados en códigos escolares y penales; diseñar procedimientos más claros y expeditos al tratarlos; y un sistema discursivo y valorativo que los condena, promueve su denuncia y exige su castigo. Además, la visibilidad de la violencia disciplinaria y/o sexual puede deberse a un efecto de acumulación, aunque no sólo por la cantidad de los golpes y violaciones denunciadas, sino por la ampliación de las formas de violencia en las escuelas: la violencia multifacética, la que asume rostros y participantes diversos. Se pone más atención a lo que sucede en clase o en el colegio, porque han ocurrido nuevos modos de ejercer la violencia, porque parece que viene de muchas partes, en muchas formas, en todos lados.

Una de las más citadas, la que se ha instalado en el imaginario social a golpes mediáticos, es la denominada violencia letal o *targeted violence*, la de los estudiantes que masacran a sus compañeros o a sus maestros; sin embargo, lo cierto es que en México no se han presentado casos así, y que incluso a nivel internacional su es muy poca;ⁱⁱⁱ aunque no es comparable con el impacto que ha tenido en los medios de comunicación, a tal grado que algunos se preguntan si la violencia escolar es un fenómeno verdadero o un espectáculo producido; una realidad o un escándalo mediático, claro está, con intencionalidades políticas, o económicas.^{iv}

Dos efectos muy claros: mayor visibilidad, producida por la institucionalización de la vigilancia y el control a los abusos disciplinarios; y reversibilidad, bajo la forma de ataques a los maestros y a las instituciones educativas. Los efectos parecen decir: “Mientras los maestros eran los agresores, los golpes en la escuela no se consideraban violencia escolar, cuando más, métodos pedagógicos equivocados, pero cuando los niños empezaron a responder, cuando regresaron los golpes y se vengaron, entonces sí: ¡Hay demasiada violencia en la escuela!”.

Junto a los dos efectos anteriores, hay otros fenómenos, más visibles y estos sí, novedosos. Son los que refieren los ataques a las escuelas por parte de bandas diversas, los circuitos del narcotráfico, la incidencia de los secuestros, las violencias políticas, los suicidios juveniles, entre tantos que acentúan el territorio escolar como espacio de relaciones peligrosas.

LAS CUESTIONES DE LA TEORÍA

Uno de los temas más discutidos en la investigación sobre la violencia escolar es el de su misma definición. Una definición universalmente aceptada es una ficción conceptual, una táctica prescriptiva o sencillamente un anacronismo. Las referencias etimológicas son frecuentemente responsables de estos usos. Según éstas, por ejemplo, la palabra violencia viene del latín *violentia*, compuesta a su vez por la raíz *vis*, que significa fuerza y el participio *latus* del verbo *fero*, llevar o acarrear; en este sentido, *violentia* viene de *violare*, llevar o acarrear fuerza hacia algo. Sin duda, los componentes básicos siguen presentes en todas las nociones contemporáneas, pero se les han incorporado otras determinaciones históricas. Por ejemplo, a la definición física o dura de la violencia, el uso de la fuerza *para lograr* algo, se le han añadido especificaciones *en los instrumentos*, que pueden ser mecánicos, verbales, psicológicos, morales, institucionales, comunicativos; *en los agentes, víctimas y agresores*, que van desde uno mismo, hasta grupos, países, razas, géneros, edades, clases, culturas; *en los objetivos*, sean productivos, restrictivos, negativos, miméticos; *en la calificación*, como en los criterios que dan pie a la violencia legítima, uso excesivo de la fuerza, desproporcionalidad en las sanciones, guerras justas y necesarias; en los *resultados*, muertes, heridas, traumatismos, daños morales y psicológicos, carencias, falta de oportunidades o, como dice Galtung, realizaciones por debajo de las potencialidades humanas.^v

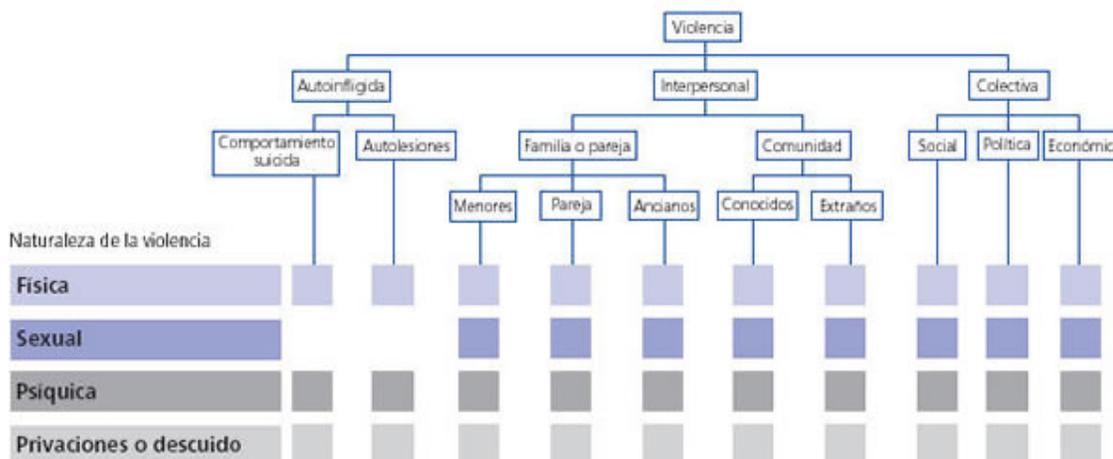
La violencia se multiplica en tipologías inabarcables, deriva en innumerables conceptos por campo, agente, instrumento, objetivo, cualidad, resultado. Por ejemplo, el muy conocido triángulo de la violencia de Galtung:

Figura 1. Triángulo de la violencia de Galtung



La Organización Panamericana de la Salud ha propuesto una clasificación según los agentes involucrados y la naturaleza del acto violento:

Figura 2. La tipificación de la violencia según la OPS



La violencia escolar, según esta definición, es un marco, un lugar específico en el que se ejerce la violencia física, en su sentido lato, uso de la fuerza física de los profesores para castigar a los alumnos; hasta el abuso y la violación sexual; la violencia psicológica y moral; la violencia simbólica e institucional; la violencia genérica y homofóbica; la violencia interpares o acoso escolar; la violencia dirigida y letal; las microviolencias, las incivildades; la violencia política; las distintas formas de autoviolencia; la violencia contra la escuela: las

violencias múltiples, de distintas partes, formas, agentes, frecuencias, resultados.

Ahora bien, esta heterogeneidad de la violencia en la escuela, observable en las noticias, en los diagnósticos, no es una dificultad conceptual o una deficiencia epistémica, sino una condición histórica, un modo específico de la problematización de la violencia escolar en los últimos diez o veinte años. Más aún, la pluralidad y multiplicación de formas violentas *en* la escuela, *de* la escuela y *sobre* la escuela, han generado cambios sustantivos en los ejes de su definición -acción y fuerza sobre sujetos con propósitos definidos-, para configurar una suerte de “sentimiento de violencia” (Debarbieux), de clima de inseguridad en el espacio escolar, causado por el riesgo permanente de violencias que provienen de muchas partes, adoptan muchas formas y participan muchos agentes. Parafraseando a Dubet: el clima de inseguridad es, paradójicamente, más preciso que los incidentes que lo crean. La violencia es más una amenaza que una situación real.^{vi}

La problematización contemporánea ha derivado en una concepción de la violencia en la que priman las eventualidades, las percepciones, las probabilidades, las potencialidades de hechos violentos en la escuela, considerada ya no como organismo o marco de referencia, sino como espacio de relaciones virtualmente violentas: en riesgo.

¿En qué consiste esta nueva violencia escolar? ¿Cómo se produjo? Por la confluencia agonística de varios procedimientos analíticos, narrativos y políticos:

- **Heterogeneidad de las formas.** La tradicional violencia maestro-alumno fue cuestionada por una revisión historiográfica de las resistencias de los alumnos, de las batallas entre los alumnos y entre diversas instituciones. Del mismo modo, de la violencia disciplinaria se pasó a la violencia sexual, a las violencias políticas y laborales del magisterio, a los crímenes

(robo, asalto, asesinato), a los suicidios y secuestros, a las luchas callejeras.

- **Multiplicación de los agentes.** El maestro y el alumno, sin duda, pero también los agentes disciplinarios (director, prefecto), los supervisores, los causantes de las violencias externas (narcos, pandillas, porros, cholos, maras), los padres de familia, los secuestradores, los policías y los parapolicías.
- **Ampliación del territorio escolar.** Los hechos violentos en el aula, como siempre, pero también en el local escolar, en las inmediaciones, en el entorno, en el sendero, en la colonia; del mismo modo en los signos de pertenencia (uniforme, escudos) y de identidad (institucional). El territorio de violencia escolar se amplía en términos geográficos, simbólicos, identitarios.
- **Fragmentación y descriminalización de los hechos.** Los hechos duros, físicos, visibles de la violencia se distancian, se colocan aparte y se cuestiona una serie de prácticas y eventos no considerados en la estadística criminógena: las malas maneras, los motes, las contestaciones insufribles, las descortesías, las “incivildades”, que no refieren barbarismos o falta de civilización, sino comportamientos “antisociales”, “antiescolares”, también los peridelitos y los microdelitos,^{vii} las indignidades cotidianas.^{viii}
- **Eufemización de la violencia.** La violencia simbólica de Bourdieu “...esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas”;^{ix} la imposición cultural por los códigos sociolingüísticos de Bernstein,^x o la violencia institucional descrita por Ross Epp, Watkinson y Gómez Nashiki.^{xi}
- **Desfactualización de la violencia.** No solamente se cuestionan los hechos, duros o suaves, visibles o invisibles, criminales o periféricos,

grandes o pequeños, sino las percepciones, las representaciones, el ambiente del establecimiento escolar. Se descubre una violencia sin hechos: apreciaciones, temores, riesgos, que los cuestionarios de clima escolar descubren y describen.

- Son los instrumentos de análisis y de gestión que identifican la problematización contemporánea de la violencia escolar: del hecho violento al clima de violencia; de los actores pedagógicos a los agentes perturbadores; de la escuela al entorno escolar; de los crímenes a las microviolencias; de la acción a la posibilidad de violencia; en suma: del hecho violento en la escuela al espacio escolar en riesgo.

LOS TEMAS DE LA GESTIÓN

En los tiempos en que las formas privilegiadas eran el maltrato, el abuso sexual, los golpes o las indisciplinas, se ponía atención al hecho; era una gestión *ex post facto*. A cada infracción, una pena legítima. Los reglamentos, las circulares, los procedimientos, las sanciones, son los instrumentos de ese modelo jurídico-administrativo. Faltas y sanciones estaban determinadas por el código o la costumbre. El vigilante, el acusador, el juez y el verdugo conocían sus funciones y atribuciones. Su actuación también estaba regulada, de manera formal o informal; los casos extraordinarios los atendían las instancias superiores de la administración escolar.

Esto es lo que se puede encontrar, de una u otra forma, con mayor o menor especificación, en cualquier precepto escolar, de antes o de ahora; como en el acuerdo 97, que regula la disciplina en las secundarias técnicas, o en los estatutos de cada escuela, pública o privada.

Otro modelo se fraguó cuando a la observación de los hechos la siguió la investigación sobre las conductas y los individuos. El objeto de atención se complejiza: el hecho se cuestiona, ya no en relación con el código, sino a sus motivaciones, a las causas y consecuencias. Las preguntas no son qué y quién realizó tal o cual falta, sino por qué, en qué circunstancias. El eje de la gestión se

desplaza: de la acción de los individuos, a su *psique*, al entorno social, al contexto familiar, a la biografía de los alumnos. Los objetos también cambian; las prácticas violentas, sin duda, pero también las relaciones del sujeto, su influencia, potencialmente destructiva o infecciosa. Es el tiempo en que aparecieron los psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, orientadores vocacionales, cargados de *tests*, estudios sociodemográficos, fármacos. Y también un conjunto de órdenes, reglamentos, tratamientos, procedimientos de control biológico y psicopedagógico. Quizá sean el Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos de Aprendizaje (DHATA) y los estimulantes de los neurotransmisores, los emblemas de esa época, en México desde mediados del siglo pasado. Los departamentos de evaluación, orientación y apoyo técnico-pedagógico, los gabinetes médicos, las alianzas escuela-hospital-psiquiátrico, son los organismos que coordinan esta estrategia.

Hoy, la cuestión es diferente. A los modelos disciplinarios y psicopedagógicos se les agrega la atención a una violencia múltiple, proteica, difusa y probabilística. Hay que lidiar con la violencia en la escuela y en el entorno, entre alumnos, maestros, padres de familia, asaltantes, pederastas, narcotraficantes y bandas juveniles. Ya no se trata solamente de conductas impropias o de alumnos trastornados, sino que se advierte muy claramente una sospecha generalizada de que la escuela está en riesgo, que se empieza a convertir, o se ha convertido, cuando menos en algunas partes, en un territorio peligroso.

Estas son cuestiones muy diferentes de las que planteaba el paradigma disciplinario. Se percibe un verdadero cambio en la problematización de la violencia escolar: de las alteraciones conductuales al territorio peligroso. De la disciplina, la infracción, la norma y el sujeto, a la posibilidad de la violencia, los peligros múltiples y los riesgos inmanentes. Es una serie nueva entre objetos de gestión, propósitos, técnicas, instrumentos, procedimientos, instituciones y organismos de prevención y control; en eso consiste el nuevo paradigma de la gestión de la violencia en las escuelas.

Si algún sentido tiene estos trozos de una historia de la gestión de la violencia, o mejor, de la gestión de los riesgos de violencia, es la constitución de nuevos objetos de atención, que han evolucionado, conteniendo y modificando los anteriores, de los *hechos violentos*, considerados incidentes de un sistema más o menos armónico; al *individuo anormal*, un sujeto con inclinaciones violentas derivadas de su autobiografía o del entorno; y ahora *el riesgo escolar*, una posibilidad inmanente de violencia en las relaciones escolares y el territorio educativo.

CONCLUSIONES O DISCUSIÓN

A eso se ha llegado. La violencia en las escuelas no es ocasional, ejercida por individuos identificables, sino cotidiana, se expresa en múltiples formas, por sujetos no reconocidos fácilmente y establece vínculos extra-escolares. La escuela ya es un nodo de relaciones violentas; unas inmanentes a ella, y otras que la cruzan y la trascienden. Esta es la particularidad histórica de la violencia escolar, el modo como se ha problematizado el conjunto heterogéneo de prácticas violentas en la escuela, las que vienen de lejos –disciplinaria, sexual, porros, pandillas–, pero refuncionalizados, sea por los efectos de visibilidad y de regreso o de reutilización estratégica,^{xii} o con las novedades epocales, como narcos, bandas, crimen organizado.

El conjunto de estos fenómenos configura los riesgos inmanentes a las relaciones escolares, a la institución educativa, provengan de los mismos participantes o de agentes externos que ven en la escuela la oportunidad para sus fechorías. Por una suerte de paradoja histórica, cuando se ha problematizado la violencia en la escuela, es por un efecto de acumulación de prácticas violentas, lo que generó nuevos efectos de realidad y un salto cualitativo en la intensidad, modalidad y procedencia de las formas de violencia, que definieron, a su vez, nuevos objetos de gestión: ya no tanto las infracciones disciplinarias, o los sujetos con conductas anómalas, sino los riesgos de acciones violentas y, con ellos, los problemas de seguridad escolar.

REFERENCIAS

ⁱ En este texto se utiliza la disciplina en dos sentidos. En el primero es un “instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirve para azotar”. Diccionario de la Lengua Española. El *periquillo sarniento*, sin embargo, reporta disciplinas de alambre “que arrancan pedazos”. En el segundo, la disciplina es un conjunto de estrategias pedagógicas para organizar el aula, distribuir los tiempos, jerarquizar los alumnos, definir las tareas, entrenar los cuerpos, subordinar las mentes, enseñar a obedecer y a ser productivos.

ⁱⁱ Manuel Payno, op. cit.

ⁱⁱⁱ Debarbiux...Denisse Gottfredson,

^{iv} María Márquez Guerrero e Ignacio Jáuregui Lobera, “La violencia escolar en los textos periodísticos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm- 38, mayo-agosto de 2005; María de los Ángeles Martínez y Antonio Gómez, “Terrorismo Espectacular: Estructura en Red y Representación de la Violencia”, en *Razón y Palabra*, núm. 39, www.razonypalabra.org.mx, consultado noviembre 2008. Para una metodología de la construcción mediática de la agenda pública, consultar el artículo de Martha Martín Llaguno y Carmen Vives Casos, “La construcción del problema social de la violencia de género a través de los medios: interacciones entre la agenda pública, política y realidad”, en http://www.campusred.net/forouniversitario/pdfs/Ponencias/Marta_Martin_Carmen_Vives.pdf.

^v Según Johan Galtung, la violencia es “algo evitable que obstaculiza la autorregulación humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales por debajo de sus realizaciones potenciales”, en “Violence and Peace”, en *Journal of Peace Research*, 6 (3), 1969, p. 167 y ss.

^{vi} “El clima de indisciplina es, paradójicamente, más preciso que los incidentes que lo crean... La violencia es más una amenaza que un hecho real”. Cfr. F. Dubet. *Les lycéens*. Seuil, París, 1991, p. 144.

^{vii} Vid. M. Cusson. *Criminologie*. Hachette, París, 2000.

^{viii} Cfr. D.C. Gottfredson. *Schools and delinquency*, Cambridge University Press, Cambridge, USA. 2001.

^{ix} Pierre Bourdieu. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 2ª edic, Anagrama, Barcelona, p. 173.

^x Vid. Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. I *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: R.K.P.

^{xi} Ross Epp, J. y Watkinson. A. M. (eds.) (1997), *Systemic Violence in Education*, Nueva York: State University of New York Press.

^{xii} Como se observará en el caso de pandillas y porros.