

Desafíos en la construcción de los planteamientos teóricos para el estudio de las violencias en las escuelas

Autor/es: ALASINO, Nadia; alasio@irice-conicet.gov.ar

Institución de procedencia: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CONICET/UNR.

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa con predominio de enfoques cualitativos.

Palabras clave: violencia – escuela – conceptos - diseño de investigación

Abstract

Este trabajo problematiza la polifonía que encubre el término violencia al ser utilizado en investigaciones sobre las violencias en las escuelas. Este es un fenómeno complejo, con una multiplicidad de aristas, cuya lectura e interpretación depende en gran parte de la posición desde donde se aborde la temática. El concepto violencia aparece habitualmente asociado en las escuelas a un conjunto de situaciones muy disímiles. Esta extensión del conjunto de referencia, debilita la potencialidad del mismo como herramienta teórica. El objetivo de este trabajo es identificar acepciones del término, que permitan evitar un estiramiento del conjunto de referencia del concepto al utilizarlo en el análisis de la problemática de las violencias en las escuelas. En primer lugar, se establecen dos grades acepciones del concepto violencia. En segundo lugar, se abordan las modalidades de manifestación de estas dos acepciones. Finalmente, se reflexiona sobre las fortalezas y desafíos que la construcción conceptual expuesta plantea a los investigadores. En particular, se considera esencial mantener la distinción analítica entre violencia sistémica y violencia interrelacional, en la medida en que permite diferenciar problemáticas que -si bien están interrelacionadas- conllevan procesos de construcción diversos. El análisis de cada una de ellas, por lo tanto, deberá proseguir caminos no siempre coincidentes y deberá proveerse de instrumentos teóricos de diversa índole.

1. Introducción

La noción de violencia se incorpora en los actos de múltiples actores bajo los más diversos usos: podemos describir como violento a un sistema de producción que excluye a muchos e incluye a unos pocos; podemos referirnos a la violencia de las barras en la cancha de fútbol; y empleamos asimismo el término para hacer referencia a una guerra. En los

procesos de socialización encontramos raíces de una violencia simbólica (Bourdieu, 1999) ejercida en algunos casos por la autoridad pedagógica docente. ¿Corresponde la utilización del mismo término para la caracterización de tan diversas situaciones?

A partir de una indagación histórica y teórica observamos que esta expresión polisémica adopta los más diversos contenidos de acuerdo a la temática, corriente de pensamiento, momento histórico que estemos analizando. ¿Pero a cuál de esos sentidos nos remitimos cuando pensamos sobre la problemática que nos ocupa: la violencia en las escuelas?

Así como encontramos multiplicidad de usos del término violencia, al volcar nuestra mirada sobre las instituciones educativas observamos que las violencias en las escuelas son fenómenos complejos, con una multiplicidad de aristas, cuya lectura e interpretación depende en gran parte de la posición desde donde se aborde la temática. Por ello, “... *cuando se piensa en la violencia en la escuela debe pensarse en plural: son las violencias en las escuelas*” (Miguez, 2008: 34).

En este trabajo sostenemos que en el análisis de las violencias en las escuelas es ineludible incluir el proceso y los mecanismos por intermedio de los cuales se producen y visibilizan las situaciones de violencia (Milstein, 2010). A los fines de poder identificar estos procesos y mecanismos es necesario definir el concepto de violencia, estableciendo los atributos asociados al mismo.

El objetivo de este trabajo es identificar acepciones del término violencia, que permitan evitar un estiramiento del concepto al utilizarlo en el análisis. En primer lugar, establecemos dos grades acepciones del concepto de violencia. En segundo lugar, abordamos las modalidades de manifestación de estas dos acepciones. Finalmente, reflexionamos sobre las fortalezas y desafíos que la construcción conceptual expuesta plantea a los investigadores. En particular, consideramos esencial mantener la distinción analítica entre violencia sistémica y violencia interrelacional, en la medida en que permite diferenciar problemáticas que -si bien están interrelacionadas- conllevan procesos de construcción diversos. El análisis de cada una de ellas, por lo tanto, deberá proseguir caminos no siempre coincidentes y deberá proveerse de instrumentos teóricos de diversa índole.

2. Antecedentes de la construcción conceptual en el ámbito de los estudios sobre la violencia en las escuelas.

La amplitud de perspectivas a partir de las cuales se ha abordado el fenómeno de las violencias en las escuelas es reflejo de la pluralidad de significados a los cuales aparece habitualmente asociado el concepto de violencia.

La extensión del conjunto de referencia de lo que es considerado violencia nos enfrenta al problema que Sartori (1970) denomina “estiramiento conceptual”. El peligro del estiramiento conceptual, reside en que al extender el conjunto de fenómenos al que el concepto se aplica, se vacía de contenido al mismo (Perea, Martínez, Lago, 2009) lo cual constituye un núcleo de confusión. Es decir, la generalización excesiva de un concepto, dificulta la aplicación del mismo en las investigaciones pues el objeto de estudio es poco definido.

Debarbieux (2001) observa cómo argumentos como los expuestos en el párrafo anterior han sido utilizados para justificar el uso de definiciones restringidas del término de violencia al ser analizado el ámbito de las escuelas. En estos casos, la opción ha sido utilizar las definiciones ofrecidas en los códigos penales y/o reglamentos escolares para la identificación de aquellas acciones o situaciones que podían ser tipificadas como violentas. Se entiende a su vez, que estas definiciones permiten evitar el riesgo de un relativismo en la definición de la violencia, lo que no permitiría garantizar la distancia epistemológica necesaria en los estudios de carácter científico.

No obstante, el mismo autor encuentra que atenerse al Código Penal o al reglamento escolar no desembaraza al investigador de la presencia de sesgos o problemas en el análisis. Una primera dificultad que se observa en esta perspectiva radica en que se hace una utilización parcial del término. Los análisis en perspectiva histórica han demostrado la mutación que la noción de violencia tiene cuando se comparan escenarios sociohistóricos diferentes (Castorina, Kaplan, 2009). La génesis de lo que consideramos violencia está determinada culturalmente, a través de las representaciones que se van conformando en el devenir del espacio público. Ello explica que los propios códigos o reglamentos sean en sí mismos parciales y relativos al contexto y la visión de quienes promovieron su sanción. Lo cual lleva a analizar la historia de los conceptos y las representaciones sociales sobre los mismos.

En los códigos y reglamentos recogemos sólo la visión de un grupo de actores, en un momento histórico determinado. Pero podemos estar dejando por fuera la visión de aquellos que no participaron del proceso. Una segunda dificultad que la noción restringida de violencia plantea a los investigadores se encuentra por ello en las limitaciones que presenta para aprehender la visión de los propios actores que presencian las situaciones de violencia.

Dificulta nombrar como violentas aquellas acciones que son percibidas como tales ya sea por víctimas o espectadores, pero que no son reconocidas en las normas sancionadas. Esto ha llevado a ciertos autores a afirmarse sobre la necesidad de abordar la violencia como un todo indivisible, que puede ser analizado desde diversas perspectivas, entre las cuales es necesario considerar el punto de vista de las propias víctimas.

Debemos resaltar que la extensión del concepto violencia o su excesiva restricción implica no sólo una problemática en los procesos de investigación, sino asimismo una definición política: la posibilidad de penalizar o legitimar ya sea social o normativamente ciertos comportamientos, de visualizar o no ciertas situaciones de victimización, supone decisiones políticas adoptadas ya sea en el marco más general de las políticas públicas educativas, o en el contexto local de cada una de las instituciones que define sus reglas de convivencia. La historia de la violencia en la escuela, así como de otras formas de violencia, es la historia del descubrimiento progresivo de la palabra de las víctimas, su reconocimiento, y la legitimación de su cuidado y protección (Debarbieux, 2001).

Siguiendo las premisas expuestas en el párrafo anterior, algunos estudios desarrollados en Inglaterra señalan que al utilizar el concepto de violencia escolar no se suele incluir actos practicados por los profesores contra los alumnos, o de estos contra aquellos. Consideran por lo tanto, que la utilización de términos como “agresión”, “comportamiento agresivo”, “intimidación” (*bullying*) o “insubordinación” es más apropiada, en la medida en que permite visualizar las interacciones violentas entre adultos y jóvenes al interior de las instituciones educativas (Abramovay, 2005).

No es posible abordar la violencia en las escuelas desde una mirada que únicamente privilegie aquellas acciones o situaciones comprendidas en las normativas. Sin embargo, si abogamos por una mirada amplia que permita incorporar otras dimensiones, no podemos hacerlo desconociendo las dificultades que esta decisión teórica plantea en términos metodológicos. Por tanto, en la presente ponencia nos proponemos delimitar acepciones del término violencia, que permitan evitar un estiramiento del concepto al utilizarlo en el análisis, y que permitan aprehender las diversas perspectivas desde las cuales es posible pensar, reflexionar sobre las situaciones de violencia que se perpetúan al interior de las escuelas.

3. Hacia una construcción de referentes teórico-conceptuales

Partimos, siguiendo a Miguez (2007), de la definición de dos grandes acepciones del concepto de violencia.

1. Una “violencia sistémica”, subyacente en los mecanismos a partir de los cuales se constituye una, y no otra, forma del orden social. Estos modos legítimos de establecimiento de los lazos sociales son construcciones culturales, históricas que expresan el devenir y desenvolvimiento de los grupos sociales. Son, en términos generales, aceptados como legítimos. Pero pueden existir también cuestionamientos de minorías, que de lograr visibilidad y reconocimiento extendidos, alcancen a concretar cambios en las formas de la violencia sistémica y el orden social.

2. Y una “violencia relacional” o “agresión” que se origina en las interacciones sociales. Entendemos que existe agresión en una interacción cuando se observa...

“... la disposición por parte de un individuo o comunidad para orientar su acción en dirección de metas que incluyen una intención consciente o inconsciente de dañar ilegítimamente los intereses de otros individuos o colectividades del mismo sistema. El término ilegítimamente implica deliberadamente que el individuo o colectividad en cuestión se integra, aunque imperfectamente, con un orden moral que define derechos y obligaciones recíprocos” (Parsons, 1967: 257).

Observamos en esta definición la conexión que existe entre una y otra dimensión de la violencia. La configuración de la “violencia sistémica” incide en alguna medida en la caracterización de situaciones de “violencia relacional”. La conformación del orden social implica el establecimiento de valores y pautas de legitimidad que contribuyen a la identificación como agresiones de aquellas interacciones que se desvían respecto de esas pautas establecidas a nivel del sistema. Como estas pautas y valores varían históricamente y de acuerdo al contexto social en el que nos encontremos, la atribución del rasgo de agresividad a una interacción no implica una referencia a una característica sustancial o esencial de la misma, sino que corresponde a una construcción de sentido cultural.

En el ámbito escolar esto es claro respecto de ciertas formas de relacionarse entre docentes y alumnos. En el pasado, los castigos físicos de los docentes hacia los alumnos ante incumplimientos del rol de estos últimos eran en ciertos casos aceptados como acciones legítimas. Hoy estas interacciones son reconocidas como agresiones (Míguez, 2008). Esta distancia se explica por el hecho de que los patrones y pautas sobre los que se asentaba el funcionamiento de las instituciones escolares no son los mismos que los que comparten los actores actuales de la comunidad educativa, en el marco de los cuales los castigos físicos son normativa y socialmente sancionados.

Por otra parte, dentro de un marco de interacción social amplio, no todos los grupos o individuos comparten una definición común de violencia. Pueden existir marcos valorativos

de legitimidad comunes, que acepten a su interior definiciones sobre áreas específicas de interacción social que no son necesariamente compartidas por todos los actores del sistema. Estas definiciones, en términos generales no se oponen a los marcos valorativos más amplios. Pero contienen una visión particular de la realidad social que surge de los puntos de vista forjados a partir de una posición en la estructura social, de una experiencia de vida, de las definiciones subjetivas que el actor forja.

Cada una de las acepciones de la violencia identificadas tiene múltiples modalidades de manifestación. Delinearemos algunas de ellas a continuación, con especial referencia a aquellas que son observadas en el espacio escolar, sin pretensiones de agotar en esta descripción todas las posibilidades concretas.

En el nivel de la “violencia sistémica” observamos que la misma se institucionaliza, conformando roles cuya función es el mantenimiento y sostenimiento de un orden.¹ Entre los roles de cada institución cobran particular relevancia aquellos que sancionan los actos que infringen y debilitan los valores y pautas que la institución representa.

Ahora bien, el orden social no se mantiene por el sólo recurso a la sanción negativa. Antes de llegar a la sanción negativa, actúan toda una serie de procesos que tienden a la integración de las motivaciones de acción de los actores con los criterios culturales más amplios. Las pautas y valores del orden social son internalizados por los actores, a partir de procesos de socialización en los que intervienen las instituciones antes mencionadas. Así, las regulaciones del orden institucional no son siempre vivenciadas por los actores como imposiciones, sino que las mismas se ajustan a las disposiciones valorativas personales (Parsons, 1984).

Este proceso a partir del cual los actores incorporan el acervo cultural social no obtura la posibilidad de transformación de dichas pautas y valores. El proceso de socialización es tanto una práctica de reproducción, como un proceso de innovación y producción cultural, tanto en el plano individual, como en el social. La transmisión no condena al actor a la repetición, sino que, una vez inscripto en una tradición, en un soporte identitario, él puede construir la diferencia. Lejos de ser formas cristalizadas, las adscripciones sociales y culturales son dinámicas (Argumedo, 1983).

¹ Un claro ejemplo de violencia sistémica institucionalizada lo encontramos en la definición weberiana clásica de Estado como instituto político que se caracteriza por conservar con éxito la pretensión al monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden (Weber, 1967).

Destacamos entonces, dos modalidades de manifestación de la violencia sistémica. Por una parte, a través del proceso de institucionalización del orden social, en la recreación y reproducción de las instituciones. Por otra parte, a través del proceso de internalización del orden social en el nivel de la personalidad de los actores.

En la escuela, la violencia sistémica aparece institucionalizada a partir del establecimiento de una política y legislación educativa, que sanciona los roles de docente-alumno- autoridad directiva; a partir de la redacción de un proyecto institucional y un reglamento de convivencia, entre otros. Esta institución cristaliza pautas y valores culturales, que corresponden en gran medida a un proyecto de sociedad, que excede los bordes de aquella.

Por otra parte, estos patrones y pautas contenidos en la legislación y normativa son transmitidos a los actores e internalizados por los mismos. Ya que, como ha sido expresado, el sostenimiento del orden legítimo, depende en gran medida de que las disposiciones subjetivas se ajusten al orden institucional. Así, siguiendo con el caso argentino, los derechos y obligaciones cívicos, los elementos de una “cultura nacional” -entre otros- fueron partes importantes de los contenidos elaborados y transmitidos a partir de la inclusión de los jóvenes en las escuelas.

Estas formas de relación entre violencia y escuela, conforman aquello que denominamos “violencia escolar”: es decir, aquella violencia producida por el propio funcionamiento de los mecanismos y procesos que constituyen a la escuela como el espacio social de transmisión cultural por excelencia (Miguez, 2007). El concepto se contrapone a la noción de “violencia en las escuelas” que describe aquellas situaciones de violencia que tienen como escenario a las instituciones educativas, pero que pueden encontrar su origen por fuera de estas.

No obstante, esta descripción no agota el problema de la violencia y la escuela. Existe una dinámica de interacción al interior de las comunidades educativas que refleja en algunos casos una violencia interrelacional. Las interacciones violentas o agresivas, dentro y fuera de la escuela, pueden adoptar una modalidad de manifestación física, verbal, o emocional no verbal, entendiendo por esta última a la interacción en la que se dañan los intereses del o los otros, sin para ello recurrir al uso de la fuerza física o la palabra.

La manifestación física de la violencia interrelacional en la escuela es la que suele ser más frecuentemente mencionada por los medios de comunicación de nuestro país. En los últimos años los medios reflejaron casos donde se observaba la presencia en la escuela de armas blancas y de fuego, o agresivos ataques físicos (*Diario La Nación*, 05 de abril de 2008;

Diario La Nación, 09 de abril de 2008; *Diario La Nación*, 18 de abril de 2008; *Diario La Capital*, 06 de octubre de 2009; *Diario La Capital*, 24 de abril de 2010; *Diario La Capital*, 03 de junio de 2010).

Sin embargo, estas modalidades de manifestación de la violencia interrelacional en la escuela no son las que fueron percibidas como las más frecuentes en los estudios realizados por organismos del Ministerio de Educación Nacional. Según los resultados de una encuesta desarrollada por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas durante el año 2007, las amenazas verbales eran mucho más frecuentes en las escuelas, que la presencia de armas blancas y de fuego, que son empleadas como medios para una agresión física (Costoya, 2010).

Finalmente, la violencia sistémica y la interrelacional se articulan en los procesos sociales que discurren tanto dentro como fuera de la escuela. Es posible plantear dos hipótesis alternativas de interrelación. En el primer caso, la hipótesis es que la violencia interrelacional “... *deviene tan solo de la ‘presión’ que el sistema de dominación ejerce sobre esos vínculos*”² (Miguez, 2007: 22). Retomando el caso ilustrativo, muchas de las situaciones disruptivas al interior de la comunidad escolar pueden ser interpretadas como el síntoma de un cuestionamiento a las formas institucionalizadas de transmisión de saberes.

La primeras obras pedagógicas que trataron en forma explícita la violencia al interior de las escuelas, como las obras de Defrance, Debarbieux, Pain, Boudieu y Passeron, denunciaban la presencia de mecanismos de violencia institucional en las escuelas, que podían percibirse en la falta de comunicación, de proyecto, en la organización de prácticas disciplinarias verticalistas, en la reproducción de lógicas y estructuras sociales. Esta lectura permitía pensar en las situaciones de violencia interrelacional como el producto de una situación institucional que generaba la reacción de los actores (Debarbieux, 1997).

Pero asimismo, la relación inversa también es factible: la violencia interrelacional puede ser el producto de una desregulación de la violencia sistémica ejercida por las instituciones. En el escenario de las escuelas, esta situación puede derivarse de una pérdida de centralidad del Estado como institución primordial en la regulación del orden social y en el sostenimiento de las instituciones educativas. Estas transformaciones trastocan el orden cotidiano escolar, y el proceso de internalización de pautas y valores culturales, lo cual puede

² La evidencia proporcionada por los estudios realizados por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas indica que mayores cuotas de violencia sistémica, como cabría suponer que existen entre los sectores socioeconómicos más vulnerables, no necesariamente reflejan una mayor violencia interrelacional (Miguez, 2007).

generar mayores situaciones de violencia interrelacional, provocadas por la imposibilidad de establecer una base de sentido común sobre la cual establecer un diálogo de gestión positiva de los conflictos al interior de las escuelas.

3. Fortalezas y desafíos de la construcción conceptual en el proceso de investigación, en sus aspectos metodológicos.

Mantener la distinción analítica entre violencia sistémica y violencia interrelacional, resulta relevante en el proceso de análisis de las violencias en las escuelas en la medida en que permite diferenciar problemáticas que -si bien están interrelacionadas- conllevan procesos de construcción diversos. El análisis de cada una de ellas, por lo tanto, deberá proseguir caminos no siempre coincidentes y deberá proveerse de instrumentos teóricos y metodológicos de diversa índole.

Si el análisis se focaliza en la violencia sistémica, promoverá una reflexión sobre una perspectiva macro. Por el contrario, el acento sobre la violencia interrelacional promueve estudios microsociológicos, en los cuáles las interacciones entre actores cobrarán mayor relevancia. Es probable que entonces, los objetivos de estudio en uno y otro caso difieran. Un análisis histórico de la legislación que conforma el sistema educativo puede ser el objetivo en el primer caso; cuando un estudio etnográfico en una o más instituciones puede conformar una opción para la segunda perspectiva.

Asimismo, la intervención de los actores en cada una de las dimensiones implicará estrategias de acción de diversa índole. Por ejemplo, si el objetivo de la intervención es modificar los patrones culturales para deslegitimar ciertas formas de establecimiento de los lazos sociales que vulneran a grupos de personas, probablemente la acción colectiva se plantee objetivos a largo plazo, trabaje sobre campañas de sensibilización, de educación en el reconocimiento de derechos, entre otras. En cambio, si enfrentamos agresiones entre adolescentes que son reconocidas socialmente como tales, pero que sin embargo son desarrolladas en el ámbito de la escuela, probablemente los objetivos se plantearán en el mediano plazo, y se utilizarán estrategias de diálogo y mediación, de modificación en la presentación de las propuestas de trabajo y de apropiación y utilización del espacio, entre otras.

La distinción conceptual presentada en el apartado anterior refleja, por otra parte, dificultades a la hora de su operacionalización en el marco de procesos de investigación. La dimensión de violencia interrelacional no define los marcos de legitimidad que deben

considerarse como referencias a la hora de estimar qué acto constituye una agresión. En la definición de la frontera entre lo que constituye una interacción legítima y lo que constituye una agresión, podemos tomar dos caminos: o consideramos como punto de referencia las pautas, normas y valores del observador; o adoptamos aquellos de los sujetos inmersos en la interacción.

Si elegimos la primera perspectiva es probable que podamos establecer y explicitar mucho más fácilmente cuáles son los criterios bajo los cuales se realiza el estudio. Pero nos encontraremos frente a la dificultad de poder caer en desviaciones por juicios (o pre-juicios) derivados de aplicar nuestro patrón cultural.

Si por el contrario aceptamos identificar el punto de vista de los actores involucrados y trabajar en la caracterización de las agresiones desde el mismo, salvamos el problema de los juicios o prejuicios promovidos por la propia presencia del investigador en el estudio. No obstante, ello no nos permite eludir las posibles distancias entre la posición idiosincrática del sujeto o los sujetos implicados en la interacción y los consensos sociales más amplios: puede suceder que el sujeto acepte ciertas formas de violencia que no son consideradas legítimas por el imaginario social más amplio; así como que el sujeto no acepte formas de interacción que son legitimadas por la mayoría de las instituciones sociales.

Las dificultades mencionadas son zanjadas adscribiendo a diferentes definiciones sobre la violencia que incluyen una u otra de las decisiones metodológicas mencionadas. No obstante, el lector atento debe poder identificar los posibles sesgos envueltos en dichas decisiones. Por eso, confiamos en que es necesario que estos criterios sean explicitados como partes esenciales del proceso de visibilización de situaciones de violencia. Y que luego estas diversas perspectivas puedan ser puestas en diálogo, de modo de poder reconocer las múltiples aristas involucradas.

4. Resultados alcanzados

En este trabajo, problematizamos la polifonía que encubre el término violencia, con el objetivo de deslindar analíticamente acepciones y modalidades de manifestación del mismo. Con referencia a las situaciones de violencias en el espacio escolar, temática que nos convoca, creemos que tareas como la aquí emprendida deben ser el primer paso en la búsqueda de comprensión de las situaciones de violencias en las escuelas. Ya que, como quedó expuesto en las líneas anteriores, la construcción de la problemática conlleva procesos de visibilización

e invisibilización que, de no ser puestos de manifiesto, sólo aportan mayor confusión. La violencia en la escuela no es tan sólo agresión física, como puede deducirse a partir de las notas que usualmente son destacadas por los medios de comunicación escrita. Existen otras formas de la violencia en las escuelas que deben ser también tenidas en cuenta si se quiere lograr una visión exhaustiva sobre la temática

En particular, consideramos esencial mantener la distinción analítica entre violencia sistémica y violencia interrelacional, en la medida en que nos permite diferenciar procesos sociales de construcción de la violencia, tanto desde una mirada que privilegia la óptica del sistema, como desde una perspectiva donde se pone el acento sobre las formas de interacción entre actores. Esto permite mantener una visión amplia de la noción de violencia, evitando un estiramiento conceptual que debilite el proceso de investigación.

Por otra parte, no dejamos de mostrar aquellas dificultades presentadas al investigador si se adoptan las definiciones de cada dimensión aquí expuestas. Destacamos los posibles sesgos implicados en el establecimiento de la frontera que permite diferenciar una interacción legítima de una agresión.

El esfuerzo por una construcción del concepto de violencia excede por mucho lo aquí desarrollado. Confiamos en que el aporte de este trabajo sirva como puntapié para profundizar en desarrollos posteriores.

5. **Bibliografía**

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.

Argumedo A., (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Colihue: Buenos Aires, 1993.

Bourdieu, P., Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara: México D. F., 1998.

Carra, C., De Calais, P., (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, problems and outlook. *International Journal of Violence and School*, 10, 97-110.

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

Debarbieux, É., (2001). La violence à l'école: querelle des mots et défis politiques. En Debarbieux, É., Blaya, C. (Eds.), *Violences à l'école et politiques publiques*. ESF: Paris, 2001.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.

Filmus D., (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Troquel: Buenos Aires, 1999.

Miguez, D., (2008): "Mirando la violencia en las escuelas argentinas". En Miguez, Daniel (Comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Milstein, D., (2010). Violencia y mundo escolar: una larga historia. En *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias. Itinerarios, estrategias y reflexiones*. CAICYT CONICET, Argentina. Recuperado el 06 de septiembre de 2010, desde <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.

Narodowski M., (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas: Buenos Aires, 1999.

Parsons, T., (1967): *Ensayos de teoría sociológica*. Paidós: Buenos Aires, 1967.

Parsons, T., (1984): *El sistema social*. Alianza: Madrid, 1984.

Perea, E., Martínez, I., Lago, M., (2009). *Metodología de la ciencia política*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid, 2009.

Weber, M., (1967): *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica: México D. F., 1967.

