

# Cuerpo, conflicto y violencia en contextos educativos

*Nicolás Patierno*

## **Introducción**

Este capítulo se deriva de una investigación doctoral enfocada en el estudio de lo que suele ser referenciado como violencia escolar. Dicha investigación fue realizada en tres escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, Argentina, entre los años 2011 y 2019 (período considerado desde el diseño del plan hasta la defensa de tesis).<sup>1</sup> Con el objetivo de conocer la perspectiva de alumnos, docentes, autoridades e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en relación con la temática planteada, se administró un total de quince entrevistas a una muestra de treinta y un alumnos y once educadores. La selección de las escuelas secundarias se realizó en función del acceso a las instituciones y a los informantes; es decir, se escogieron escuelas en las que existía un reconocimiento mutuo entre las autoridades y el entrevistador a fin de facilitar el diálogo y acceder, por medio de la recomendación de las primeras, a otros informantes claves, una técni-

---

<sup>1</sup> La tesis que antecede al presente capítulo se denomina *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Fue desarrollada por quien esto escribe y dirigida por Ricardo Crisorio y Myriam Southwell en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

ca de muestreo también conocida como “bola de nieve” (Vasilachis, 2006). Siguiendo este criterio, se seleccionó en primer lugar una escuela secundaria situada en el centro de la ciudad de La Plata; luego otra institución del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por unos cinco kilómetros en sentido norte, y por último una tercera escuela también secundaria y emplazada en el partido de La Plata, pero separada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste. Las escuelas serán mencionadas de manera genérica como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”.

Al margen de los contextos particulares de cada institución, si consideramos el nivel socioeconómico y la organización familiar como parámetros de medición, se puede advertir que no existen grandes diferencias en las características generales de las poblaciones que asisten a las tres escuelas nombradas. A estos establecimientos suelen acudir los hijos de trabajadores con escasos recursos y con las mismas preocupaciones: vivienda, alimentación, trabajo, salud, higiene y seguridad.<sup>2</sup>

Con respecto a las entrevistas, estas fueron administradas a una muestra de once educadores —profesores, autoridades y miembros de EOE— y 31 alumnos cuyas edades variaban entre 12 y 16 años de edad al momento de realizarlas. En términos generales, el cuestionario estuvo orientado a indagar qué interpretan por violencia, qué acciones suelen atribuir al fenómeno, con qué parámetros miden los alcances de este tipo de manifestaciones y, en el caso específico de los docentes, qué medidas suelen llevar a cabo para mitigar sus efectos nocivos. En palabras de Marradi, Archenti y Piovani (2007), se intentó “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (p. 220). Los entrevistados fue-

---

<sup>2</sup> La descripción completa de las escuelas, el entorno y la población se encuentran disponibles en la tesis de referencia.

ron seleccionados siguiendo el criterio de “muestreo intencional” (p. 220) y el número se definió en función de la saturación del tema. Con respecto a los jóvenes, la muestra estuvo compuesta por alumnos que cursaban primero, segundo y cuarto año del nivel secundario. Con el fin de evitar que los estudiantes se sintieran intimidados por la artificialidad de un proceso indagatorio individual, se optó por la entrevista de tipo grupal, ya que, de acuerdo con los autores citados, este tipo de instrumentos genera un clima de confianza que promueve la fluidez del diálogo.<sup>3</sup>

A partir del análisis de las entrevistas advertimos que, en efecto, todos los informantes identificaron la violencia como un problema frecuente en sus establecimientos. Ahora bien, a pesar de que todos reconocieron desde distintos lugares la presencia de esta problemática, no hubo acuerdo a la hora de definirla con algo más de precisión; es decir, al momento de ejemplificar un acto como representativo o de especificar los parámetros de medición para catalogar un acto como “violento”. Es posible que esta falta de claridad y de consenso sea el resultado de los prejuicios históricamente asociados a la violencia, un efecto que, lejos de ayudar a identificar los aspectos constitutivos del problema, le añaden un importante contenido de controversia y confusión.<sup>4</sup> De acuerdo con Garriga Zucal (2016), dado que la violencia

<sup>3</sup> Es preciso añadir que los testimonios incluidos en este capítulo, si bien fueron publicados en la tesis mencionada y en artículos derivados, aquí se presentan con una reinterpretación orientada específicamente hacia las prácticas y representaciones del cuerpo asociadas por lo general a la violencia.

<sup>4</sup> Con el fin de evitar malentendidos, considero preciso hacer algunas aclaraciones conceptuales. La “violencia escolar” es una construcción inconsistente que evidencia, al menos, dos dificultades: la primera alude a la arbitrariedad del término: ¿qué acciones violentas serían específicamente escolares? O dicho de otro modo ¿cómo es posible discernir entre una acción violenta “escolar” y una acción violenta a secas? A simple vista pareciera que la cuestión se reduce a lo espacial, sin aportar nada significativo a la problemática. La segunda dificultad, siguiendo a Kaplan (2015), se centra en la estigmatización y el señalamiento que recibe una escuela –y sus agentes– cuando es incluida dentro de esta caracterización. Es a partir de estas

posee una connotación negativa, este concepto suele utilizarse como adjetivación para manifestar descontento o descalificar, y, centrando la atención en las escuelas –sobre todo en aquellas que aún se rigen por el paradigma disciplinario–, dicha categoría también sirve para justificar la –cuestionable– exclusión de algún estudiante señalado como “complicado” o “difícil”.

Pese a las dificultades teórico-metodológicas antes señaladas, a medida que avanzamos en la investigación pudimos identificar algunas recurrencias que, en menor o mayor grado, podrían considerarse como causas o agravantes de los hechos que los actores escolares entrevistados describieron como “violentos”. Profundizando esta búsqueda, aquí se analizarán aquellos testimonios que, hablando de violencia, se refirieron de manera directa o indirecta al cuerpo. Cabe aclarar que esta sistematización será desarrollada en diálogo con teorías e investigaciones provenientes de diversos campos académicos a fin de buscar posibles respuestas y esbozar nuevos interrogantes sobre el problema en cuestión.

## **Cuerpo, lenguaje y lazo social**

En varios de los antecedentes indagados con respecto a la violencia en las escuelas, las posibles manifestaciones de este fenómeno tienen, en algún punto, cierta conexión con la ausencia, la falencia, o lo que aquí se designa como el *debilitamiento del lenguaje*; esto es, la imposibilidad de hacer un uso persuasivo de la palabra para resolver conflictos de diversa naturaleza. Para Kaplan (2009; 2015), por ejemplo, la violencia que se ve en las escuelas opera como un sustituto de la palabra, y aunque considera que el conflicto es inherente a las relacio-

---

aclaraciones que, aun con ciertos recaudos en torno a la reproducción de prejuicios, considero que el término “violencia en las escuelas” es más preciso: hace referencia a aquellas manifestaciones exteriorizadas generalmente de manera física, en las que un sujeto vinculado en algún punto con los roles escolares pretende ocasionar un daño manifiesto en el otro o en sí mismo (Patierno, 2019).

nes humanas, la imposibilidad de canalizarlo por otros medios pone en jaque la estabilidad de las normas y dificulta la constitución del lazo social hacia el interior de las instituciones. En sus palabras: “es preciso tener en cuenta que siempre habrá conflicto ya que es inherente a las relaciones sociales en las sociedades divididas (...). Sostenemos a partir de nuestra indagación, que la violencia opera en lugar de la palabra” (Kaplan, 2015, p. 20).

Antes de adentrarnos en la perspectiva de los actores escolares, es preciso aclarar que, de los múltiples enfoques que pueden adoptarse con respecto al lenguaje —psicoanalítico, literario, histórico, etcétera—, en este capítulo se lo considerará como un recurso simbólico alternativo a la fuerza física. Siguiendo esta línea, considero que la principal riqueza del lenguaje, además de la comunicación y la intersubjetividad, es su potencial pacificador. De acuerdo con Arendt (2014), la palabra se sitúa en el lado opuesto de la violencia, ya que, en su forma radical, “la pura violencia es muda” (p. 40). En este marco interpretativo, la violencia constituye una acción desprovista de palabra tendiente a cambiar de manera impredecible el curso de los acontecimientos. Aunque suene un tanto idealista, el uso de la palabra implica, como mínimo, un reconocimiento del otro. Dicho de otro modo, el lenguaje mismo es un consenso, ya que, con matices freudianos, se trata de un código fundado sobre la renuncia al uso de la fuerza. Para Žižek (2008), incluso la agresión verbal o el insulto suponen un reconocimiento —con estándares muy bajos— del otro. Si bien se le podría objetar a Žižek que el insulto es una forma de violencia, también es cierto que la agresión verbal constituye, mínimamente, un pasaje del plano físico al plano simbólico. En sus términos:

En el lenguaje, en vez de ejercer violencia directa sobre el otro queremos debatir, intercambiar palabras, y tal intercambio, incluso cuando es agresivo, presupone un reconocimiento mínimo de la otra parte. La entrada en el lenguaje y la renuncia a la violencia

son a menudo entendidas como dos aspectos de un mismo gesto (Žižek, 2008, p. 78).

Volviendo al ámbito educativo, muchos docentes, autoridades y miembros de EOE de las escuelas seleccionadas advierten, en términos generales, un proceso de debilitamiento del lenguaje; al mismo tiempo, caracterizan la potencia de este recurso como un elemento fundamental para atenuar las manifestaciones violentas. En sus propias palabras:

Acá parecería que no saben resolver las cosas con las palabras y los hechos son más contundentes, entonces necesitan descargar enseguida con sus manos (vicedirectora, “escuela del centro”). Y no hablan, no hablan. El profesor los quiere hacer hablar pero no encuentra el modo (preceptora, “escuela de la periferia norte”). Antes de hablar ya se agarraron a trompadas, eso es muy básico y genera una situación de violencia (vicedirectora, “escuela de la periferia norte”).

Una de las constantes que pueden advertirse en los diálogos seleccionados es el repliegue del lenguaje y la sustitución de este recurso por otros comúnmente asociados a la violencia. Frases como “no saben resolver las cosas con las palabras”, “no hablan” o “no usan la palabra”, suelen estar sucedidas por alguna acción exteriorizada en el plano físico, tal como “agarrarse a trompadas” o “descargar con las manos”. Lejos de tratarse de un asunto menor, esta tendencia a emplear el cuerpo en su dimensión puramente “física” revela un preocupante acortamiento de la distancia que, siguiendo a Lacan (2010), debería existir en todo proceso de socialización, entre la representación y la materialización de las conductas agresivas (castración, mutilación, devoración, etcétera).

Bajo la denominación “diálogo”, “palabra”, “habla” o “conversación”, los testimonios seleccionados a continuación reafirman la función del lenguaje como recurso tendiente a la no violencia:

Los enfrentamientos y los desencuentros se deberían poder resolver por vía del diálogo. Cuando esa vía de diálogo no existe y se pasa a otro tipo de enfrentamiento, entonces ahí aparece la violencia (directora, “escuela del barrio ferroviario”).

Yo creo que el hecho puntual para poder abordar la violencia dentro de la escuela es la palabra. (...) En el peor de los casos vos podés tener un alumno desbordado y demás, pero cuando haya un minuto de calma le tenés que hablar. Yo creo que es la única herramienta (integrante de un Equipo de Orientación Escolar, “escuela de la periferia norte”).

Hay que tratar de descubrir qué es lo que pasó, qué es lo que está pasando que a través del diálogo no se puede resolver. Hay que confiar en un cien por ciento que hay que conversar, charlar, esclarecer, y aunque muchas veces no nos vamos a poner de acuerdo, no tenemos que pegarnos, ni tenemos que engendrar situaciones de violencia porque no estemos de acuerdo (vicedirectora, “escuela de la periferia norte”).

Desde otro punto de vista, de más de treinta alumnos entrevistados, solo una alumna hizo referencia al lenguaje como alternativa pacífica a la violencia. Ante la pregunta sobre cómo creen que podrían disminuir los niveles de violencia, la joven mencionada respondió: “hablando con la persona que es violenta”. A continuación citaré tres testimonios de los estudiantes por motivos que especificaré más abajo:

Yo antes iba a otra escuela y me tuve que cambiar porque siempre nos peleábamos en la parte de atrás de la escuela. (...) Nos peleamos porque sí, porque me miraban mal y me decían cosas y yo me defendía... me hacía respetar (alumno, “escuela del centro”).

Yo no puedo hablar con las bolivianas porque a veces te pegan por ser linda nada más (...), porque son bolivianas y nosotras somos blancas. Se enojan porque nosotros somos más lindas (alumna, “escuela de la periferia norte”).

Ahora hay más droga. Acá entra mucha, se consigue rápido y encima están las barras bravas que tienen la cabida con los del barrio así que ellos manejan todo el negocio de las flores (...). Igual por un porro no van a salir a robar, ahí está la cocaína. Ahí sí, se toman una línea y los pibes no entienden nada. También le dan a la bolsa. Cuando tienen plata se la re deliran, con lo que trabajan compran droga y para las fiestas consiguen pepas (alumna, “escuela del barrio ferroviario”).

Planteado en términos esquemáticos, en los testimonios citados el cuerpo es percibido como un objeto material disponible para depositar o exteriorizar —en la piel, en la carne— las dificultades usualmente asociadas al momento de la vida en que los jóvenes transitan por la escuela. Sea por la demanda —o imposición— de respeto, por la utilización de epítetos xenófobos o por el consumo de sustancias tóxicas, el cuerpo siempre aparece ligado al goce de la experimentación directa, a la prueba “en carne propia”, al desafío de “ir más allá”. El problema de esta materialización o *fisicalización*, particularmente en relación con el acto violento, es que este tipo de acciones posee un contenido destructivo, y anula la posibilidad de generar y sostener lazos sociales. Parafraseando a Lacan (2010), la violencia es una imposición real, omnipotente y egoísta, llevada a cabo por un agente que se conduce como si no reconociera la presencia de una autoridad legítima, simbólica y mediadora. El acto violento involucra el cuerpo en cuanto vehículo de un impulso, una reacción, lo que tiene por fin último la provocación de dolor.

Las situaciones que los estudiantes suelen identificar como “violentas” giran en torno a la defensa, un cruce de miradas, los celos, la envidia, la nacionalidad de origen, las adicciones, las peleas de bandas, o bien como respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto” o “hacerse la linda”. Estos motivos suelen desencadenar el pasaje automático al acto; es decir, una reacción de carácter impulsivo

y primario en la que el otro es reducido a un objeto que colisiona con la satisfacción del propio deseo y, por lo tanto, sería mejor inhabilitarlo o destruirlo. De acuerdo con Kaplan y Szapu (2020) “la dificultad para constituir lazo social puede asociarse a uno de los signos de época que radica en ver al otro como fuente de peligro en lugar de visualizarlo como semejante” (p. 23).

En una investigación cercana, tanto en términos teóricos como geográficos, Kaplan y Szapu (2020) enfocaron sus análisis en los lenguajes y las prácticas cotidianas en varias aulas de escuelas secundarias bonaerenses. En su libro *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo* (2020) identificaron una recurrencia pertinente y enriquecedora para los fines de este capítulo: *el racismo del cuerpo*. Con esta categoría, Kaplan y Szapu describen lo que podría considerarse como una práctica “descalificatoria, estigmatizante y racista” hacia quienes se tipifica como diferentes. Esta diferenciación, basada en el señalamiento —y la magnificación— de ciertas atribuciones físicas (como el color de piel, la vestimenta, los *piercings*, los tatuajes, el corte de pelo, el modo de hablar, etcétera), funciona como una corporización o una materialización de ciertos prejuicios ligados al origen social o al aspecto físico de algunos sectores:

el racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal (Kaplan y Szapu, 2020, p. 63).

Entre los testimonios representativos del racismo del cuerpo, es posible hallar expresiones como: “villero”, “negro cabeza”, “negro de mierda”, “morocho”, “pálido”, “blanquito”, “boliviano”, “bolita”, “paraguayo”, que evidencian el modo en que ciertas valoraciones negativas son atribuidas a determinados rasgos biológicos para marcar diferencias. Es posible establecer puntos de encuentro entre ambas in-

vestigaciones: en esas frases se puede advertir, como afirma Kaplan (2016), “cierta biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior” (pp. 212-213), ya que los rasgos “particulares” de los señalados son interpretados como marcas o como pruebas sustanciales de la distinción.

## **El cuerpo como válvula de escape**

En la misma línea planteada en los párrafos precedentes, constatamos que cuando los jóvenes no son escuchados, cuando su voz no influye en el clima del aula, cuando sus problemas son banalizados como “cosas de chicos”, o cuando son objeto de señalamientos y arbitrariedades por sus profesores, la acción violenta —generalmente percibida como tal por los agentes escolares adultos— se convierte en una alternativa eficaz para manifestar un reclamo o denunciar una injusticia. Si tenemos en cuenta los diversos parámetros de medición de la violencia y la asimetría de poderes intergeneracionales, para muchos jóvenes la violencia constituye una forma práctica de “hacerse respetar”.

En este marco, el cuerpo se convierte entonces en un medio de expresión, al mismo tiempo que representa el lugar en el cual depositar las frustraciones, las humillaciones, las tristezas, el enojo, la ira, la decepción, etcétera. Es por eso que las manifestaciones comúnmente consideradas violentas no siempre están dirigidas hacia un tercero, también pueden estarlo hacia objetos materiales o hacia a sí mismos en la forma de autolesiones,<sup>5</sup> cortes, o como conductas de riesgo.<sup>6</sup> De

<sup>5</sup> En relación con las autolesiones en poblaciones de jóvenes escolarizados, véase Kaplan, C. y Szapu, E. (2019).

<sup>6</sup> Le Breton (2017) define las *conductas de riesgo* como una “exposición deliberada al riesgo de lesionarse o de morir, de alterar su porvenir personal o de poner su salud en peligro: desafíos, juegos peligrosos, intentos de suicidio, escapadas, vagabundeos, embriaguez, toxicomanías, trastornos alimenticios, velocidad en las rutas, violencia, delincuencia, incivilidad” (pp. 37-38). Si bien las investigaciones de Le Breton están orientadas al estudio antropológico de las conductas juveniles europeas,

acuerdo con Furlán (2013), “el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad y ejercer su poder” (p. 16).

Los usos del cuerpo que los jóvenes consultados manifestaron en las entrevistas grupales demostraron la permanencia de una serie de problemas vinculados en algún punto con el desconocimiento —o la desconsideración— de las instancias mediadoras convencionales en el marco de una escuela secundaria. El problema, la pelea, los celos, el castigo, la venganza —en resumen, la mayoría de los conflictos— suelen materializarse en una dimensión física. La palabra es reemplazada por la “trompada”, la “patada” o la “cachetada”, y el pasaje al acto parece erigirse —con una reiteración preocupante— como la forma más rápida y eficiente de alcanzar un objetivo, defenderse, marcar diferencias, provocar, o mostrarse “fuerte” ante la mirada de sus pares. En términos de los propios entrevistados:

Una vez una chica se me hacía la re mala, era re zorra y me miraba re mal. Le gustaba hacer quilombo, entonces le puse la traba, cayó para atrás y se rompió la jeta (alumna, “escuela del barrio ferroviario”).

Si te querés pelear le decís: “¿qué me mirás corte piola? ¡Vení a pelear, vení!” O le decís: “¿sos piola vos?”, “los piolas se cortan” y pum pum pum... O le decís en la cara: “¿qué mirás?” Y ¡pum! (alumna, “escuela de la periferia norte”).

A principio de año Sandra le tiró una silla a Nahuel porque le tenía envidia, porque él se hacía el cheto (alumno, “escuela del centro”).<sup>7</sup>

En los testimonios seleccionados puede apreciarse una tendencia a actuar inmediata e impulsivamente, anteponiendo el cuerpo —vivenciado como un instrumento listo para devolver una respuesta me-

---

considero que su conceptualización es relativamente válida para sistematizar los usos y las representaciones del cuerpo comunes a este grupo etario.

<sup>7</sup> Los nombres fueron omitidos para preservar la identidad de los informantes.

cánica— en lugar de emplear otros recursos más ligados a la simbolización. En términos de Duschatzky y Corea (2013), “la violencia (...) asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (pp. 25-26).

En este punto es preciso recordar que si bien algunos eventos trascendentales, tales como las amenazas con armas o las agresiones físicas, son unánimemente catalogados como “violentos”, en muchas ocasiones los agentes escolares adultos anteponen el adjetivo de “violento” a algunas manifestaciones que en la vida cotidiana de los alumnos no son identificadas como tales. Inversamente, algunos estudiantes utilizan la subjetividad que envuelve a la violencia a su favor, tal como advierte Noel (2006): “como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre pelea y juego, los alumnos (...) en ocasiones logran persuadirlos de que ‘sólo están jugando’ cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando” (p. 40). El mismo autor señala que muchos profesionales de la educación, posicionándose desde un “deber ser” —propio de las escuelas pensadas en un principio para las clases medias— suelen catalogar de “violentas” a determinadas conductas, desatendiendo los condicionantes sociales y los usos del cuerpo que “los sectores incluidos recientemente” traen consigo. Con algunos recaudos (en cuanto a los prejuicios), podría decirse que la escuela, a través de una batería de dispositivos disciplinarios, arraigó ciertas expectativas sobre los usos legítimos del cuerpo; o, en términos de Di Leo (2008), “una corporalidad canónica de los agentes del sistema escolar socializados en sectores medios” (p. 24).

A medida que el sistema educativo fue expandiéndose hacia sectores históricamente desatendidos, muchas de las demandas sobre las *formas*, las *maneras* o los *modales* encontraron resistencias provenientes de las diferencias entre la “clase social” de los educadores y la de los nuevos escolares. Retomando uno de los resultados de la investigación doctoral, la implicancia del cuerpo en los asuntos carac-

terizados por lo general como “violentos” no tiene que ver únicamente con las diferencias de clase o con las exigencias históricas del sistema educativo, sino más bien con nuevas formas de experimentar el cuerpo que, más allá de las diferencias sociales, conllevan un importante grado de peligro para los jóvenes y para su entorno.

## Consideraciones finales

Con algunas libertades interpretativas, me animo a afirmar que la mayoría de las investigaciones relevadas sobre la violencia en las escuelas identificaron al cuerpo como una categoría recurrente, conflictiva y, en la mayoría de los casos, asociada a una dimensión puramente física, resultante del desconocimiento o la desconsideración de los recursos denominados simbólicos. La dificultad de este *cuerpo mudo* reside en la recurrencia y la gravedad de ciertas prácticas tendientes a lo que Arendt (2014) denominaría *violencia muda*. Dicho de otro modo, la experimentación de los límites físicos del cuerpo dificulta de manera considerable la vida en relación con otros. La acción violenta —entendida como una exteriorización egoísta, omnipotente y desarticulada del lenguaje— constituye uno de los ejemplos más representativos, ya que al tratarse de una acción individualista con secuelas materiales, sus efectos destructivos afectan tanto al destinatario específico de la agresión como al entorno social.

Si bien los antecedentes y la propia etnografía estuvieron enfocados en el estudio del problema de la violencia en el ámbito escolar, en este punto de recapitulación y reflexión es importante recalcar que, como se demostró en la investigación doctoral que antecede a este capítulo, aunque existen factores institucionales que pueden agravar situaciones conflictivas, la escuela en sí misma no es generadora de conflictos violentos (Patierno y Southwell, 2020). Ahora bien, de acuerdo con Kaplan (2015):

aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables in-

ternas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela siga siendo un lugar de inclusión (p. 20).

Esto significa que, aun cuando la escuela no sea generadora de violencia, sí puede hacer algo para combatirla. Uno de los principales desafíos educativos de estos tiempos es tratar de desalentar y sustituir el empleo de la fuerza apelando a un referente, a una causa, a un proyecto: a algo que trascienda la inmediatez del acto violento. No debemos perder de vista que, a pesar de las dificultades —y de las críticas ensañadas con el nivel secundario en particular— la escuela puede contribuir a la lucha contra la violencia como ninguna otra institución, fundamentalmente revalorizando el encuentro y la socialización, dos antídotos contra las violencias de esta época.

### **Referencias bibliográficas**

- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A. Kornblit (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-41). Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, S. y Corea C. (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisable encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En *Género es más que una palabra*.

- Educación sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2019). Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes. *Voces de la educación*, 98-112.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: Nosótrica Ediciones.
- Lacan, J. (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Noel, G. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, (pp. 39-46). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión: un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74108>
- Patierno, N. y Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/773/77365635003/movil/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Žižek, S. (2008). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Editorial Paidós.