

Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela

Imaginary representations of interaction and school violence

Concepción Fernández Villanueva*, Juan Carlos Revilla Castro*, Roberto Domínguez Bilbao**, Leila Maria Ferreira Salles*** y Joyce Mary Adam de Paula e Silva***

*Universidad Complutense de Madrid, **Universidad Rey Juan Carlos, ***Universidade Estadual Paulista

jcrevilla@cps.ucm.es

Resumen

La investigación sobre violencia escolar (perspectivas sociopedagógica y psicosocial) no ha tenido en cuenta de modo suficiente los elementos interpersonales e imaginarios que entendemos claves para la comprensión del fenómeno. Nuestro trabajo intenta analizar los imaginarios en los que se fundamenta la violencia de un grupo de jóvenes en un contexto de relaciones interpersonales en el espacio institucional de la escuela secundaria en Rio Claro (Brasil). Para ello, analizamos los discursos de cuatro grupos de jóvenes de dos escuelas diferentes y con diferente relación con la violencia escolar, recogido en entrevistas sucesivas de grupo, así como los dibujos y fotografías realizados por estos jóvenes sobre sus respectivas escuelas. El análisis realizado muestra un imaginario de violencia generalizada, dentro y fuera de la escuela, con una representación de la escuela como agresora e injusta y unos alumnos (agresores) humillados y desvalorizados.

Palabras clave: Violencia Escolar; Imaginarios; Juventud; Brasil

Abstract

School violence research (sociopaedagogical and psychosocial perspectives) has not appropriately taken into account interpersonal and imaginary elements that may be extremely relevant for the understanding of this phenomena. This article analyzes the imaginaries that articulates the violence of youth groups in a context of interpersonal relationships in the institutional space of a Rio Claro (Brazil) secondary school. The results are based on the analysis of four youth groups discourses, gathered in successive group interviews, as well as the drawings made and pictures taken on their respective schools. They show a strong imaginary of generalized violence, in and out the school, with a representation of the school as unfair and aggressor and the students, aggressors themselves, as humiliated and undervalued.

Keywords: School violence; Imaginaries; Youth; Brazil

La violencia en los contextos educativos es un objeto de interés creciente en todo el mundo y muy especialmente en los países europeos. En la investigación sobre violencia escolar se pueden identificar dos orientaciones principales. Una de ellas es la orientación *psicoeducativa* que se ha centrado en el análisis de la conducta agresiva y la victimización. Una de sus aportaciones más fructíferas es la identificación del llamado *bullying* o acoso escolar. Los países escandinavos (Olweus, 1978, 1993/1998; Campart y Lindström, 1997) han sido pioneros en este tipo de estudios y han abierto una línea de trabajo ampliamente seguida en varios países europeos (Whitney y Smith 1993; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Funk, 1997; Smith, 2004). La perspectiva del maltrato escolar (*bullying*) ha puesto de manifiesto la importancia de un fenómeno ignorado hasta hace no mucho tiempo, y que ha supuesto muchos problemas para una proporción importante de alumnos. La conceptualización del maltrato ha cumplido la función de recoger adecuadamente una parte importante de la violencia que ocurre en medio escolar y

dotarla de una coherencia como fenómeno social presente en contextos culturales muy diversos. Sin embargo, es ésta una perspectiva de investigación quizá en exceso psicológica. El peso fundamental de la explicación del bullying se sitúa en factores como la impulsividad, la fortaleza física, la hiperactividad, cuestiones todas ellas más derivadas de rasgos psicológicos que de dimensiones psicosociales.¹

Por otra parte, *la línea sociopedagógica* se ha centrado en la descripción de factores sociales, como las condiciones económicas y sociales del alumnado, y el ambiente social o clima escolar en sentido amplio entendido como factor muy influyente en la comisión de violencia. En general, se puede decir que se utiliza el término *clima organizacional* para hacer referencia a la percepción de los miembros de una organización de las principales características de la misma. Luc Brunet (1983/1987) entiende que el clima dentro de una organización puede descomponerse en términos de estructuras de organización, tamaño de la organización, maneras de comunicación, estilo de liderazgo de la dirección. Todos estos elementos se suman para formar un clima particular dotado de características propias que representa, de cierto modo, la personalidad de una organización e influye en el comportamiento de las personas que allí trabajan. Isabel Fernández García (1998) explica el clima como el ambiente total de una organización determinado por factores físicos, elementos culturales, estructurales, personales que integrados en un proceso dinámico le confieren estilo particular, que condiciona los productos educacionales. Este autor concuerda con Brunet (1983/1987) y enfatiza sus consecuencias cuando considera que el clima pueda intervenir en resultados educativos. Manuel Silva Vázquez (1996) igualmente enfatiza que existe relación entre una estructura y el ambiente que le da apoyo. La escuela como sistema está compuesta por partes que al ser interdependientes crean una nueva entidad: el clima o carácter de la organización, que refleja el estado de la misma. Desde una perspectiva interaccionista, Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo (2001) entienden el clima como resultado de las complejas asociaciones entre personas y situaciones, explicando que la conducta de un individuo es función de las interacciones multidireccionales entre él y las situaciones vivenciadas. En este proceso el individuo es un agente activo e intencional y los factores cognitivos y motivacionales determinan sus conductas.

Muchos estudios sobre violencia se han centrado en factores más o menos ligados a la idea de "*clima*". Como señala Juan Carlos Revilla (2002), se han destacado factores como la organización escolar (Debarbieux, 1997; Astor, Meyer y Behre, 1999) o la disciplina (Baker, 1998). Eric Debarbieux (1997) ha trabajado el concepto de incivilidad definido como la existencia de insultos, groserías, humillaciones, etc., así como la banalización de la violencia. Jean A. Baker (1998) destaca que el exceso de disciplina puede desencadenar la violencia y señala la importancia de establecer lazos sociales en las prácticas educativas de modo que las tareas tengan sentido para los alumnos y aumenten las oportunidades de que los alumnos reciban refuerzos sociales en las aulas evitando la discriminación entre los buenos y los malos alumnos y los efectos del etiquetado y los estereotipos negativos. Ron Astor et al, (1999) muestran los lugares en los que ocurre más frecuentemente la violencia, en los espacios descuidados, sin control, como comedores, bares, pasillos, patio, etc. El estudio de Astor (1998) destaca como factor favorecedor de violencia la percepción por parte de los alumnos de que viven un ambiente escolar injusto en el que las reglas se aplican arbitrariamente o en el que observan negligencias o actitudes injustas de los profesores. Otros autores destacan las cuestiones organizativas como un factor importante en las

¹ Este trabajo es fruto del proyecto de investigación "Análisis de la violencia de jóvenes en grupo en Rio Claro (Brasil) a partir de la investigación realizada en España", dirigido por la Prof. Concepción Fernández Villanueva, financiado por el Programa Hispano-brasileño de Cooperación Interuniversitaria, Ministerio de Educación, y por CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) y Fundação Universidade Estadual Paulista (Fundunesp).

situaciones de violencia (Gonçalves y Spósito, 2002; Guimarães, 1996; Spósito, 2001). Esta última destaca la calidad de la interacción educativa, cuestión que coincide con los estudios de Catherine Blaya y sus colaboradores (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2001) en Francia e Inglaterra. Estudios más recientes continúan apreciando la relación entre clima escolar y la incidencia del acoso escolar (Gendron, Williams y Guerra, 2011).

Como dice Bernard Charlot (2002), se producen varios tipos de violencia en el contexto educativo, relacionadas entre sí: la violencia en la escuela, la violencia hacia la escuela y la violencia de la escuela. La violencia que se produce en la escuela puede ser un reflejo de la violencia exterior, pero la impotencia del sistema educativo para atajarla puede ser a su vez origen de actos violentos *de la escuela*. Al intentar sancionar los actos de los alumnos, los encargados de la institución escolar provocan que ésta sea percibida a su vez como represora y parte de la violencia que los alumnos viven dentro de ella. Marília Pontes Spósito (2001) señala la relación conflictiva entre alumnos y profesores en la escuela brasileña, que genera miedo y desconfianza mutua, lo cual deteriora la relación interpersonal entre ambos y provoca situaciones de violencia. La importancia de la confianza entre profesorado y alumnos ha sido puesta de manifiesto también por Page Smith y Larry Birney (2005) y esta confianza se puede derivar de la seguridad de que se recibirá un trato justo por parte de la escuela (Dalbert y Stoeber, 2006).

Representaciones imaginarias, violencia, escuela

Las perspectivas anteriormente citadas señalan claramente las cuestiones de orden microsocial y psicosocial, en concreto, la identidad social de los actores, indesligable de la interpretación de la posición social de las personas en un contexto de comparaciones y de evaluaciones entre actores sociales. Los actos violentos en el contexto escolar se producen en el marco de las relaciones interpersonales e intergrupales, en el que los diversos actores se tienen en cuenta y en el cual los actos son respuestas que tienen determinada intención y sentido o al menos así lo entienden quienes los realizan. En consecuencia, hay que considerar las explicaciones que confieran sentido a la acción violenta desde la perspectiva de sus actores, ya que, independientemente de la evaluación que se pueda hacer desde fuera, son el armazón perceptivo y el instrumento de justificación de las acciones.

En esta dimensión interpretativa se sitúa tanto la representación e imaginización de otros (los profesores, los trabajadores, la institución o la sociedad extraescolar) como la representación e imaginización que los alumnos tienen de sí mismos. La interpretación de las otras personas en referencia a las cuales se construye la identidad es un poderoso factor explicativo de conductas instrumentales o expresivas, entre otras, la violencia. Esta importancia de lo interpersonal imaginario se acentúa en los adolescentes y jóvenes que se encuentran en un periodo de cuestionamiento o reconstrucción de sus identidades sociales. Es un factor que se ha constatado en la investigación sobre violencia de jóvenes (Fdez. Villanueva, Domínguez, Revilla y Gimeno, 1998; Pegoraro, 2001; Bordet, 1998; Beaux y Pialoux, 2005; Centre d'analyse stratégique, 2006), pero que no se ha tenido en cuenta de forma tan clara en los estudios de violencia escolar quizás por ser ésta una investigación muy específica y separada de otras violencias de jóvenes.

Utilizamos el concepto de imaginario de Cornelius Castoriadis (1975/1989, 1996). Para este autor los imaginarios son formaciones significativas, ni reflejos de la realidad ni estrictamente funcionales. Remiten a imágenes o son metáforas con un alto contenido de visualización y de imaginación. Algunas se refieren

a lo más trascendente para los sujetos como la patria, dios, la nación, la polis, el capitalismo, la democracia; otras cuestiones de niveles inferiores de generalidad, como el partido, la ciudadanía, la justicia, la familia, etc., pero todas ellas sirven para dar sentido a las acciones de los sujetos en el colectivo y tienen una enorme potencialidad en el sentimiento de identidad: son imperativas (impelen a la acción). Otra característica es que son muy resistentes al cambio. Aunque se pueden transformar, y de hecho se transforman continuamente en los avatares históricos de los grupos, mientras se sostienen, están muy cerradas a la crítica. El concepto de imaginario de Castoriadis nos parece especialmente útil porque se relaciona claramente con la justificación de la violencia. La necesidad de clausura del sentido de la psique humana, según Castoriadis, impone a los individuos una interpretación o, mejor dicho, una imaginarización polarizada de las realidades sociales y, en particular, de los otros personales y de los grupos, de lo cual se deriva una cierta violencia. Por ello, las raíces del odio en los humanos están estrechamente ligadas a los imaginarios (Castoriadis, 1998/2001, p. 196).

De esta forma, tomamos estas tres ideas fundamentales sobre los imaginarios: *remiten a imágenes y metáforas* con un amplio contenido de visualización, *resisten a la crítica*, y *son polarizantes*, por lo cual pueden explicar y justificar el ejercicio de la violencia. Charles Taylor (2006) y Castoriadis (1975/1989) muestran cómo los imaginarios justifican y legitiman ciertas acciones dándoles sentido. Por otra parte, Bronislaw Baczko (1984) señala que los imaginarios se forjan en las relaciones cotidianas entre los actores y, por ello, son un producto social e histórico que trasciende en cierto modo a los individuos que los expresan o los mantienen y se construyen con elementos de la memoria colectiva de los grupos.

Desde fuera del contexto escolar, Gilbert Durand (1960/1981) sostiene que a través de lo imaginario se expresa un dinamismo creador y equilibrador de las relaciones dentro de los contextos culturales y sociales y que se expresa en el nivel vital y en el nivel interpersonal, además de afectar a las dimensiones propiamente antropológico-culturales. Los imaginarios para este autor dan sentido a las preguntas trascendentales que se plantean los humanos, por ejemplo, la muerte, pero su función trasciende esas preguntas y tiene sus efectos en el nivel vital y psicosocial de los individuos, en sus contextos convivenciales. Pero las reglas de juego que reglamentan las relaciones sociales e interpersonales en la vida cotidiana también se ven afectadas por esas construcciones imaginarias que le dan sentido y las articulan simbólicamente. Por ello, lo imaginario no es una forma desvalorizada, degradada, inferior al discurso intelectual, sino una esfera de construcción de sentido primordial y necesaria para comprender la acción humana.

Juan Pegoraro (2002) señala el papel que tiene el imaginario de los *otros* en la explicación y no pocas veces en la represión de la violencia de jóvenes de las grandes ciudades de Argentina y otras naciones latinoamericanas. La caracterización de tales comportamientos es realizada desde una postura que les mira con algo de asombro y sorpresa, como “los otros”, sin considerar el proceso social que ha construido a esos “otros” (Pegoraro, 2002 p. 279).

En varios estudios sobre la violencia de jóvenes en España (Fernández-Villanueva et al., 1998; Feixa, Porzio y Recio, 2006; Soriano, 2008) se muestra que los jóvenes mantienen representaciones imaginarias de sí mismos, de sus víctimas y de sus actos que utilizan para justificar la violencia que ejercen en la calle, los escenarios deportivos y los lugares de ocio. El Centre d'analyse stratégique, (2006) muestra los imaginarios en los que los jóvenes franceses sostienen y justifican las revueltas urbanas de las “banlieues” a finales del 2005. Bordet (1998) y Beaux y Pialoux (2005) expresan de forma muy gráfica los imaginarios en los que se contienen las representaciones y valoraciones de los jóvenes

por algunos sectores de la sociedad francesa: “la racaille” y “les vrais jeunes”. Las palabras *racaille* y *vrais jeunes* son una síntesis de percepción cognitiva, imagen y valor que polarizan la representación de la juventud francesa y que sirven a las autoridades para calificar y tomar decisiones políticas, pero, del mismo modo, son la base de las reacciones polarizadas, violentas, de los jóvenes calificados como tales.

Jeffrey S. Juris (2005) explica las protestas de los movimientos antiglobalización, básicamente integrados por jóvenes, desde una dimensión muy mediatizada por lo imaginario. Los agresores utilizan una violencia *performativa cuya intención es demostrar* identidad política contra unas víctimas simbólicas, los símbolos del capitalismo y con unos actos de violencia que destruyen dichos símbolos.

Raquel Willadino (2003) en su trabajo sobre violencia de jóvenes en la calle (“meninos de rua”) en Brasilia recoge los imaginarios en los que los jóvenes sustentan y legitiman su violencia: representaciones de sí mismos excluidos, discriminados, estigmatizados, lo cual se corresponde con una percepción de sus víctimas como rechazantes, malvadas y abusadoras y unos actos de violencia imaginarios como imposición de respeto, presencia social e identidad de los agresores en el contexto social en el que viven.

El referente analítico de la sociología de lo imaginario puede contribuir sustancialmente al análisis de la violencia escolar, ya que, además de las razones, argumentos y discursos, los actores confieren sentido a sus acciones mediante las imágenes, las leyendas o relatos previos, las construcciones fantaseadas o imaginarias sobre los actores, sus historias y sus relaciones futuras. Por ello, la representación imaginaria de los actores escolares es muy relevante en la concepción del clima y en la explicación de la violencia: el deterioro de las relaciones interpersonales entre los miembros del sistema educativo o el deterioro de las percepciones y las imágenes de los profesores, del sistema educativo y del mundo exterior no solo se basan en argumentos o percepciones más o menos intelectuales, sino que deben contener representaciones imaginarias de los actores en la escuela, de la propia escuela y del sistema educativo en sí mismo que son interesantes para entender la realidad y el futuro de la violencia escolar. El sentido de los hechos escolares y el simbolismo, significado e imágenes que los sustentan es puesto de manifiesto por Regis Malet (2004), quien analizando las interpretaciones y sentidos de la educación, acuña la idea de lo interpersonal representado, o más bien imaginario, o, en palabras del autor, la *figura del Otro*. Pero la autora que, desde nuestro punto de vista, abre el camino a la aplicación del concepto de lo imaginario al análisis del contexto escolar, es Florence Giust des Prairies (2003a y 2003b). Esta autora presenta unos interesantes análisis socioclínicos de situaciones como clases calladas, alumnos violentos, profesores rígidos y agresivos, desilusiones colectivas, explicados por la existencia de imaginarios de grupo o individuales acerca de los otros integrantes de la institución escolar: los otros *imaginarios*. El *decalage* entre los alumnos y los profesores, la desregulación institucional, el malestar en la identificación que existe en la escuela francesa se explica como consecuencia de esta representación de las figuras del otro, es decir, la representación que para cada uno de los actores en la escuela tiene el resto de los diversos actores con los que interaccionan cotidianamente.

Los tres componentes fundamentales de una acción violenta son los agresores, las víctimas y los actos de violencia. El uso de la violencia se justifica o se enraíza en una interpretación de estos tres elementos. Para que un acto de violencia sea coherente y justificado para sus actores, el agresor debe ser representado como alguien humillado o agredido, desvalorizado y, por tanto, se encuentra ante un condicionante aceptable o un imperativo para utilizar la violencia. Las víctimas deben ser consideradas merecedoras de la violencia y los actos deben ser considerados como apropiados para restablecer,

imaginaria o realmente, la justicia de la situación. Tratamos de captar cuáles son las representaciones imaginarias de estos tres componentes de la justificación de la violencia en los jóvenes escolares de dos escuelas de Brasil.

Metodología

Este texto presenta los resultados de una investigación realizada con estudiantes de escuela secundaria en una ciudad de la periferia de Sao Paulo, con el objetivo de complementar desde esta perspectiva el conocimiento sobre la violencia escolar. El estudio se realizó en dos escuelas públicas de la ciudad de Rio Claro, ciudad de 160.000 habitantes localizada en el interior del Estado de São Paulo, con un índice medio de violencia respecto a los niveles de violencia del Estado de São Paulo (Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo, 2011). Las escuelas, de similares características, estaban situadas en la periferia de la ciudad, en una zona de población de clase media baja y baja.

Para enmarcar la investigación fue necesario, en primer lugar, conocer los tipos de violencia protagonizados por los alumnos en dichas escuelas. En entrevistas con los responsables del centro se recogieron los actos de violencia de los que estos fueron testigos o protagonistas. De este modo identificamos cuatro tipos de actos violentos protagonizados por los alumnos: 1. Contra los profesores, los incidentes más citados son amenazas o insultos. Se producen en situaciones de intento de control de las situaciones por parte de los profesores, por ejemplo, cuando estos exigen un comportamiento, normalmente un acto de control o cuando imponen una sanción, son amenazados, insultados o directamente agredidos o humillados. 2. Lo mismo ocurre con respecto al personal del centro, la resistencia a aceptar sus órdenes genera amenazas, insultos a ellos y en ocasiones a sus hijos. 3. Con respecto a los actos contra la escuela, se relata la destrucción de mobiliario (quemar cortinas) o del propio edificio (agujero en la pared, asaltos a la escuela y robos). 4. Por último, se citaron diversos incidentes entre grupos de alumnos dentro y fuera del contexto escolar. No se describen situaciones de acoso escolar, tal como son analizadas en la literatura, lo cual no niega su existencia, aunque se describen como actuaciones aisladas unas de otras, aunque puedan ser frecuentes.

Inmediatamente después, se eligieron cuatro grupos de estudiantes de entre 14 y 17 años, dos de cada una de las escuelas. Los grupos se diferenciaron en función de si sus miembros habían sido protagonistas activos o no de incidentes violentos, según los datos de los centros y las opiniones de sus responsables, y al margen de que hayan sido víctimas. Optamos por un criterio de identificación del propio contexto de los escolares, un contexto local establecido con las normas y valores que operan en el mismo lugar donde se ejerce la labor educativa y la convivencia cotidiana con los educadores. El desarrollo de las entrevistas de grupo muestra que todos los participantes de ambos grupos han sido víctimas de la violencia en algún momento, tanto en la escuela, en la familia o en la comunidad. En cada una de las escuelas trabajamos con entrevistas repetidas (5 veces) a cada grupo de jóvenes que habían sido protagonistas de violencia y a otro grupo de jóvenes que no habían sido protagonistas de violencia. Se realizaron en total 20 entrevistas, 10 en cada una de las escuelas, y en cada escuela 5 a jóvenes protagonistas de actos violentos (P) y otras 5 a jóvenes no protagonistas de actos violentos (NP). En cada una de las entrevistas hubo entre 6 y ocho personas, del mismo grupo, aunque no siempre las mismas. Para que el discurso mantuviera la dimensión género, se cuidó de que siempre hubiera al menos dos chicos y dos chicas en todas las entrevistas. Las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras brasileñas y en dos de ellas participaron los investigadores españoles. Las entrevistas de

los grupos de protagonistas se realizaron antes de las de los grupos de no protagonistas, lo que reduce la posibilidad de un efecto de la selección de los grupos, pues los primeros no eran conscientes de que iba a haber otros grupos, similares o distintos. Además, el hecho de que se realizaran repetidas reuniones de grupo, junto con el clima positivo y no directivo que se creó en las mismas, hacen difícil pensar en que la selección inicial haya podido provocar los resultados obtenidos.

Durante una de las últimas sesiones de las entrevistas de cada uno de los 4 grupos, cuando ya se había establecido una dinámica muy positiva en los grupos, se pidió a los alumnos que hicieran dibujos libres sobre la escuela, y sobre cómo se ven ellos en la escuela, lo que hicieron todos los participantes en un periodo de unos 30 minutos. Por tanto, disponemos de más de treinta dibujos.

Al finalizar las entrevistas se invitó a los estudiantes a que realizaran fotografías de una de las escuelas de forma libre, para ello recorrieron todo el recinto escolar con una cámara de fotos durante unos 40 minutos. Disponemos de 12 fotografías. Los participantes del grupo P hicieron las fotos en grupo por consenso. Las fotos correspondientes al grupo NP fueron hechas solamente por un alumno, lo cual se debió a que el resto estaba ayudando al equipo escolar en algunas rutinas correspondientes al final del año. Este no es un detalle irrelevante, sino que está en línea con los resultados que veremos después en los cuales el grupo de protagonistas de violencia se ve fuera, desidentificado, con la escuela, mientras que el grupo de no protagonistas se identifica y se incluye de alguna manera en el contexto escolar, en este caso participando en las actividades de final de año.

La serie de entrevistas semiestructuradas de grupo se realizó siguiendo los pasos habituales de preparación, realización, transcripción, codificación y análisis (por ejemplo, Ziebland y McPherson, 2006). Las preguntas versaron sobre el conocimiento y explicación de incidentes violentos, empezando por los incidentes más generales, producidos en la ciudad o los lugares de ocio y finalizando por los producidos dentro de la escuela. El método de entrevista reiterada a un grupo permite, por un lado, el grado suficiente de integración de los participantes en el método para expresar y elaborar las ideas sostenidas por el tema focal (Ritchie y Lewis, 2003; Spencer, Ritchie, Lewis y Dillon, 2003), así como su revisión y evaluación por el resto de los participantes (Denscombe, 1995; Kitzinger, 1994; Swain, 2006), lo cual conforma lo que Kitzinger (1994) denominaba el “recuerdo colectivo”, o la construcción histórico-grupal que se ha venido realizando durante un cierto periodo de tiempo y que captura lo social, lo grupal y lo histórico (Snape y Spencer, 2003).

El análisis que presentamos parte del discurso de los jóvenes, para continuar analizando los dibujos y las fotos. Dentro del discurso se pueden señalar frases o palabras especialmente significativas que representan resúmenes, síntesis de experiencia que remiten a imágenes. Un ejemplo es la palabra *cárcel* como expresión de la escuela o “da coice” (da coces), como valoración de una profesora. Las interpretamos como una percepción con un fuerte componente de imagen y valor que sirve de base de las actitudes y las acciones de los estudiantes dentro de ella. Frases de este tipo los llamamos *imaginarios de discurso*. El análisis de discurso realizado se centra específicamente en las significaciones con más carga de sentido y con mayor riqueza de contenido metafórico y escenografía: aquellas frases o palabras que aluden o recogen imágenes visuales o representaciones fantaseadas. No obstante, los dibujos y las fotografías añaden la posibilidad de contrastar o reafirmar (confirmar) las explicaciones y los imaginarios encontrados en el discurso, ya que nos ofrecen representaciones gráficas que ponemos en conexión, en la medida de lo posible, con las representaciones discursivas. Los temas

de los dibujos eran la escuela y cómo se ven a sí mismos dentro de ella. Las fotos eran de la escuela y los alumnos fotografiaron solo partes del edificio y de su interior según su propio criterio.

Planteamos un análisis comparativo de los imaginarios de los dos grupos Protagonistas (P) y no protagonistas (NP) de violencia en la escuela. A efectos del análisis unimos las 10 entrevistas realizadas a los jóvenes protagonistas de las dos escuelas, lo que forma el grupo P y también las 10 entrevistas realizadas a los jóvenes no protagonistas de las dos escuelas, lo que forma el grupo NP.

Los temas objeto de comparación son: la violencia social en general, la que se vive en la escuela y la representación de los propios sujetos dentro de la escuela. De este modo pretendemos entender mejor la versión y el sentido que tienen determinados actos de violencia para sus protagonistas con el objetivo de proporcionar herramientas para una posterior perspectiva de intervención.

Resultados

A. Violencia social generalizada/violencia social contextualizada

Los jóvenes caracterizados como “protagonistas” tienen una representación de la violencia como un fenómeno muy generalizado y muy grave, tanto si se refiere a la que han experimentado, como si se refieren a la que han visto o les han contado. El imaginario que expresan es más grave, más truculento, las imágenes que verbalizan son más fuertes, más sádicas. Alguno recuerda la visión de un cuerpo desmembrado (una cabeza con la que juegan a la pelota, que no sabemos si realmente fue una experiencia vivida o una confusión con lo que se vio en un informativo de la televisión). También hablan de haber visto personas disparando y víctimas gritando. Pero lo más relevante es la ubicuidad y la generalización de la violencia así como su desconexión del conflicto entendible, su irracionalidad y su falta de sentido.

“Así es, en las calles, si la persona hace las cosas mal, o bala perdida, **la gente muere sin saber por qué**” (Grupo Protagonistas, Nº 1, entrevista grupal, 23 de agosto de 2005).^{2 3}

Así, la imagen de la violencia remite a algo que alcanza a todos los ambientes, la familia, la escuela, los lugares de ocio, la actuación de la policía, la ciudad en general. Se visualiza como una realidad con vida propia, existiendo por sí misma, es la representación de un fenómeno dañino, incontrolable que se extiende por doquier. Un poco de dinero, una pequeña discusión, las drogas, la locura, o la simple sinrazón son los detonantes de violencias muy graves.

Porque hay gente que (por) cualquier cosa.... Ya te sale uno picando a otro, pegando patadas, puñetazos, ¿qué estás diciendo? Insultando a la madre del otro. La violencia en Río Claro está invadiendo la ciudad, cada semana mueren tres, cuatro, todo por causa de drogas y esas cosas. Habría que hacer un proyecto para disminuir la violencia.

² Aluna 1: tipo assim, nas ruas, se a pessoa anda pelo errado, ou bala perdida, a gente morre as vezes sem saber por que.

³ Los extractos de las entrevistas se referencian con el número del grupo, de uno a cuatro, y la fecha en la que tuvo lugar la reunión. Se ha evitado identificar a los participantes para mantener su anonimato. Las palabras dichas por el entrevistador figuran en cursiva.

Alumna: en todas partes, dentro de casa, en el trabajo, en la escuela

Alumno: no hay lugar donde no haya violencia aquí en Río Claro.

Alumna: no solo aquí, es en general (Grupo Protagonistas, N° 1, entrevista grupal, 23 de agosto de 2005).⁴

Este es un imaginario muy frecuente en los estudios sobre violencia, la representación como un agente impersonal, como fuerza desatada, casi natural, que invade los espacios y se extiende por todas partes; alcanza a los inocentes igual que a los no inocentes y se desencadena por causas nimias. Resulta una explicación exageradamente simplista, con un cierto componente de falsedad, como dice Taylor (2006) refiriéndose a los imaginarios, que, sin embargo, no le resta eficacia, y es la base de posibles acciones defensivas u ofensivas. Esta representación social remite a la imagen de individuos en peligro generalizado, rodeados por todas partes de violencia.

En el discurso de los jóvenes no protagonistas, la violencia ocupa un espacio mucho más restringido. Las alusiones a los incidentes son mucho menos frecuentes. Lo mismo ocurre con los lugares en los que sitúan la violencia, más restringidos, y con la gravedad de dichos incidentes que es mucho menor. No quiere decir esto que no conozcan hechos violentos, sino que su experiencia ha sido menos fuerte, tanto en lo que se refiere a lo que saben de ella, como a la que han experimentado directamente. Los tipos de actos que relatan son “discusiones entre padres e hijos” (aunque graves, acompañadas incluso de violencia física) o violencia leve entre compañeros, o violencia leve protagonizada por grupos de jóvenes o niños contra otros jóvenes o niños. Por otra parte, las representaciones que tienen de la violencia que existe y de la que han experimentado es más “benigna”, contextualizada y explicable. Tienen explicaciones ligadas a procesos de conflicto interpersonal. Por ejemplo violencia usada para castigar en el marco de la interacción educativa o familiar o motivada por el poder de los grupos o personas en la interacción cotidiana.

“Y ¿por qué piensas que los otros son más agresivos?”

Porque ellos tienen una cosa así, si hay un grupo de roqueros **ellos quieren que tú te pongas de su lado**” (Grupo No Protagonistas, N° 2, entrevista grupal, 11 de noviembre de 2005).⁵

En conjunto las violencias sociales relatadas se relacionan con factores humanos en los que hay pretensiones, objetivos y relaciones en conflicto. Se ligan a causas “comprensibles” y por ello menos inquietantes. La violencia es menos inclusiva, no ocupa todo y se conecta con razones y contextos concretos. Parece insertada en una dinámica procesual que se va intensificando o reduciendo en la

⁴ Aluna (2): porque tem gente que qualquer coisa já sai um bicudando o outro, dando chute, porrada, como é que fala? Xingando a mãe do outro. A violência em Rio Claro ta tomando conta da cidade, cada semana morre três, quatro, tudo por causa de drogas e essas coisas, e tinha que fazer mesmo um projeto para diminuir a violência.

Aluna (3): em todos os lugares, todos dentro de casa, no trabalho, na escola.

Aluno: não tem um lugar que não tenha violência aqui em Rio Claro

Aluna(2): não só aqui, é em geral.

⁵ *E por que você acha que os outros são mais agressivos?*

Aluno: Por que eles têm uma coisa assim se tem um grupo de roqueiros, **eles querem que você fique do lado deles.**

medida en que los conflictos entre los actores evolucionan. También esa representación es la base de las actitudes y posibles acciones referidas a sí mismos. La posibilidad de reducir el conflicto interviniendo en él o resolviéndolo sitúa al sujeto en una perspectiva más optimista, y sobre todo, con más posibilidades de agencia y cambio.

B. Escuela represiva y degradada /escuela socializadora y ordenada

Si nos acercamos más a la consideración del contexto más cercano, el escolar, tema focal que se suscitó después de la pregunta sobre la violencia exterior, se repite de otra manera el mismo resultado. La representación imaginaria de la escuela es más violenta, más fuerte y amenazante en los jóvenes protagonistas (P). Estos relatan haber presenciado violencia física de los profesores contra los alumnos, con cierta sensación de impotencia por parte de estos, así como amenazas no cumplidas de los alumnos a los profesores.

“Este profesor coge una regla y golpea en su cartera. Pega a la gente.

Golpea la cabeza de la gente.

Ahora a las chicas.

Hasta pegó en el oído” (Grupo Protagonistas, N° 3, entrevista grupal, 2 de abril de 2006).⁶

Lo cual remite a una imaginización de la escuela como injusta, represiva, persecutoria para algunos alumnos, con profesores arbitrarios y caóticos que tratan de forma diferente a según qué alumnos, que sospechan sin motivo, incluso profesores que se han comportado de forma violenta con los jóvenes. Incluso profesores degradados, con un comportamiento no socializado, comparados con animales.

“Un día pregunté así a la profesora: ¿usted va a preguntar la lección hoy? ¿Qué te importa, qué te importa? Ella responde así a la gente, no habla con educación, da coces a los otros” (Grupo Protagonistas, N° 3, entrevista grupal, 5 de abril de 2006).⁷

Esta imagen bestializada del profesor “dando coces”, se repite en otro momento en la representación de una “cavala” (yegua) referido a una profesora.

Es importante el señalamiento de contradicciones entre lo exigido a los alumnos y lo que la institución permite a los profesores y autoridades escolares y la falta de coherencia de la institución y de las personas que la componen.

“Ellos [los profesores] no respetan y quieren ser respetados” (Grupo Protagonistas, N° 1, entrevista grupal, 18 de octubre de 2005).⁸

⁶ Este professor pega uma régua fica batendo na carteira. Bate nos outros.

Bate na cabeça dos outros.

Agora pra meninas.

Ate dói o ouvido.

⁷ Um dia eu perguntei assim pra professora, ce vai passar lição hoje, te interessa, te interessa, ela responde assim pra gente, não fala com educação, dá coice nos outros.

Hay directores que son así: Haz lo que digo pero no hagas lo que yo hago. En la escuela en la que yo estudiaba el director no dejaba a nadie, a ningún alumno fumar allí dentro, pero él fumaba en el patio (Grupo Protagonistas, N° 1, entrevista grupal, 18 de octubre de 2005)⁹.

Es el imaginario de un objeto degradado en sus funciones, ya que estas características son lo contrario de lo que se espera de una institución educativa. La polarización percibida, la incoherencia entre los valores y la conducta de los responsables de la institución, produce distancia, desidentificación, evaluación negativa y oposición, rechazo, rabia, actitudes y sentimientos próximos y justificadores de la violencia.

Los jóvenes no protagonistas relatan también incidentes de conflicto, de conducta inapropiada (falta de trabajo, gritos, comentarios negativos). No hay constatación de que hayan presenciado violencia física, pero sí constatan la injusticia de algunos actos de profesores, como llevar a la dirección a los buenos alumnos.

Hay profesores que son vagos, que gritan...

Tuve una Profesora que decía así: todos (sois) hijos de incubadora.

Hay profesores que no admiten que están equivocados y tú hablas y ellos continúan allí. No admiten, no. Eso ocurrió con una amiga mía, Ella fue al director y era una alumna muy buena. (Grupo No Protagonistas, N° 2, entrevista grupal, 18 de noviembre de 2005).¹⁰

Aun así, la representación que tienen de dichos actos es más contextualizada y concreta, y ofrecen explicaciones de qué valores se han subvertido o no respetado, pero no llegan a conformar una imagen maligna generalizada de la escuela.

En los dibujos¹¹ (y las fotos) que hicieron sobre la escuela, en los dos grupos se reafirma el mismo sentido que en el discurso, diferenciándose claramente los realizados por los no protagonistas de los realizados por los protagonistas. En el grupo de jóvenes protagonistas, en 9 de los 16 dibujos se expresó el imaginario "cárcel", con las rejas o con la palabra "cadeia" (cárcel; GP dibujo 1) o "trancados" (encerrados; GP dibujo 2). La sensación de falta de libertad y de encierro y significantes de cárcel aparecen en otros términos, como "fuga", "años perdidos encerrados".

La significación de injusticia aparece en alusiones a profesores no justos y comparados con la policía, que no es considerada precisamente como justa, sino todo lo contrario. En una de las entrevistas

⁸ Eles [os professores] não respeita e quer ser respeitado.

⁹ Tem diretor que é assim, faça o que eu digo mas não faça o que eu faço. Na escola onde eu estudava o diretor não deixava ninguém, nenhum aluno fumar lá dentro, mas ele fumava no pátio.

¹⁰ Aluno: tem professor que é folgado, que grita...

Aluna: teve uma professora que falava assim, "é tudo filho de chocadeira".

Aluna: tem professor que não admite que erra, e você vai falar e ele continua ali, não admite não, isso aconteceu com uma amiga minha, ela foi até pra diretoria, e ela era uma aluna muito boa.

¹¹ Ver Apéndice I.

apareció la reivindicación identificativa con un grupo de delincuentes (el PCC). Hay una comparación de la escuela con las instituciones resocializadoras que tratan con delincuentes (Febem). Y en otro solo se dibujó una bicicleta partida, rota, acompañada de la leyenda “me robaron la rueda de la bicicleta” (Grupo Protagonistas dibujo 3); y en dos de ellos aparecen las alusiones a ir al servicio, con un cierto matiz humorístico, pero indicando a su vez la falta de libertad o el encierro (Grupo Protagonistas dibujo 4). Estos dibujos muestran un imaginario de degradación del ambiente escolar, lo cual se acentúa posteriormente en las fotos de la escuela, en la que aparece con claridad lo degradado y desordenado. Los dibujos en su conjunto reflejan malestar con la escuela, imagen negativa, competitiva y peligrosa (un ring de boxeo; Grupo Protagonistas dibujo 5), énfasis en el control externo (cárcel, rejas) y degradación del ambiente (deterioro, robos, suciedad). La escuela aparece sin conexión con el exterior, sola o desde el interior, encerrada en sí misma.

Un imaginario muy expresivo es la comparación de la escuela con una cárcel, que apareció claramente tanto en el discurso como en los dibujos. Incluso se comparó la escuela con una cárcel en la que hubo un enorme motín (Carandiru¹²), es decir, una cárcel sin control de la institución, cárcel caótica y mortífera donde se produjo un motín cuya represión causó 111 muertos. Es este un ejemplo de cómo los imaginarios se construyen en grupo y pertenecen solo en parte a los individuos que los interiorizan, como señala Baczko (1984). La imagen de Carandiru aplicada a la escuela es difícilmente aplicable a otro contexto social diferente al brasileiro precisamente porque el imaginario de cárcel es parte de la construcción social realizada sobre los hechos y situaciones acontecidos en ese país.

“Una última cosa. Quería que me dibujasen la escuela. ¿Cómo os veis dentro de la escuela?

(...)

Yo voy a dibujar un montón de verjas, Carandirú.

Yo voy a dibujar un idiota entre rejas” (Grupo Protagonistas, N° 1, entrevista grupal, 18 de octubre de 2005).¹³

En contraste, en los dibujos del grupo de jóvenes NP, los símbolos que aparecieron revelan significados mucho más vivenciales y alusivos a la libertad y al bienestar en su sentido amplio. No hubo ninguna representación de cárcel, sí una de la escuela con una cerca exterior, que aparenta un cierto encierro, pero en todo caso queda muy lejos de la significación de cárcel (GNP dibujo 3). Por el contrario, aparecieron símbolos ausentes en el otro grupo, como una vista exterior con sol, pájaros y nubes (GNP dibujo 1) y un campo de deportes (GNP dibujo 5). También se citaron algunos significantes de la socialización de valores positivos (por decirlo así): amistad, feminidad, humildad (GNP dibujo 2). Los alumnos se encuentran en ella realizando tareas educativas (GNP dibujo 1). El orden y el desorden son representaciones diferenciales, asimismo, en los dibujos de los dos grupos. Esta escuela parece tener más conexión con el exterior, está ubicada en un entorno, tanto en los dibujos como en las fotos.

¹² Carandiru. Cárcel brasileña en la que hubo un motín en 1992 saldado con 111 muertos tras el asalto de de la fuerza de choque de la policía militar al mando del coronel Ubiratan Guimarães. Fue demolida en 2002.

¹³ Uma ultima coisinha, eu queria que vocês desenhassem a escola, como vocês se vêem dentro da escola?

(...)

Eu vou desenhar assim um monte de grade, Carandiru.

Eu vou desenhar um maluco na grade.

Las fotografías muestran asimismo un contraste claro entre los grupos.¹⁴ Por su expresividad describimos las 6 fotos tomadas por los dos grupos en la misma escuela:

fotos	Grupo NP	Grupo P
1	Mesa de trabajo con grifo	Rata muerta en el suelo
2	Gimnasio vacío	Gimnasio vacío con un alumno de espaldas
3	Clase con sus sillas ordenadas	Pared despintada y quemada
4	Un lavabo	Un agujero en la pared
5	El gimnasio limpio	Fachada con cristales rotos
6	Una ventana con vista exterior	Sillas rotas y amontonadas

Tabla 1: Comparación de fotos de los grupos Participantes y No Participantes

Los actos de violencia relatados por los responsables de la institución y por los alumnos muestran una curiosa relación con las fotografías y los dibujos, incluso con el discurso de los grupos protagonistas de violencia. La quema de una cortina podemos relacionarla con la foto de una parte de pared quemada. La rotura de objetos y mobiliario escolar (vandalismo) se corresponde con las fotos de cristales rotos y sillas apiladas y rotas. Romper y deteriorar las paredes parece representado en la foto de un agujero en la pared. Los jóvenes muestran en la elección de esas fotos la identificación, la reivindicación imaginaria de sus propias conductas de vandalismo, aunque no sean exactamente las mismas que han realizado ellos. No cabe duda de que los cristales rotos, sean cuales sean las causas de que no hayan sido sustituidos, son en parte producto del vandalismo de los alumnos, con el que parecen identificados los muchachos que hicieron las fotos. Además de la dimensión simbólica de rotura de límites y de liberación del encierro que tienen la rotura de puertas y ventanas.

C. Alumnos lejanos humillados excluidos/alumnos cercanos, incluidos protegidos

El discurso de los alumnos protagonistas de violencia, así como los dibujos y las fotos, permite construir un imaginario de fragilidad, de desprotección, de victimización que proyectan sobre ellos mismos. Parecen construir un escenario de amenaza generalizada por parte de profesores y de otros alumnos, amenaza entendida como deseo de los compañeros o profesores de demostrarles su poder, lo cual les produce miedo e inseguridad. En ocasiones, las amenazas responden a un patrón generalizado más allá de la escuela, la demostración de poder que se produce entre los grupos de adolescentes en los contextos de ocio o deportivos, o en su propia familia, es decir, que no se detienen en la escuela, pero que aparecen en ella con toda su fuerza amenazante. Su discurso representa unos alumnos que no son respetados, una institución en la que la palabra no vale, sino que prevalece el poder de quien habla y, en consecuencia, una falta básica del valor de las versiones de los alumnos sobre sus acciones.

En consecuencia, la posición personal más coherente es la actitud defensiva y agresiva. Ante una visión polarizada de la experiencia cotidiana, extremadamente negativa e injusta, con agentes de autoridad desvalorizados (en ocasiones brutalizados) y en la que además no es válida la palabra como forma de resolver conflictos, la acción violenta aparece como alternativa.

¹⁴ Ver Apéndice II.

Estábamos en el aula. Este de aquí fue a discutir con el profesor. Entonces, el profesor vino a discutir con nosotros y nos dijo que sólo lo vería si se hace de la forma que él quiere. Dijo eso, y yo no sé la forma en que lo quería. Entonces hablé yo: entonces dínos en qué forma (lo quieres) para ver lo que estará bien.

Es Felício.

Entonces se quedó quieto porque estaba equivocado. A partir de entonces, cuando preguntaba la lección, decía “calla la boca, cretino”.

Entonces le fastidié también. Él no contestó (Grupo Protagonistas, N° 1, entrevista grupal, 18 de octubre de 2005).¹⁵

Los jóvenes no protagonistas de violencia no presentan versiones tan frágiles de sí mismos ni situaciones de oposición tan intensas con los profesores. Es más, llegan a incluir a las autoridades en la solución de conflictos entre alumnos. Relatan un incidente entre alumnos en el cual un grupo, con la mediación de la institución, defendió al alumno que estaba amenazado.

Fue por su culpa (señalando a otro alumno del grupo), había un tipo que quería pegarle, yo no le dejé, dije “a él no. Tú no vas a pegarle”. Vinieron unos cuatro a pegarle, pero no les dejé.

No, vinieron dos, pero como él no les dejó, vinieron otros siete.

Al día siguiente, llegué a la escuela y miraba así, parecía un hormiguero de tanta gente que vino a pegarme, entonces ¡pies para qué os quiero!

(Risas)

¿Y qué hiciste?

Hable con el Sr. Francisco; y todo porque no dejé que le pegaran. Ellos pensaban que yo les quería pegar y por eso hablaron con otros alumnos y trajeron un montón de ellos para pegarme también (Grupo No Protagonistas, N° 4, entrevista grupal, 24 de marzo de 2006).¹⁶

¹⁵ Nós tava na sala de aula. Ai este daqui foi discutir com o professor. Daí o professor veio discutir com nós e falou que se fosse do jeito dele is ver só. Ele falou assim e eu não sei que jeito dele. Daí então eu falei então vem seu jeito pra ver só o que vai ganhar.

É o seu Felício.

Daí ele ficou quieto que ele tava errado. Daí agente ficava perguntando da lição ele falava cala a boca seu cretino.

Ai eu xinguei ele também. Ele não falou nada.

¹⁶ Foi por causa dele (apontando um outro aluno do grupo), tinha uns cara que queria bater nele, ai eu não deixei, eu falei, nele não! vocês não vão bater nele não, veio uns quatro bater nele ai eu não deixei.

daí ele não deixou ai veio mais sete.

No dia seguinte, cheguei na escola e olhava assim, parecia um formigueiro de tanta gente que veio pra me bater, daí. é perna pra quem te quero!

(risos)

En alguna ocasión relatan la fragilidad de la institución y la amenaza que se cierne sobre alguno de sus componentes, aunque dentro de la institución se incluyen ellos mismos como víctimas.

No se puede coger la pelota para jugar.

No se puede ¿por qué?

Porque tienen miedo de que la roben.

Todo, tienen miedo que roben, el bar tiene miedo que le roben, tienen miedo que roben la pelota.

Sí.

¿Hay muchos robos aquí?

Muchos.

Roban hasta cuadernos. Una vez compré un bloque de fichas, me robaron el bloque entero (Grupo No Protagonistas, Nº 4, entrevista grupal, 23 de abril de 2006).¹⁷

De nuevo las representaciones de imagen refuerzan este imaginario en los dos grupos. Los dibujos del grupo P revelan distancia, desorientación (“pulando”), deseo de salir, malestar en ella (llorando entre rejas), es decir, actuando de modo distinto a lo que se espera de ellos en una institución socializadora como la escuela. Revelan un “decalage”, desfase, brecha, distancia (Giust de Prairies, 2003a) entre la institución y sus alumnos, desde la que se comprende la posibilidad de violencia (en este caso solo contra la escuela). Revelan también malestar y desprotección, encierro, falta de libertad. Uno de los incidentes en los que participó una de las jóvenes del grupo fue la rotura de una puerta, significativa tan claro de la dimensión cerrar, abrir. Una institución que realiza unas tareas necesarias para la inserción de los jóvenes en la vida profesional y practica unos valores útiles para la vida adulta debería conseguir la sensación de inclusión en ella de sus alumnos y la interiorización en ellos de sus valores. Para el grupo P se instala la distancia, la represión y la exclusión.

En contraste, el grupo de jóvenes no protagonistas muestra alumnos estudiando o cerca de una cancha de deportes, es decir, realizando las funciones para las que existe la escuela. Identificados con ella,

E o que você fez?

Conversei com seu Francisco, e tudo porque eu não deixei eles bater nele, eles pensavam que eu queria bater neles, aí nisso eles falaram com os outros meninos e trouxeram um monte pra me bater também.

¹⁷ Mas não pode pegar a bola pra jogar.

Não pode por que?

Porque eles têm medo que roubem.

Tudo eles tem medo que roubem, a cantina tem medo que roubem, a bola tem medo que roubem.

É.

E tem muito roubo aqui?

Tem, nossa!

Roubam a te caderno. Uma vez eu comprei um bloco de fichário, roubaram o bloco inteiro

dentro de ella, en su imaginario los jóvenes no protagonistas de violencia se incluyen dentro de la escuela, mientras que los protagonistas se excluyen de ella o se representan encerrados.

Las fotografías de la escuela refuerzan de algún modo la interpretación diferente de la posición de los alumnos de ambos grupos. Las fotografías del grupo P no revelan claramente que son de una escuela, en cambio sí lo hacen las del grupo NP. En el grupo P no hay ninguna foto de un lugar en el que se realicen funciones educativas, la única foto de sillas de aula es la que muestra las sillas rotas y amontonadas, es decir, de deterioro de los asientos. El grupo P recoge en las imágenes una representación no valiosa, donde predomina el desorden, el deterioro, el objeto degradado. 5 de las 6 fotografías muestran deterioro, suciedad y degradación. El grupo NP registró los lugares más limpios y organizados de la escuela. En el grupo NP todas las fotografías muestran orden y limpieza, pero lo más significativo es que recogen lugares en los que se realiza la función educativa, aulas y gimnasio, así como otros servicios que proporciona la escuela y los alumnos usan (el lavabo con su grifo y una sala de hacer trabajos manuales). La fotografía de una ventana con vista exterior de un árbol muestra que desde la escuela se ve algo vivo, un árbol, mientras que en el grupo P se incluye la muerte (de una rata) dentro del contexto escolar.

A pesar de que los alumnos no están presentes en las fotos, la posición, imagen o imaginario que tienen de sí mismos en relación con la escuela quienes han realizado estas fotos parecen ser muy diferentes. El bloque de fotos del grupo P remite a la inseguridad e intranquilidad (un lugar en desorden y deterioro), mientras que el bloque de fotos del grupo NP no hace sospechar sensaciones negativas ni inseguridad o intranquilidad.

Las fotos, al igual que los dibujos, reflejan el carácter de exageración o falsedad y la polarización que suele caracterizar a las representaciones imaginarias. Desde la contemplación de los dibujos y las fotos, el imaginario de los alumnos violentos sobre la escuela ni siquiera es el de una escuela, sino la de un lugar no educativo y degradado. Naturalmente se trata de una representación exagerada y polarizada, lo cual no es obstáculo para su eficacia como soporte y base de actitudes hacia los profesores y hacia la institución.

Conclusión: Imaginarios, justificaciones de la violencia y posibilidades de intervención

En resumen, el análisis realizado muestra importantes diferencias entre los imaginarios de los jóvenes protagonistas de violencia y los jóvenes no protagonistas. Los primeros construyen un imaginario de violencia generalizada fuera de la escuela. Frente a ello, los jóvenes protagonistas formulan la metáfora de ser un "hombre bomba". Esta metáfora es la representación de los jóvenes que, insertos en una imaginarización de violencia generalizada, están dispuestos a ser, ellos mismos, parte de esa violencia. Se trata de una actitud defensivo-justificativa, en la que se considera lógico el uso de la violencia, aunque carezca de sentido. Los jóvenes no protagonistas formulan la metáfora de la bala perdida, que se puede ver como el representante imaginario del miedo de los jóvenes no protagonistas a ser víctimas de cualquier incidente en el que no hubieran participado. Supone una actitud de indefensión y aceptación de los hechos desde la impotencia. Cada una de las metáforas condensa unos significados que deberían ser desplegados y elaborados, ya que ninguna de ellas parece representar una posición muy saludable respecto a la violencia.

La escuela es un contexto que protege, o debería proteger al individuo, lo contrario que la calle, donde operan procesos más descontrolados. No obstante, la discordancia (“decalage”) entre la función social protectora pretendida por la escuela y la imagen que los alumnos tienen de ella es muy clara. Para los alumnos protagonistas de violencia, la escuela, más que proteger, reprime y priva de libertad. Para los no protagonistas parece haber cumplido esa función en algunas circunstancias.

La violencia de los alumnos contra la escuela está estrechamente relacionada con las representaciones imaginarias de la escuela y de los propios alumnos. Los alumnos protagonistas de violencia construyen la imagen de una escuela poderosa y arbitraria y unos alumnos encerrados, humillados y desvalorizados, indefensos y distantes, sin capacidad para cambiar nada en las relaciones con la institución. *En ese contexto, los actos de violencia significan imposición de respeto, presencia y libertad frente a la institución escolar o sus integrantes.* Los no protagonistas construyen una imagen de la escuela como socializadora, aunque frágil y en ocasiones injusta, cercana de algún modo (se puede acudir a ella para la propia defensa en ciertas ocasiones), y unos alumnos con cierta agencia y capacidad de intervenir en la dinámica escolar. *Los actos de violencia contra la escuela no serían coherentes con esta representación imaginaria.*

La referencia a la función del otro, su significado imaginario y la discordancia de importancia y valor de los actos de los profesores o el personal respecto a los alumnos, son los desencadenantes más explicativos de cualquiera de estos actos. El componente imaginario de estos actos es muy claro en dos incidentes que relataron los profesores: en uno el alumno dijo al profesor agarrándolo por el brazo: “ahora soy yo el que quiere hablar contigo”. O “hoy va a haber bala también para ti”. En ellos se trata de símbolos impregnados de sentido que reflejan o intentan devolver la relación imaginizada por los alumnos. La polarización, la dinámica de reflejo y espejo, tan propia de lo imaginario, está presente aquí en la forma “voy a hacer contigo, lo que tú haces conmigo”

Los insultos “ignorante” a un profesor y “vagabundo” a un trabajador del centro muestran una relación con la identidad temida de los estudiantes como alumnos (ignorantes) o en la vida social (vagabundos). La cuestión del prestigio perdido por los alumnos y su intento de restablecerlo se muestra en la imposición que un padre de un alumno hizo a un profesor de que le pidiera perdón delante de los demás alumnos.

Resulta muy interesante contrastar estos resultados con los referidos al imaginario de los profesores acerca de los alumnos. La discordancia y la polarización de las versiones e imágenes entre unos y otros parece ser muy fuerte. En un estudio realizado en estas mismas escuelas sobre los imaginarios de los profesores (Silva, 2011), se constata que tienen una imagen de los alumnos en cierto modo similar o igualmente negativa, de la que los alumnos tienen de ellos. Las expresiones usadas por los profesores para describir a los alumnos reales eran de este tipo: poco interés en aprender, distraídos, indisciplinados, faltos de perspectiva de futuro, necesitan ser dirigidos, son influidos por malas personas, faltos de compromiso, completamente sin límites, desplazan a la escuela sus problemas familiares, rebeldes y agresivos, víctimas del sistema. Por otra parte, el imaginario que los profesores tienen de la familia de los alumnos violentos es de familia desestructurada y causante de todo el problema escolar. Algunos de ellos parecen justificar la percepción tan negativa del profesorado por parte de algunos alumnos.

Las cosas se complican cuando introducimos un tercer elemento: el cambio sufrido en el imaginario social de las escuelas (Martuccelli, 2001). Si anteriormente representaban una institución democrática e igualitaria en la que todos tienen iguales oportunidades y donde los individuos se integran para participar en la vida social, en la actualidad se empieza a representar como un lugar donde se forma un individuo vacío con una serie de competencias que le servirán más tarde. La escuela ofrece oportunidades y corresponde a cada uno individualmente aprovechar sus oportunidades. De esta forma, son los alumnos y sus familias los que no están a la altura y no contribuyen a que la escuela alcance sus objetivos. Esta representación, que comparten los profesores en esta escuela, desresponsabiliza a la institución de las causas de la violencia concreta en el centro y culpabiliza a las familias de los alumnos de todos los incidentes ocurridos en ella. De nuevo volvemos a la función que cumple la violencia de los alumnos en la institución. No se puede entender sino como un conjunto de acciones al servicio de la identidad.

Como señalan François Dubet y Danilo Martuccelli (1996), los actos violentos tienen la función de mostrar a los compañeros y a los profesores las actitudes hacia el sistema educativo y la función de ser reconocidos como contrarios y desafiantes de la autoridad. Como hemos señalado en otro lugar, refiriéndonos a la violencia de jóvenes en general:

Desde la perspectiva de lo imaginario, la violencia se entiende como la necesidad de enfrentarse y actuar para restablecer el valor de los privados de reconocimiento. El restablecimiento del valor imaginario es universal en la explicación de la violencia y toma diversas formas: imposición de respeto, defensa contra lo insoportable, destrucción del valor del otro, etc. (Fdez. Villanueva, 2011, p. 121).

Hay una conexión entre los actos violentos contra la escuela y los que se realizan fuera de ella. El imaginario negativo de la escuela se corresponde con el de la sociedad en general, lo cual abre las perspectivas de explicación de la posible conversión de estos jóvenes en violentos fuera de la escuela, ya que su percepción de los otros, de la relación social, es muy negativa y su representación frente a ese mundo, de enorme fragilidad. La conexión de lo de dentro y lo de fuera se muestra en otras dos cuestiones: los enfrentamientos que los grupos tienen fuera de la escuela, en los espacios de ocio o en la calle se resuelven o se manifiestan dentro. Y, finalmente, en la intervención no poco frecuente, de familiares de los alumnos en la violencia dentro de la escuela, contra profesores y personal, particularmente. Es importante la violencia que viven los violentos en sus contextos extraescolares y, en particular, en sus familias, pero también es importante que familiares hayan colaborado en la violencia de estos alumnos y que familiares de los profesores o el personal hayan sido víctimas o amenazados de serlo por parte de los estudiantes. También se manifiesta esta relación en el propio discurso de los escolares.

Podemos conectar el caso estudiado con otras formas de violencia que, analizadas también desde las dimensiones imaginarias, siguen un patrón similar y permiten una comparación con el presente trabajo. Los jóvenes skins de ideología nacionalsocialista (Fdez. Villanueva et al., 1998) se representan a sí mismos como marginados, preteridos por el estado, amenazados. Consideran a los emigrantes de color y a otros jóvenes de ideología contraria como poderosos y malvados y sus actos de violencia como actos de restablecimiento del orden y de castigo justo. En las explicaciones de los disturbios producidos en las "banlieues" francesas a finales del 2005 (Kokoreff, Barron y Steinauer, 2006; Centre d'analyse stratégique, 2006), los propios protagonistas ofrecen representaciones imaginarias de "el barrio", "la policía", de ellos mismos como "emigrantes", "la 3ª generación", que organizan la realidad vivencial para

justificar el uso de la violencia de unos agresores imaginarios como humillados y desesperados contra unas víctimas (el espacio público, la sociedad y la policía) imaginarios como extraños, amenazantes y malvados, con unos actos de violencia cuyo significado es, en definitiva, el desmembramiento de la estructura de la autoridad. Jóvenes de la calle implicados en actos de violencia (Willadino, 2003) mantienen representaciones imaginarias sobre sí mismos de exclusión, de mirada social discriminatoria y estigma. Sus víctimas son representadas como rechazadoras, malvadas, abusadoras y los actos de violencia tienen la simbolización imaginaria de actos de imposición de respeto, presencia, identidad.

Los imaginarios influyen de forma decisiva en las acciones y la estructura de las interacciones en este caso dentro del contexto escolar. Amplían las representaciones discursivas o puramente argumentativas, intelectuales, al mismo tiempo que las invisten de una dimensión activa muy fuerte (Fernández Villanueva et al., 1998), se resisten a la crítica (Castoriadis, 1996) y ayudan a la producción y justificación de la violencia al ser polarizantes, dicotomizadores y exagerados. No crean una perspectiva realista de los actores e impiden realizar acciones de intervención eficaces destinadas precisamente a la mejora de las condiciones de interacción. Independientemente de las condiciones materiales de la situación, los aprendizajes o habituaciones al uso de la violencia, hay que tener en cuenta estas representaciones acerca de los actores, los protagonistas, los destinatarios de violencia y los propios actos, ya que estos explican sostienen, justifican o hacen aceptables los actos concretos.

La criminalización de las acciones de los alumnos puede ser una consecuencia de los imaginarios negativos que sobre ellos mantienen las autoridades. Por otra parte, la atribución de características malignas y exageradas por parte de los alumnos hacia los profesores y la institución son un importante armazón justificativo de los conflictos y los actos violentos. Reelaborar las representaciones de todos los integrantes de cualquier acto de violencia, los agresores, las víctimas y el sentido de los actos puede tener sus efectos transformadores de la interacción escolar.

La perspectiva de lo imaginario abre una vía de trabajo socioclínico similar a la que defienden Jacqueline Palmade (2001), Joëlle Bordet (2007) y Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2004), con los alumnos, y también con los profesores, para elaborar o reconstruir los significados de la violencia en el contexto de las relaciones interpersonales y las historias identitarias de los alumnos. Su forma de operar resulta en cierto modo afín a la reciente metodología de la investigación comunicativa crítica, en la cual se trabaja con la participación y comunicación de los diversos actores de la institución escolar en sus diversas tareas y funciones (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). El diálogo entre los investigadores y el personal implicado en las comunidades y grupos estudiados se ha aplicado a la prevención y transformación del comportamiento de jóvenes violentos.

La detección de estas dimensiones imaginarias en la explicación de la violencia de los jóvenes en la escuela abre un cierto panorama de posibilidades de intervención, independientemente de todas las acciones de control, mejora de las condiciones de relación, etc., que puedan derivarse de acciones institucionales. Los imaginarios se relacionan claramente con las acciones de inclusión y exclusión simbólica. Los alumnos se incluyen o excluyen de la escuela en sus representaciones imaginarias en tanto que los profesores pueden proyectar esas mismas acciones hacia los alumnos. Y cuando los individuos o los grupos son reducidos a imágenes, se resalta la diferencia y la distancia entre ellos, el otro se transforma en alguien que asusta e incómoda (Salles y Silva, 2008). De este modo, la estructura y la calidad de las relaciones entre unos y otros depende estrechamente de estos imaginarios. Unificar

estas visiones, trabajar sobre ellas y sobre el propio universo microsociales en el que se producen, puede, sin duda, abrir el camino a la recomposición de las versiones, la elaboración de nuevas representaciones imaginarias que acerquen a todos los actores, contextualicen sus acciones y se conviertan así en menos asustadoras e incómodas. Con ello, pacificarían la interacción escolar. Quizás elaborar o reconstruir en grupo imaginarios *de la escuela* como cárcel, ring de boxeo, injusticia, violencia, *de los alumnos* “vagando”, “queriendo salir”, “entre rejas” y los correspondientes *de los profesores y personal*, así como el significado interpersonal e imaginario *de los actos* de violencia ayudaría a colocar a los alumnos protagonistas de violencia en otra posición frente a la escuela y a sus propios actos, al tiempo que transformaría la experiencia escolar e, incluso, la propia institución, como forma de hacerla más igualitaria y tener mejores efectos sociales. El contraste entre los imaginarios de los jóvenes protagonistas y no protagonistas que hemos mostrado en esta investigación puede, asimismo, ser aprovechado como material de trabajo útil en ese proceso de intervención. El trabajo clínico-interventivo en este contexto de representaciones imaginarias puede disminuir la polarización, desarrollar el acercamiento de visiones, o, por el contrario, la no intervención en este proceso puede estabilizar o acentuar las rivalidades imaginarias y, en consecuencia, estabilizar las probabilidades de que se produzcan actos de violencia.

Referencias

- Astor, Ron Avi (1998). Moral reasoning about school violence: informational assumptions about harm within school subcontexts. *Educational Psychologist*, 33(4), 207-221.
- Astor, Ron Avi; Meyer, Heather Ann & Behre, William J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3-42.
- Baczko, Bronislaw (1984). *Les imaginaires sociaux: mémoires et espoirs collectives*. Paris: Payot.
- Baker, Jean A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Beaux, Stephane & Pialoux, Michel (2005). *La racaille et les vrais jeunes. Critique d'une vision binaire du monde des cités*. Paris: Documents de Liens Sociaux 2.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Eric; del Rey Alamillo, Rosario & Ortega Ruiz, Rosario (2006). Clima y violencia escolar un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bordet, Joëlle (1998). *Les jeunes de la cité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bordet, Joëlle (2007). *La recherche-action, une démarche collective pour élaborer une question*. Paris: Cahiers de l'Action Injep.
- Brunet, Luc (1983/1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Editorial Trillas.
- Campart, Martina & Lindström, Peter (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.

- Castoriadis, Cornelius (1975/1989). *La institución imaginaria, tomo II*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius (1996). *La montée de l'insignifiance*. París: Seuil.
- Castoriadis, Cornelius (1998/2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centre d'analyse stratégique (2006). Enquêtes sur les violences urbaines : comprendre les émeutes de novembre 2005 : les exemples d'Aulnay-sous-Bois et de Saint-Denis. Paris : La documentation française.
- Charlot, Bernard (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432-443.
- Cornejo, Rodrigo & Redondo, Jesús M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*, 15, 11-52.
- Dalbert, Claudia & Stoeber, Joaquim (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 200-200-207.
- Debarbieux, Eric (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Denscombe, Martyn (1995). Teachers as an audience for research: the acceptability of ethnographic approaches to classroom research, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 173-191.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Durand, Gilbert (1960/1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid, Taurus.
- Edwards, Ernesto & Pintus, Alicia (2004). *Violencia en la escuela*. Rosario: Laborde Editor.
- Feixa, Carles; Porzio, Laura & Recio, Carolina (Coords.) (2006). *Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos Editorial y Ayuntamiento de Barcelona.
- Fernández García, Isabel (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández Villanueva, Concepción; Domínguez, Roberto; Revilla, Juan Carlos & Gimeno, Leonor (1998). *Jóvenes violentos. Las causas psicossociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- Fernández Villanueva, Concepción (2011). Quatro dimensões explicativas da violência escolar. En Joyce Mary Adam de Paula e Silva & Leila M. Ferreira Salles, (Eds.), *Jovens, violência e escola. Um desafio contemporâneo* (pp. 103-125). São Paulo. UNESP.
- Flecha, Ainhoa; García, Rocío; Gómez, Aitor & Latorre, Antonio (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Funk, Walter (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

- Gendron, Brian P., Williams, Kirk R., & Guerra, Nancy G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-150-164.
- Giust-Desprairies, Florence (2003a). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris: P.U.F.
- Giust-Desprairies, Florence (2003b). *L'imaginaire collectif*. Paris: Erès.
- Gonçalves, Luiz Alberto & Sposito, Marília Pontes (2002). Iniciativas Públicas de Redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138.
- Guimarães, Áurea M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*, Campinas: Ed. Autores Associados.
- Juris, Jeffrey S. (2005). Violencia representada e imaginada: Jóvenes activistas, el Black Bloc y los medios de comunicación en Génova. En Francisco Ferrándiz & Carles Feixa (Eds.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (pp. 185-208). Barcelona: Anthropos.
- Kitzinger, Jenny (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health*, 16(1), 103-121.
- Kokoreff, Michel; Barron, Pierre & Steinauer, Odile (2006). *Enquêtes sur les violences urbaines. Comprendre les émeutes de Novembre 2005. L'exemple de Saint-Denis. Rapport final*. Paris : Centre d'analyse stratégique.
- Malet, Régis (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1301-1332.
- Martuccelli, Danilo (2001). *Dominations ordinaires*. París: Balland.
- Olweus, Dan (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Press.
- Olweus, Dan (1993/1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, Rosario & Mora-Merchán, Joaquín A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Palmade, Jacqueline (2001). Pós-modernidade e fragilidade identitária. En José Newton Garcia de Araújo y Teresa Cristina Carreteiro (Orgs.), *Cenários sociais e abordagem clínica* (pp. 93-121). São Paulo: Escuta.
- Pegoraro, Juan (2001). Inseguridad y violencia en el marco del control social. *Espacio Abierto*, 10(3), 349-372.
- Pegoraro, Juan (2002). Notas sobre los jóvenes portadores de violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales. *Sociologías*, 4(8), 276-317.
- Revilla, Juan Carlos (2002). La Violencia de los Alumnos en los Centros Educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532.

- Ritchie, Jane & Lewis, Jane (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.
- Salles, Leila M.F y Silva, Joyce M.A. de P.(2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação (UFPE)*, 30, 140-166.
- Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo (2011). *Estatísticas em Pesquisa por área/município*. Extraído el 13 de octubre de 2011, de <http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/dados.aspx?id=494>
- Silva, Joyce M.A. de P. (2011) Imaginario, cultura e violencia escolar, En Joyce Mary Adam de Paula e Silva & Leila M. Ferreira Salles (Eds.), *Jovens, violência e escola. Um desafio contemporâneo* (pp. 27-45). São Paulo. UNESP.
- Silva Vázquez, Manuel (1996). *El clima en la organización*. Barcelona: EUB.
- Smith, Page A., & Birney, Larry L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *The International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Smith, Peter K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Snape, Dawn & Spencer, Liz (2003). The foundation of qualitative research. En Jane Ritchie & Jane Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 1-23). London: Sage.
- Soriano, Juan Pablo (2008). Adaptación social de las pandillas juveniles latinoamericanas en España. Pandillas y organizaciones juveniles de la calle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 81, 109-137.
- Spencer, Liz; Ritchie, Jane; Lewis Jane & Dillon Lucy (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence. A Quality Framework*. London: National Centre for Social Research.
- Spósito, Marília Pontes (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Swain, Jon (2006). An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*. 9, 199–213.
- Taylor, Charles (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Whitney, Irene & Smith, Peter K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.
- Willadino Braga, Raquel (2003): *Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Complutense de Madrid.

Ziebland, Sue & McPherson, Ann (2006). Making sense of qualitative data analysis: an introduction with illustrations from DIPEX (personal experiences of health and illness). *Medical Education*, 40, 405–414.

Apéndice 1: Dibujos de los grupos

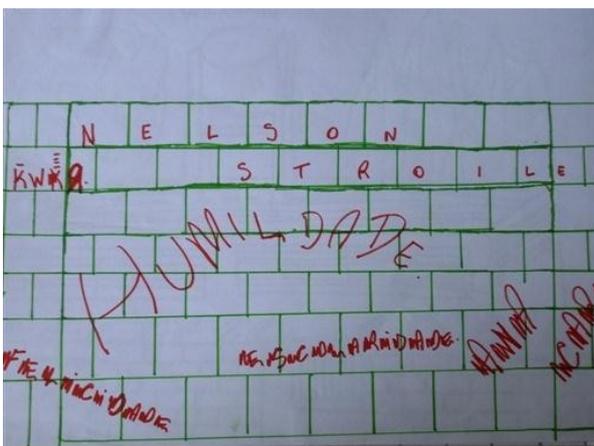
Grupo No Protagonistas

1



Grupo Protagonistas

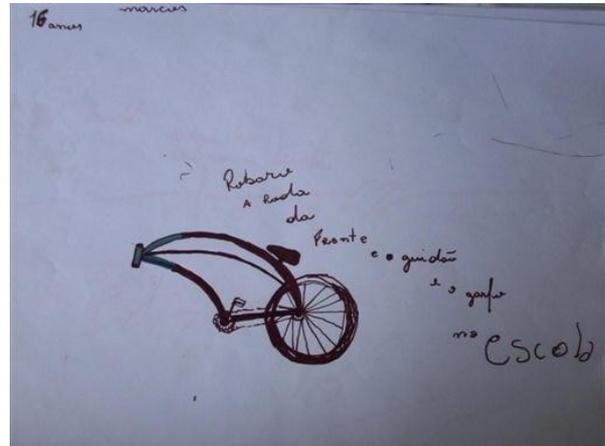
2



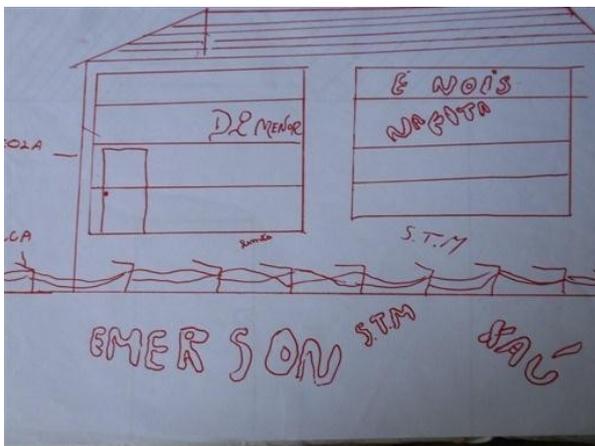
Grupo No Protagonistas

Grupo Protagonistas

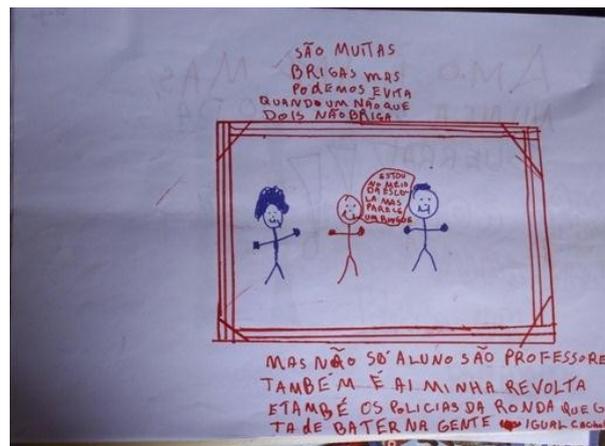
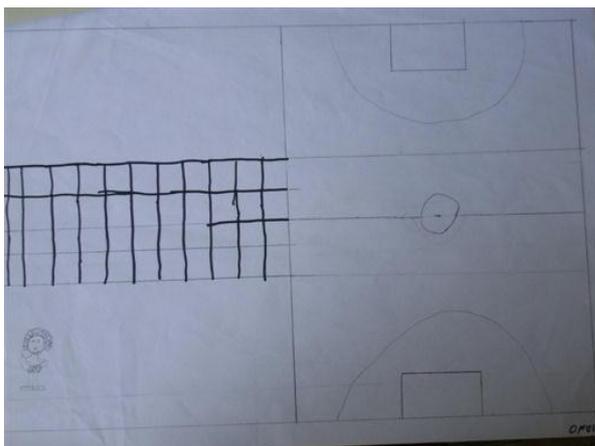
3



4



5



Apéndice 2: Fotografías de los grupos

Grupo No Protagonistas



Grupo Protagonistas

1



2



3



Grupo No Protagonistas

4



Grupo Protagonistas



5



6



Historia editorial

Recibido: 30/07/2010

Primera revisión: 05/02/2011

Aceptado: 09/10/2011

Formato de citación

Fernández Villanueva , Concepción; Revilla Castro, Juan Carlos; Domínguez Bilbao, Roberto; Ferreira Salles; Leila Maria y Paula e Silva, Joyce Mary Adam de (2011). Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. *Athenea Digital*, 11(3), 51-78. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/760>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)