



*Detalle. La selva bordada arboles y animales como el jaguar y caiman.  
Fotografía Laura Junco. 2019*

## Artículo de investigación

Eliana Sofía Rea Rubiano & Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

### ***Violencia(s) Escolar(es): un marco interpretativo para su comprensión desde las Ciencias Sociales***

*Dossier Intervención Social en contextos de conflictividad y de construcción de Paz Vol. I*

Editora invitada: Martha Inés Valderrama Barrera

Art. 10 (pp. 1-23)



**Telón Choibá Atrateño (2003)**

Grupo de Artesanías Choibá

**Autoras:** Luz Romana Cuesta - Rubiela Quinto Mosquera - Yaneth Mosquera - Gloria Álvarez Vargas - Úrsula Holzapfel - Willinton Mosquera - Rosa Mendoza (+) - Lucía Jiménez (+)

**Lugar:** Quibdó, Chocó - Colombia

**Temáticas:** Movilización social, conmemoraciones, vida cotidiana

**Técnicas:** Bordado, costura a mano, costura a máquina

**Materiales:** Tela, telas de algodón, hilos de algodón, hilo poliéster

**Dimensiones:** 119 cm x 83 cm x 0.5 cm

**Disponible en:** <http://www.textilestestimoniales.org/piezas/3>

# *Violencia(s) escolar(es): un marco interpretativo para su comprensión desde las Ciencias Sociales*

---

*Eliana Sofía Rea Rubiano<sup>1</sup> & Jaime Alberto Saldarriaga Vélez<sup>2</sup>*

## **Resumen**

Este artículo presenta un marco interpretativo para la comprensión de la categoría *violencia(s) escolar(es)* desde el campo de las Ciencias Sociales, mediante el análisis de posturas biológicas, psicológicas, antropológicas, históricas, políticas y sociológicas. El texto, situado en una perspectiva relacional de las violencias, convoca a la reflexión sobre los distintos significados otorgados a este término, frecuentemente asociado a agresión y agresividad, pero que en sentido más amplio comporta discusiones concernientes a: la configuración del proceso civilizatorio, la anulación de libertades, las prácticas culturales autoritarias y crueles, las dominaciones simbólicas, la transformación de conflictos, los actos sacrificiales, las construcciones socioculturales, así como la dominación y la coacción interna. Se concluye que, analizada en el ámbito educativo, la(s) *violencia(s) escolar(es)* debe(n) reconocerse desde su pluralidad, lo que implica trascender planteamientos normativos que se inscriben en referentes salubristas y psicosociales, para reconocer la urgencia de construir otros abordajes transdisciplinarios a partir de marcos interpretativos alternativos.

**Palabras clave:** agresión, agresividad, conflicto, violencia, violencia escolar.

- 
- 1 Eliana Sofía Rea Rubiano. Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Administración Pública de la Universidad Antonio Nariño. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE, Colombia.
  - 2 Jaime Alberto Saldarriaga Vélez. Licenciado en Filosofía e Historia. Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de la línea Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE, Colombia.

## *School Violence(s): an interpretive framework for its understanding it from the Social Sciences*

### **Abstrac**

This article presents an interpretative framework for understanding the category of school violence(s) from the field of Social Sciences, through the analysis of biological, psychological, anthropological, historical, political and sociological positions. The text, situated in a relational perspective of violence, calls for reflection on the different meanings given to this term, frequently associated with aggression and aggressiveness, but which, in a broader sense, involves discussions concerning: the configuration of the civilizing process, the annulment of freedoms, authoritarian and cruel cultural practices, symbolic dominations, conflict transformation, sacrificial acts, socio-cultural constructions, as well as domination and internal coercion. It is concluded that, analyzed in the educational field, school violence(s) must be recognized from its plurality, which implies transcending normative approaches that are inscribed in health and psychosocial referents, to recognize the urgency of building other transdisciplinary approaches based on alternative interpretative frameworks.

**Keywords:** aggression, aggressiveness, conflict, violence, school violence.

## Introducción

La palabra violencia ha sido dotada de múltiples significados en el ámbito de las Ciencias Sociales, históricamente los debates académicos sobre su definición han transitado entre posturas biológicas, psicológicas, antropológicas, históricas, políticas y sociológicas. Sin embargo, al revisar investigaciones relacionadas con el estudio de las violencias en el contexto escolar colombiano, se observa que existe la tendencia de asociar este concepto con interpretaciones que erróneamente la ubican como sinónimo de acoso escolar, asumiéndose como un fenómeno que involucra de manera exclusiva la esfera de las relaciones entre pares, invisibilizándose sus distintas manifestaciones, significados y actores educativos que fluctúan en su configuración.

En tal sentido, desde una perspectiva deconstructiva, es pertinente desnaturalizar la utilización de la categoría *violencia escolar* como fenómeno singular e inmodificable, para avanzar en una comprensión plural de la(s) *violencia(s) escolar(es)* como construcción social, relacional y susceptible de transformación. Por ello, las reflexiones aquí planteadas convocan a una mirada transdisciplinar desde el campo de las Ciencias Sociales.

De manera que, en las líneas siguientes, se ofrecen reflexiones teóricas a propósito de la relación violencias-escuela, a partir de un marco interpretativo sobre la categoría *violencia* y sus aproximaciones conceptuales desde distintos campos disciplinares. Lo anterior se deriva del análisis documental y de la experiencia profesional en el ámbito de la Orientación Escolar en Colombia.

## Marco interpretativo de la categoría violencia(s) escolar(es)

La postura que guía este artículo reconoce que la violencia va más allá de las características o factores de riesgo que presenta un individuo, por ello, no es una propiedad específica de los sujetos, sino que se considera una propiedad relacional, construida a partir de los sentidos que otorgan los sujetos a su realidad. Este planteamiento se sitúa en un giro teórico que, en el campo de las Ciencias Sociales, ha transitado por distintas conceptualizaciones desde los aportes realizados por la psicología, la antropología, la sociología, la política y los estudios decoloniales. Estas contribuciones académicas se recapitulan en los siguientes ejes conceptuales: a) La violencia como agresión y agresividad; b) La violencia como medio civilizatorio; c) La violencia como anulación de libertades; d) La violencia como práctica cultural; e) La violencia como expresión de dominio simbólico;

f) La violencia como fracaso en la transformación de conflictos; g) La violencia como acto sacrificial; h) La violencia como construcción sociocultural; e i) La violencia como dominación y coacción interna. Respecto a estos ejes se orientan las reflexiones posteriores.

*a. La violencia como agresión y agresividad*

Las posturas biologistas han entendido la violencia en relación con el término agresión, refiriéndose a un comportamiento innato en los humanos, propio de los cambios fisiológicos que inhiben o liberan estas conductas. Si bien al interior del campo de la psicología existen diferentes vertientes, en la psicología social se resaltan perspectivas clásicas en dos enfoques: instintivista y ambientalista. Adicional a ello, la psicología social contemporánea también ha realizado importantes contribuciones.

Con relación a las perspectivas clásicas, Doménech e Iñiguez (2002) recopilan estos enfoques a partir de tres líneas de pensamiento: Teorías Instintivistas, Frustración o agresión y Aprendizaje Social. De lo anterior, se resaltan los siguientes elementos:

- 1) *Teorías Instintivistas*: en esta línea de estudio la agresión se atribuye a la aparición de una señal relacionada con las funciones de supervivencia de la especie. En este sentido, siguiendo al psicoanálisis, se describe la *agresión como pulsión e impulso destructivo* que forma parte de las potencialidades innatas, cumpliendo una función constitutiva de la personalidad humana.

Siguiendo a Ramírez (2010), la perspectiva psicoanalítica aportada por Sigmund Freud afirma que en la constitución del individuo existen tensiones psíquicas que movilizan el accionar de los seres humanos. Estas tensiones transitan entre la vida y la muerte, como instintos o pulsiones que permanente se enfrentan en búsqueda de alcanzar la supervivencia. En esta estructura narcisista del yo, la satisfacción de estas pulsiones está regulada por el proceso de inserción en la cultura, proceso que en algunos seres humanos puede derivarse en renuncia a las propias pulsiones o en anomía. Sin embargo, existe una inclinación agresiva que, a manera de *disposición pulsional*, emerge en forma autónoma en el individuo. Entre tanto, Jacques Lacan evoca críticamente la noción de *agresión* planteada por Freud, refiriéndose a este término como una noción biológica que se cir-

cunscribe a la especie animal, por tanto, sugiere que en los seres humanos la discusión debe situarse a partir del concepto de *agresividad*, partiendo de la relación del sujeto con sus semejantes; para ello, propone distinguir entre *intención agresiva* y *tendencia a la agresividad*: la primera de ellas se manifiesta como forma de comunicación en las interrelaciones humanas, inclusive bajo el ropaje de una fraternidad discreta o cortesía, por otra parte, la *tendencia a la agresividad* es definida como manifestaciones o reacciones inconscientes que impulsan a la destrucción del propio individuo o de los otros, en virtud de la pulsión de muerte.

- 2) *Frustración-agresión*: “En esencia, este modelo prevé que, efectivamente, la agresión es un comportamiento resultante de una pulsión interna pero que esta pulsión depende de un elemento externo: la generación de frustración” (Doménech e Iñiguez, 2002, p. 2). Esta teoría aporta como elemento interesante a la discusión sobre el concepto de violencia la posibilidad de buscar explicaciones intermedias entre lo interno y lo ambiental, aspecto que representa un intento de integración de teorías que parecían irreconciliables. Lo que representa una explicación intermedia entre las teorías psicoanalíticas y los modelos ambientalistas.
- 3) *Aprendizaje Social*: en una línea positivista de la psicología (conductismo) se ubican las Teorías del Aprendizaje Social, para estas teorías, el elemento constitutivo de los comportamientos proviene de la asociación de una determinada respuesta a un estímulo concreto, asociación que queda cristalizada por el refuerzo de la ejecución de ese comportamiento (Doménech e Iñiguez, 2002). Siguiendo estas teorías, se infiere que los comportamientos agresivos aparecen como resultado de ciertos estímulos, estos comportamientos al ser recompensados o reforzados son aprendidos por el individuo; sin embargo, puede que este decida ejecutarlo o se abstenga de realizarlo, dependiendo a su vez de otros tipos de aprendizajes. Estos planteamientos han influenciado significativamente estudios acerca de los efectos de la violencia.

Con relación a los aportes de la psicología social, en una perspectiva contemporánea, Doménech e Iñiguez (2002) señalan como contribución relevante el reconocimiento del contexto relacional en que se produce un comportamiento agresivo o violento. Sin embargo, resalta que “para poder definirlo como agresión hay que incorporar la noción de norma. La agresión es, pues, por encima de todo un comportamiento antinormativo” (p. 4). Esta conceptualización

problematiza el alcance de la psicología social convencional, considerando su tradicional posicionamiento apolítico en una perspectiva que desvincula el comportamiento agresivo del orden social.

Esta somera recopilación de los aportes de la psicología sobre el significado otorgado a la *violencia* permite reconocer una interpretación que, si bien mantiene una concepción de *violencia como agresividad*, abre un campo de posibilidad para ser explicada no solo a nivel individual sino también, interindividual. De igual forma, se concibe la violencia como conductas desviadas y perjudiciales para la sociedad; sin embargo, no se hace referencia a las acciones violentas que el poder institucionalizado lleva a cabo sobre aquellos grupos o individuos que muestran una conducta socialmente inadecuada. Por ello, Doménech e Iñíguez (2002) advierten que “deconstruir la agresividad y la violencia y mostrarlas como producto de prácticas objetivizantes se convierte, pues, en una precaución necesaria y previa a todo intento de análisis de la cuestión” (p. 9).

En suma, esta perspectiva biológica influyó de manera significativa los estudios disciplinares en el campo de la psicología, conceptualizando la noción de *violencia* como agresividad, entendida como actitud o predisposición del individuo a realizar actos violentos; sin embargo, como lo refiere Álvarez (2013), estas explicaciones biológicas se consideran funcionalistas y simplistas, por lo que, si bien en las conductas humanas existen aspectos psicológicos, es de resaltar que la mayoría de estas conductas poseen explicaciones en relación con aspectos sociales y culturales.

#### *b. La violencia como medio civilizatorio*

En el campo sociológico se considera que uno de los aportes más significativos con relación a la conceptualización del término *violencia* se sustenta en la Teoría de la Civilización propuesta por Norbert Elías en 1939. Sus investigaciones inician con el análisis de la evolución de las sociedades europeas, desde la época medieval hasta el proyecto moderno e ilustrado, profundizando en teorizaciones sobre la relación individuo-sociedad; así, este autor plantea una comprensión de la *violencia* como “configuración”, siendo un concepto que cuestiona las distintas apreciaciones que para ese momento histórico se habían elaborado en el campo de las Ciencias Sociales. Para Elías (1990):

El ser humano individual vive, y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad, sino en cuanto lo permite la propia estructura de esa red; vive

dentro de un tejido de relaciones móviles que, al menos en parte, se han depositado sobre él dando forma a su carácter personal. (p. 29)

Esta Teoría del Proceso de Civilización se constituye en un paradigma sociológico que ha contribuido a construir otras explicaciones, sobre los orígenes, la génesis y las lógicas sociales y simbólicas de la modernidad (Urteaga, 2013). De igual forma, se resalta el sentido de historicidad en la construcción de sus conceptos y el reconocimiento de una realidad social en términos relacionales y procesuales. Como refiere Guerra (2010), para Elias “Las personas y la sociedad misma están en permanente historicidad, por ende, los conceptos sociológicos deben ser sensibles al contexto y a la idea de tiempo” (p. 406). En este sentido, su modelo analítico se orienta a comprender los procesos sociales a largo plazo, en un entramado de vínculos entre las estructuras de personalidad del individuo (psicogénesis) y las transformaciones de las estructuras políticas del Estado (sociogénesis), por lo cual, considera que es desacertado separar el estudio de los individuos del estudio de las sociedades (Borges, 2012).

Por consiguiente, Elias (2015) plantea las bases para comprender que existen distintas formas de violencia que no corresponden al uso de la fuerza física, por cuanto se *configuran* en el proceso de civilización de cada ser humano, en el *entramado de fuerzas y clases*, presentes en el campo social en que habitan los individuos. En este proceso, reconocido como socialización general, se instaura la inculcación de normas y regulaciones que configuran la identidad de los individuos; sin embargo, al ser individualizado regresa al campo social en un tejido de tensiones que se mueven entre hetero-coacciones y auto-coacciones, a partir de un proceso de racionalización de los individuos, proceso que no es producto de la razón humana. Al respecto, Kantarovich *et al.* (2015) expresan, citando a Norbert Elias:

lo que Elias pretende demostrar es “que la estructura de las funciones psíquicas, los modos habituales de orientar el comportamiento, están relacionados con la estructura de las funciones sociales, con el cambio en las relaciones interhumanas (...) Como consecuencia de esa demostración, también queda evidenciado que “nuestro entramado social no es definitivo y mucho menos un punto culminante de una civilización, como tampoco lo es nuestra forma de comportamiento, nuestro nivel de coacciones, mandatos y miedos”. (pp. 60-61)

Por lo tanto, en los debates actuales evocar estos elementos otorga una lectura distinta a la categoría *violencia*, al posibilitar su comprensión como una

emergencia de configuraciones, en un entramado de condiciones que supera la dicotomía individuo y sociedad. Esta perspectiva contribuye a razonar la realidad social en términos relacionales y, a la vez, comprender que la lectura de las violencias va más allá de considerarlas como rasgos personales naturalizados o factores de predisposición, develándose la relación entre violencias y culturas como elemento configurador.

### *c. La violencia como anulación de libertades*

En el campo histórico-social del siglo xx emergieron debates interesantes con relación al sentido político en las conceptualizaciones sobre *violencia*. Domenech (1981) sostiene que:

Indiscutiblemente, es el progreso del espíritu democrático el que da origen al concepto moderno de violencia y lo colorea al mismo tiempo con un matiz peyorativo. A partir del momento en que cada persona está llamada a la categoría de ciudadano, en que se reconoce su derecho a la libertad y a la felicidad, la violencia no puede ya confundirse con la fuerza, no es ya del orden de las necesidades físicas (calamidades naturales), o políticas (jerarquías de derecho divino); es ahora un fenómeno que tiene relación con la libertad y que puede y debe ser combatido y superado. (pp. 34-35)

Este referente otorga un sentido político a la conceptualización de la violencia como manifestación que involucra las relaciones de poder entre el sujeto (ciudadano) y el Estado. Al respecto, Foucault (2002) señala que en las relaciones de poder existen tensiones constantes, que se movilizan como juegos estratégicos entre libertades, sosteniéndose como base la pretensión de dominación, de manera que se instalan tecnologías gubernamentales para fijar estados de dominación, que trascienden las esferas de lo público a lo privado.

En tanto, la violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, rompe toda posibilidad de juego entre los sujetos involucrados, hace del sujeto un objeto, objeto de exterminio, de placer, de uso o de abuso. Lo desaparece en tanto sujeto, y al imponer su fuerza, más que debilitar la capacidad de resistir, la quiebra, la anula, la cercena; la libertad es abolida, el reconocimiento del otro es borrado: no hay otro, la otredad se vuelve objeto a destruir, a exterminar o bien, a abusar. (García, 2006, p. 118)

De esta manera, se considera que la *libertad* es una condición para la existencia del poder; por tanto, en la medida en que esta se desvanece e impide la

capacidad de resistir, se instala *la violencia como negación del otro*. Al respecto, Foucault (2002) señala que en la relación sujeto-Estado se han consolidado excesos de poder con el fin de persuadir y transformar la vida humana, mediante dispositivos configurados a partir de la vigilancia y el castigo, tales como: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

#### *d. La violencia como práctica cultural*

Por otra parte, posturas provenientes de la antropología social sostienen argumentos que explican una idea de *violencia* articulada al contexto cultural en el que se originan, lo cual se encuentra permeado por los significados y las inscripciones sociales en el propio discurso científico, aspecto que conlleva a tendencias que incorporan el concepto de *violencia* a distintos fenómenos cada vez más amplios (Álvarez, 2013).

En tal sentido, autores como Rifiotis y Castelnuovo (2011) sugieren que es más adecuado hablar de violencias en plural:

Así, podemos afirmar que los discursos de la modernidad son insatisfactorios para la significación del mundo contemporáneo, tornándose entonces necesario realizar una revisión de los conceptos y las prácticas en el campo de “las violencias”. Desde nuestro punto de vista, referirnos al término de modo plural significa afirmar la heterogeneidad y no circunscribirse a una tipología. (p. 13)

Este planteamiento convoca a una perspectiva más vivencial y más cercana a experiencias concretas, que visibiliza la valoración negativa en los discursos (científicos o no) que circulan en torno a la definición de la *violencia*, en una apuesta por reconocer que, en la comprensión de las violencias, más allá del delito (crimen) y la pena (castigo), existe una visión de mundo y, por ello, la pertinencia de avanzar en estudios que profundicen en la construcción de las subjetividades de quienes experimentan prácticas violentas (Rifiotis, 2015).

En términos de un posible modelo teórico, entendemos que la *violencia* también podría ser pensada en los aspectos que hacen de ella un elemento instaurador de las identidades locales (étnicas, culturales, etc.) y de la construcción de subjetividades, a través de los procesos de socialización. (...) La *violencia* es una objetivación, una especie de significante siempre abierto para recibir significados, y no un invariante, un objeto natural. En lugar de acreditar que existe algo así como “la *violencia*” donde “victimarios” y “víctimas” se comportan en relación a ella, deberíamos

mirar cómo suceden las cosas en concreto. Sería interesante identificar que prácticas y discursos están siendo puestos en juego porque es a partir de dichas prácticas y discursos que se construye nuestra propia imagen del campo de la violencia. (Rifiotis, 2015, pp. 113-114)

Esta perspectiva antropológica aporta como elemento significativo a la comprensión de la categoría *violencia* la apertura para reconocer que en lo que se silencia y en lo que no se enuncia, también circulan significados que dotan de sentido las conceptualizaciones que se construyen en torno a las violencias. Este enfoque conlleva a considerar la *positividad* de la violencia, aclarando que no se trata de validar su impacto en los desequilibrios sociales, sino, por el contrario, reconocer que, en contextos específicos, las violencias pueden actuar como elemento instaurador de las identidades locales.

Retomando a Riches y a Marvin ante las distintas concepciones de violencia, debates contemporáneos en la antropología proponen una conceptualización transcultural de violencia, entendida como: “una resistida producción de mal físico” (Riches citado en Álvarez, p. 68) o, en el mismo sentido, la definición de Marvin “toda acción humana que supone una deliberada inflicción de daño hacia otros” (Marvin citado en Álvarez, p. 68). Esta apuesta hacia una definición transcultural se propone avanzar en una conceptualización lo suficientemente amplia para que el uso de esta categoría pueda entrar en relación con otros conceptos culturales específicos.

#### *e. La violencia como expresión de dominio simbólico*

En esta línea de pensamiento se sitúan los planteamientos de los sociólogos Bourdieu y Passeron (1996), quienes conceptualizaron la noción de *violencia simbólica* en una comprensión de las violencias que fue más allá de las connotaciones que la definían como el uso de la fuerza física: “Se trataría de la imposición, por parte de sujetos dominantes a los sujetos dominados, de una cosmovisión, roles sociales específicos, categorías cognitivas y estructuras mentales. Los autores hacen referencia específicamente al sistema educativo” (Álvarez, 2013, p. 65).

De tal forma que “lo simbólico opera como instrumento de dominación. La violencia que ejerce un individuo sobre otro, o un grupo social sobre otro, presenta además otra vertiente novedosa: esta violencia se ejerce sobre los individuos con su propia complicidad” (Aparicio-Ordás, 2015, p. 6). Lo anterior permite comprender que en la realidad social existe un poder simbólico que no

emplea la violencia física sino la *violencia simbólica*, a través de la cual se ejerce dominación de unos individuos sobre otros, sin que ello sea perceptible; este *dominio simbólico* se sustenta en relaciones de fuerza, pero también en relaciones de sentido, que se sitúan como parte del orden social.

Desde este análisis, Bourdieu y Passeron (1996) contribuyen significativamente en el campo de las Ciencias Sociales, al posicionar una lectura distinta del concepto de *violencia* en relación con el sistema educativo; sus aportes investigativos develaron la existencia de prácticas que, argumentando la necesidad de mantener un orden social, producen y reproducen un dominio simbólico, que se normaliza en la función socializadora, tradicionalmente asignada a la escuela. En una lectura sociocrítica de la escuela, estos autores posicionan el planteamiento del *dominio simbólico* como el poder que se ejerce a través del capital simbólico, considerado un poder reconocido (aunque a la vez desconocido), generador de *violencia simbólica*. Por consiguiente, “el capital simbólico no es otra cosa que el capital económico o cultural ‘en cuanto conocido y reconocido’. Es una forma de crédito otorgado a unos agentes por otros agentes” (Guerra, 2010, p. 399).

#### *f. La violencia como fracaso en la transformación de conflictos*

Siguiendo una perspectiva sociológica, en la década del sesenta del siglo xx se profundizó en discusiones sobre la interrelación entre violencia y desarrollo humano. En esta línea sobresalió Galtung (1981), conceptualizando la violencia desde la perspectiva de los conflictos sociales y planteando el *triángulo de la violencia* como referente para interpretar las causas de este fenómeno social, que, desde su perspectiva, emerge a partir de conflictos entendidos como la contraposición entre intereses, necesidades y valores. Así, para este autor, existen tres tipos de violencia: *violencia directa*, *violencia estructural* y *violencia cultural*. La *violencia directa*, relacionada con los comportamientos que se ejercen en forma visible; la *violencia estructural*, entendida como condiciones sociales de desigualdad, estratificación social y exclusión que se presentan cuando no hay satisfacción de necesidades o derechos; y la *violencia cultural*, referenciada como actitudes y prejuicios que legitiman el uso de la violencia directa o estructural.

Esta perspectiva de Galtung (1981), reconocida como Teoría de Conflictos, aporta en una comprensión de la categoría *violencia* entendida como el fracaso en la transformación del conflicto y, por consiguiente, la ubica como algo innato en la sociedad. Esta apuesta teórica mantiene vigencia, especialmente en

aspectos relacionados con educación para la paz, pese a algunas críticas que lo cuestionan por su enfoque estructuralista y por la taxonomía de sus interpretaciones, que pueden constituirse en limitantes para la comprensión de la realidad social. Al respecto, Han (2016) expresa

Este concepto de violencia parece demasiado genérico, y no logra aprehender aquello que distingue a la violencia, es decir, lo que la diferencia de otras condiciones sociales negativas. El hecho de que los niños de clase obrera tengan menos oportunidades de educación que los de clase alta no es violencia, sino una injusticia. Si se toma la violencia como cifra de toda la negatividad social, se desdibuja por completo su concepto. (p. 118)

Desde esta crítica realizada por Byung-Chul Han, la *violencia* es una técnica de dominación que, a partir de la aceptación y sujeción, se instaaura al interior del sistema social. Lo que plantea otra perspectiva para su comprensión, esta se abordará más adelante.

#### *g. La violencia como acto sacrificial*

Otra de las perspectivas sociocríticas, que aporta en los debates académicos sobre la comprensión de la categoría *violencia(s) escolar(es)*, corresponde a los estudios decoloniales y su interpretación sobre la configuración de las violencias. En este campo sobresalen planteamientos de autores como Enrique Dussel, Arturo Escobar, Eduardo Galeano, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Karina Bidaseca, Rosa Montealegre, Rita Segato y Monserrat Sagot, quienes sitúan la configuración de las violencias en Latinoamérica en el discurso de la modernidad/colonialidad, como objetivo de la humanidad, y en hechos históricos procedentes del siglo xvi hasta la actualidad. Como refieren estos autores, a partir de este discurso (eurocentrista) se teje un vínculo profundo entre civilización, orden moral y progreso, como argumento que ha justificado prácticas de poder arbitrarias, en condiciones de desigualdad propiciadas por un sistema económico capitalista; así, el proceso civilizatorio actúa como eje configurador de la violencia constitutiva en América Latina.

Al respecto, Dussel (1994) señala dos paradigmas desde los cuales comprender la modernidad: el primero, la modernidad como emancipación racional, entendida como “una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón, como proceso crítico que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (p. 175); y el segundo, la modernidad como “justificación de una praxis irracional de violencia” (p. 175). Desde esta segunda postura se origina el *mito de*

*violencia sacrificial* (irracional), bajo la creencia eurocéntrica de un mismo desarrollo histórico para todos los pueblos, asimilando esta apreciación a la idea de progreso, consideración que el autor presenta como una falacia desarrollista,

El *mito*, podría describirse así: a) la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). b) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. c) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”). d) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). e) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), sacrificio que es interpretado como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (del colonizado, esclavo africano, de la mujer, de la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). f) Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas. g) Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (Dussel, 1994, p. 176)

Por ello, históricamente el descubrimiento de América, como inicio de la modernidad/colonialidad, ha actuado como referente para legitimar la dominación desde una perspectiva eurocéntrica que ha excluido y subordinado al mundo oriental y latinoamericano. En esta línea, Espinosa (2007) señala que “una de las mayores causas de la violencia surgió del deseo de civilizar al Otro, asimilarlo dentro de una imagen homogénea o, en su defecto, de aniquilarlo” (p. 274). Esta intencionalidad civilizatoria ha marcado un cambio en las relaciones sociales, reproduciendo *patrones de poder* en distintas esferas de la sociedad (Quijano, 2014).

De tal forma que la escuela, en su función socializadora, ha heredado prácticas sociales permeadas por discursos desarrollistas que justifican su lógica civilizatoria en el uso de la razón, el capitalismo, el patriarcado y la violencia. Así, en las culturas escolares se han construido expresiones de violencia que

fragmentan los cuerpos, las subjetividades y las emociones en los sujetos que habitan las escuelas. En este sentido, Espinosa *et al.* (2013) plantean reflexiones para pensar en pedagogías decoloniales como posibilidad de comprender las problemáticas que se viven en Latinoamérica, ligadas al proceso de exclusión y violencia que significó la conquista de América,

Esta reubicación implica un acto de mirarnos al espejo (interioridad), tomando como referencia una historia compartida de despojo y explotación (exterioridad), de injusticias y violencia que terminan por designarnos el lugar de los pueblos “débiles”, incapaces de acceder al desarrollo y a la civilidad, es decir, el lugar de los pueblos dominados y de los cuerpos femeninos racializados que son potencialmente usurpables. (Espinosa *et al.*, 2013, p. 415)

Siguiendo este campo de interpretación, Segato (2003) plantea como etiología de la violencia la existencia de una célula violenta que se sitúa en una relación contradictoria entre la moralidad y la legalidad,

La primera tesis parte del principio de que el fenómeno de la violencia emana de la relación entre dos ejes interconectados. Uno horizontal, formado por términos vinculados por relaciones de alianza o competición, y otro vertical, caracterizado por vínculos de entrega o expropiación. Estos dos ciclos se articulan formando un sistema único cuyo equilibrio es inestable, un sistema de consistencia deficiente (p. 253)

(...) En estos sistemas, se sitúa el género como prototipo y paradigma de la sociedad violenta. (p. 260)

Esta mirada antropológica resalta una tensión entre el sistema de estatus y el sistema contrato. El sistema de estatus entendido como usurpación o exacción del poder femenino por parte de los hombres y el sistema de contrato como regulación. Así, el sistema de estatus valida la sumisión, domesticidad, moralidad y honor ejercido por la cultura patriarcal, sin embargo, estos códigos morales que operan en la escala del estatus se infiltran en la ley, ordenando las relaciones entre categorías como el género, que develan marcas de estatus diferenciados en un ambiente societario.

Por ello, la apuesta por una comprensión de la violencia situada en una *tensión entre la moralidad y la legalidad* contribuye en una lectura de la categoría *violencia(s) escolar(es)* desde los códigos morales presentes en la cotidianidad de la vida escolar y el reconocimiento del efecto violento que resulta del mandato moral y moralizador, que históricamente ha acompañado la construcción de masculinidad.

De modo que estudios feministas y sobre el patriarcado en la escuela aportan en una comprensión de la(s) *violencia(s) escolar(es)* desde la reproducción de machismo, homofobia, misoginia, etc., en muchos conflictos entre estudiantes, violencias de los docentes y hacia los docentes y estudiantes. Violencias de la escuela mediante discriminación, censura, regulaciones (manual de convivencia) y coerción a otras formas de expresión (género y orientación sexual) o prácticas moralizantes, estigmatizantes y excluyentes que se configuran desde la violencia física, estructural y simbólica.

#### *h. La violencia como construcción sociocultural*

Recapitulando a Bourdieu y Passeron (1996), la noción de *violencia simbólica* conlleva a comprender que, en las relaciones que se configuran en el entorno escolar, el capital cultural se encuentra presente en las prácticas y representaciones que se producen y reproducen en el espacio social,

Este capital puede existir bajo tres formas. En estado incorporado: bajo la forma de disposiciones durables (habitus) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, etc.; en estado objetivado: bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado: que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos. (Bracchi & Gabbai, 2009, p. 60)

En este marco sociológico se inscriben los planteamientos de Kaplan (2015) y su apuesta por una *sociología de las violencias en la escuela*, considerando que sus investigaciones se sitúan en una interpretación que reconoce la construcción social de la violencia en el espacio escolar, entendiendo la violencia como una *cualidad relacional*, dotada de múltiples manifestaciones y significados, permeada por condicionamientos y transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea.

Para Castorina & Kaplan (2015), la lectura de la *violencia escolar* desde la categoría *violencias en plural* permite reconocer que no es un concepto unívoco y que su interpretación no se sitúa en criminalizar a los escolares (niños, niñas y jóvenes), sino que, por el contrario, reconoce la influencia de distintas transformaciones sociales en las relaciones complejas que construyen los actores del sistema educativo. En tal sentido, sus aportes al debate académico se orientan desde un análisis sociocrítico de las violencias en la escuela, que cuestiona el orden social injusto, pero que, a la vez, reconoce las consecuencias personales que puede tener para los actores educativos.

Por tanto, el acercamiento a una interpretación plural de las violencias en el contexto escolar conlleva a reconocer que su existencia no obedece a una manifestación heredada y propia de los individuos; por el contrario, esta aproximación conceptual aporta una comprensión de las violencias en la escuela como una *construcción sociocultural*, que emerge en las relaciones, historias de vida, creencias, concepciones y prácticas en que transcurre la vida de los seres humanos. Kaplan & García (2015), refiriéndose a Charlot y otros sociólogos franceses, evocan el uso del concepto *violencia* y su vinculación con la escuela, a partir de tres categorías: *Violencia de la escuela*, *Violencia hacia la escuela* y *Violencia en la escuela*.

En tanto que la *violencia de la escuela* está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos, *la violencia hacia la escuela* es la contestación o reflejo de ésta, expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuesta por la institución. Por su parte, *la violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar. (Kaplan & García, 2015, p. 113)

Por consiguiente, desde la perspectiva de estos autores argentinos, en un contexto social latinoamericano, articulado a las desigualdades sociales, dotado de historicidad, con grandes desafíos que se visibilizan en los debates actuales ante las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas que permean el escenario educativo, es pertinente distanciarse de posturas que conceptualizan la *violencia escolar* como fenómeno *propio* de la escuela, como un “gen” adquirido o como una problemática asociada a la delincuencia juvenil que señala al individuo (estudiante/alumno) como único responsable de sus manifestaciones en el espacio escolar, en consecuencia, los autores plantean como categoría alternativa la expresión *violencias escolarizadas* (Kaplan, 2015).

### *i. La violencia como dominación y coacción interna*

Como se mencionó en líneas anteriores, la violencia es una técnica de dominación que, a partir de la aceptación y sujeción, se instaaura al interior del sistema social. Esta conceptualización se sitúa en la perspectiva contemporánea que plantea el filósofo surcoreano Byung-Chul Han. Este autor considera que la violencia se constituye en algo que nunca desaparece, sino que muta y se transforma. Desde este referente, la violencia cambia de visible a invisible, de directa a mediada, de real a virtual, de negativa a positiva.

Para desarrollar su postulado, Han (2016), en *Topología de la Violencia*, realiza un análisis respecto a las manifestaciones de la violencia en tiempos premodernos, modernos y posmodernos, resaltando como principales aspectos: 1) En la premodernidad predominaban las acciones arbitrarias y los mecanismos exhibicionistas que implicaban una puesta en escena del poder y el uso de la violencia se justificaba en la voluntad de los dioses, como lo evidenciaba la mitología griega. 2) En la modernidad la virtud exhibicionista de la violencia se debilita, hay una pérdida de su legitimidad en el ámbito social y político y la violencia se traslada hacia lugares cerrados o menos visibles; en consecuencia, en lugar de mostrarse se oculta, sin que ello implique que desaparezca, por lo que su manifestación ya no pasa por la confrontación sino por la contaminación y la interiorización, haciéndose viral. 3) En la posmodernidad aparece la *sociedad del cansancio*, y con ella nace el *sujeto del rendimiento*, que conlleva a una idea ilusoria de *libertad*, en la que el sujeto no se somete a otros sino así mismo, y en lugar de una coacción externa surge una coacción interna en el marco de su propia autoexplotación como dominio.

De modo que la violencia se va disolviendo desde la *violencia negativa*, que proviene desde *afuera*, hacia la interiorización de la *violencia positiva*, que se traslada al *interior* del individuo haciéndose invisible, transformándolo en el enemigo de sí mismo; de modo que surge una violencia comunicacional que sustituye a la violencia física. Sin embargo, “su positividad hace que no se perciba como violencia. La violencia no conlleva únicamente una falta, sino también una desmesura, no solo la negatividad del no-deber, sino también la positividad del poderlo-todo (Han, 2016, p. 125).

Por consiguiente, en esta línea de pensamiento, el concepto de violencia adquiere mayor complejidad, por cuanto la violencia se sitúa en el interior de la subjetividad humana y a través de ella, en la vida colectiva de la sociedad, generando una cultura de competitividad que debilita las posibilidades de construir consensos. Estos elementos conceptuales, planteados por Han (2016), conllevan a nuevas preguntas sobre el abordaje de estas violencias invisibles que se *interiorizan* en niños, niñas y jóvenes escolares y en la comunidad educativa, aún más si se tiene en cuenta que con frecuencia se ha estudiado acerca de las violencias visibles (entre ellas, el acoso y la agresión). En tal sentido, estos argumentos filosóficos plantean elementos para considerar que la sociedad actual posiblemente enfrente *nuevas violencias escolares*.

Por lo anteriormente expuesto, estos debates teóricos posibilitan distintas formas de comprender las manifestaciones, sentidos, significados y tránsitos del

término *violencia*. Contribuyendo en una comprensión de la categoría *violencia escolar* que desvirtúa tradiciones investigativas, complejizando y ampliando su comprensión conceptual hacia el reconocimiento de la violencia invisible que se ejerce en forma impositiva e inconsciente en el ámbito escolar, pero que no solo acontece en la relación entre los actores educativos, sino, además, en sus coacciones internas como *sujetos del rendimiento*, en el marco de Sistemas Educativos Contemporáneos.

### Consideraciones finales

El estudio de la categoría *violencia* desde un marco interpretativo interdisciplinar amplía las perspectivas para su comprensión plural desde las Ciencias Sociales, desnaturalizando concepciones que tradicionalmente se han mantenido frente a la configuración y el análisis de las violencias que involucran a los actores sociales de las comunidades educativas. Por lo tanto, resignificar su interpretación se constituye en elemento fundamental frente a la construcción de alternativas para su abordaje en tanto problemática social.

Desde las aproximaciones conceptuales que aportan los distintos enfoques disciplinares, es posible reconocer que en el debate sociohistórico sobre la conceptualización de la categoría *violencia* se ha otorgado al sujeto distintos lugares. Un primer escenario sitúa la violencia en estructuras de personalidad propias de la existencia humana, así como en posturas individualizantes que responsabilizan a los sujetos de sus conductas. Un segundo campo de pensamiento reconoce la *violencia* como materialización de la relación individuo-sociedad, por tanto, sus manifestaciones se justifican en ideales civilizatorios y libertarios, de lucha y/o anulación de libertades. Una tercera postura describe la *violencia* como prácticas culturales situadas, dotadas de particularidades y carentes de una definición universal; sin embargo, el reconocimiento de la inflicción de daño se acoge como elemento interpretativo que permite transversalizar su lectura en las distintas culturas. En un cuarto escenario de debate, la *violencia* ocupa un lugar trascendental que va de lo íntimo a lo público, se visibiliza como problemática presente en la vida cotidiana que afecta el desarrollo humano y, por ello, se plantea la relación entre aspectos culturales, estructurales y directos de las expresiones humanas que inciden en su configuración. Desde la perspectiva latinoamericana, el debate conceptual evoca críticamente el proceso civilizatorio, la instauración de códigos morales y la falacia desarrollista como ejes configuradores de la categoría violencia. Entre tanto, un sexto

escenario plantea un giro teórico que se nutre desde las teorías sociológicas para avocar una interpretación de la categoría *violencia* en perspectiva relacional, a partir de las interrelaciones que construyen los sujetos, en lugares y contextos determinados. Un último eje de debate permite reconocer la dominación hacia sí mismo y la coacción interna como elementos configuradores de *violencia* en la sociedad contemporánea.

En consecuencia, al analizar la categoría *violencia* en el contexto escolar es pertinente asumir una comprensión desde su pluralidad; en tanto que la(s) *violencia(s) escolar(es)* se construyen relacionalmente y, por tanto, su protagonismo no debe centrarse en las relaciones entre niños, niñas y jóvenes, sino extenderse en la complejidad de las interrelaciones que, insertas en la estructura escolar misma (sanciones, formas organizativas, procesos de estigmatización, criterios evaluativos, prácticas de justicia, entre otras), involucran de distinta manera a todos los actores de las comunidades educativas.

Finalmente, el análisis desde una perspectiva interdisciplinar dialoga con la escuela vista desde *adentro*, por cuanto en las dinámicas cotidianas las violencias no se circunscriben a un único espacio territorial, en este caso, el espacio físico escolar, sino que se construyen a partir de múltiples formas, significados, lugares, creencias, emociones y realidades que acompañan la vida de los sujetos sociales, razón por la cual las acciones prioritarias a nivel gubernamental no solo deberían enfocarse en su ocurrencia entre pares, sino desde una perspectiva compleja, la atención de las violencias plurales presentes en la vida cotidiana de los sujetos que habitan la escuela. Lo que implica trascender los marcos normativos que se inscriben en referentes salubristas y psicosociales, para reconocer la urgencia de construir otros abordajes transdisciplinarios a partir de marcos interpretativos alternativos.

## Referencias

- Álvarez, S. (2013). ¿A qué llamamos violencia en Ciencias Sociales? *Hallazgos*, 10(20), 61-72. [https://issuu.com/universidadsantotomas/docs/hallazgos\\_20](https://issuu.com/universidadsantotomas/docs/hallazgos_20)
- Aparicio-Ordás, L. (2015, 24 de agosto). El origen de la violencia en las sociedades humanas: violencia simbólica, violencia fundadora y violencia política. *Documento de Opinión IEEE*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7686854>
- Borges, A. (2012). Norbert Eliás. Una sociología de la cultura escrita. *Universitas Humanística*, 71(71). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2192>
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.

- Bracchi, C. & Gabbai, M. I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En C. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 55-80). Editorial Miño y Dávila.
- Castorina, A. & Kaplan, C. (2015). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 27-53). Miño y Dávila Editores.
- Domenach, J. (1981). La violencia. En *La violencia y sus causas* (pp. 33-45). Editorial de la Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086_spa)
- Domènech, M. & Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, (2), 1-10. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34105>
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores & Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Ediciones Península.
- Elias, N. (2015). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, M. (2007). Ese indiscreto asunto de la violencia: colonialidad, modernidad y genocidio en Colombia. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 267-288). Siglo del Hombre Editores.
- Espinosa, Y., Gómez, D. Lugones, M. & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 403-441). Ediciones Abya-Yala. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En *La violencia y sus causas* (pp. 91-106). Editorial de la Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086_spa)
- García, M. I. (2006): Poder, violencia y palabra. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, (25), 113-128. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/435/432>
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, (83), 383-409. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820673003>
- Han, Byung-Chul (2016): *Topología de la violencia*. Editorial Herder.
- Kantarovich, G., Kaplan, C. & Orce, V. (2015). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 55-76). Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. & García, S. (2015). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105-204). Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. (2015). Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 15-24). Miño y Dávila Editores.

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder* (777-832). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ramírez, M. E. (2010). *Actualidad de la agresividad en psicoanálisis de Jacques Lacan*. Ediciones Grama.
- Rifiotis, T. & Castelnuovo, N. (2011). La “violencia” como punto de partida. En T. Rifiotis & N. Castelnuovo (comps.), *Antropología, violencia y justicia. Repensando matrices de la sociabilidad contemporánea en el campo del género y de la familia* (pp. 13-23). Editorial Antropofagia. [https://levis.cfh.ufsc.br/wp-content/uploads/2020/05/Antropologia\\_violencia\\_y\\_justicia\\_Repen.pdf](https://levis.cfh.ufsc.br/wp-content/uploads/2020/05/Antropologia_violencia_y_justicia_Repen.pdf)
- Rifiotis, T. (2015). En los campos de la violencia: diferencia y positividad. *Ava*, (27), 103-116. <http://www.ava.unam.edu.ar/images/27/pdf/n27a06.pdf>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes. <http://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/04/Segato-Rita.-Las-Estructuras-elementales-de-la-violencia-comprimido.pdf>
- Urteaga, E. (2013). El Pensamiento de Norbert Elias: proceso de civilización y configuración social. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (16), 15-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322128810001>