

Reconstrucción teórica-metodológica de las violencias escolares simbólicas desde la salud colectiva

Theoretical-methodological reconstruction of symbolic school violence from the perspective of collective health

César Augusto Niño Hernández

Universidad de La Sabana

cesar.nino@unisabana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7510-024X>

Roselia Arminda Rosales Flores

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

roselia.rosales@uacm.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2822-6365>

 **Foundation**

[DOI: 10.24901/rehs.v45i180.1029](https://doi.org/10.24901/rehs.v45i180.1029)

[Reconstrucción teórica-metodológica de las violencias escolares simbólicas desde la salud colectiva](#) by César Augusto Niño Hernández y Roselia Arminda Rosales Flores is licensed

under [CC BY-NC 4.0](#) 

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 24 de agosto de 2023

RESUMEN:

El presente ensayo nace de la idea de exponer una propuesta teórico-metodológica para el análisis de las violencias escolares invisibles desde la mirada de la salud colectiva. Desde esta perspectiva, el análisis de estas violencias encarnadas en la vida de los niños y las niñas permite conocer cómo se han incorporado en las sociedades como formas de educar. La determinación sociohistórica de las violencias escolares invisibles permite desentrañar en las dimensiones general, particular y singular el proceso social que lo implica. Se exploran las categorías de reproducción social, proceso salud-enfermedad, modos de andar por la vida y las dimensiones subjetivas y sociales de dicho proceso. Esto con la finalidad de ampliar la mirada y alejarse de la perspectiva biomédica que encuentra acciones para solucionar los problemas de enfermedad en el cuerpo físico, pero no para aquellos procesos que provocan sufrimiento, restringen la autonomía y perpetúan la dominación, las desigualdades y las violencias.

Palabras clave: Violencia escolar, Salud, Educación, Salud pública, Infancia

ABSTRACT:

This essay was born from presenting a theoretical-methodological proposal to analyze invisible school violence from the perspective of collective health. From this perspective, the analysis of this violence embodied in the lives of boys and girls allows us to know how it has been incorporated into societies as a form of education. The socio-historical determination of invisible school violence will enable us to unravel the general, particular, and singular dimensions of the social process that involves it. The categories of social reproduction, the health-illness process, ways of going through life, and the subjective and social dimensions of said process are explored. This is done to broaden the view and move away from the biomedical perspective that finds actions to solve the problems of illness in the physical body, but not for those processes that cause suffering, restrict autonomy, and perpetuate domination, inequalities, and violence.

Keywords: School violence, Health, Education, Public health, Childhood

La violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o utiliza la explotación como la violencia incorporada en una estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de ellas, como por ejemplo en el concepto de raza superior.

(Galtung, 2016, p. 147).

Planteamiento

Si bien, en la actualidad, la relación de las violencias que se ejercen en las escuelas con la salud de los niños y las niñas es una cuestión ineludible en las investigaciones del campo sanitario y educativo, en las políticas y en la toma de decisiones y acciones para hacer frente a este fenómeno, parece existir una necesidad de apertura crítica hacia la comprensión sociohistórica de las violencias escolares para una mayor capacidad de incidencia sobre estas. Lo anterior genera una oportunidad de estudio desde el campo de la salud colectiva, que permite, no solo correr los límites que constituyen la investigación de dicha relación, sino analizar y reflexionar sobre esos límites que constituyen los abordajes que anteceden este trabajo. Pudiendo, así, entrar en un terreno de diferencias entre lo hecho y lo que está por hacer o podría hacerse acerca del objeto a investigar.

Ampliar la mirada sobre las violencias escolares permite superar la lógica explicativa de la salud pública convencional en términos factoriales. Mismos que, acudiendo a las conductas de riesgo y factores protectores, reducen la complejidad del fenómeno a relaciones lineales de causalidad, sin profundizar en la totalidad social donde los sujetos afectados conviven con quienes los violentan. Es decir, se estudian las partes sin mirar el todo. Esto sucede cuando se analiza un problema de salud de forma fragmentada, sin revisar las condiciones sociales históricas que han determinado las expresiones de las violencias en las escuelas. O cuando se reproducen manifestaciones violentas relacionadas con condiciones estructurales de la forma en la que se organizan las sociedades y aparecen en otros ámbitos de la vida cotidiana y sus intersticios, además del escolar.

Lo escolar de las violencias que aquí observamos hace referencia a esas violencias que provienen propiamente de las escuelas, de su lógica estructural, que, en su afán de jerarquizar, homogenizar, clasificar o seleccionar, produce sujetos ganadores dignos de ser premiados y otros perdedores invisibilizados que son relegados o sancionados ([Dubet, 2003](#); [Guzmán, 2012](#)). Siguiendo a [Dubet \(2003\)](#), no concebimos las violencias escolares como aquellas que provienen del “afuera”, como la social, que atraviesan los muros de la escuela, haciéndola sentir invadida y despojándola de toda responsabilidad. Si consideramos que las violencias sociales, al entrar a la escuela, se superponen a las propias violencias del plantel educativo, se complejiza aún más la tarea de rastrearlas.

Los matices de las violencias son diversos y, aunque se reconoce que estos se entretajan generándose y reproduciéndose en diferentes direcciones, las violencias en las que aquí interesa poner el foco de atención son aquellas invisibles, encarnadas en la vida de los niños y las niñas. En ese sentido, resultan más difíciles de rastrear, denunciar, juzgar y establecer dispositivos de respuesta, ya que están incorporadas en las sociedades como habituaciones a interacciones sociales violentas respaldadas como formas de educar, preservar el orden, cumplir normas educativas impuestas, abuso de autoridad, disciplinamiento, imposición de sanciones, escudo contra el desorden y otras maneras de permisividad social. Habituaciones que se han ritualizado y legitimado desde “adentro” de las escuelas.

Las violencias más visibles, en gran medida, tienen alertas y formas de respuesta permanente desde lo social, lo legal, lo moral. Sin embargo, las invisibles son las que menos se estudian, sancionan o miden por no ser un asunto de materialidad estadística tan fácilmente identificable. Aunado a lo anterior, se habitúan como formas de relacionamiento de la condición humana y legitiman las prácticas de humillación y menosprecio de otros ámbitos como el familiar y el del hogar (Eljach, 2011). Las formas invisibles de la violencia en la escuela son aquellas que no tienen un rastro físico que pueda seguirse en el cuerpo de los afectados y que se entenderán como simbólicas.

Las violencias escolares simbólicas que han sido invisibilizadas se pueden comprender como discriminación de cualquier índole o actos humillantes y/o denigrantes sobre la integridad y dignidad humana, sin necesidad de contacto corporal, pero que sí se ejercen corporalmente y se encarnan mediante el lenguaje en los sujetos afectados (Eljach, 2011; Zizek, 2009). Son expuestas en formas diversas de humillación, subordinación, sometimiento, discriminación, menosprecio, descalificación, burla, ridiculización, negligencia, abandono emocional, silencio, separación, aislamiento, exclusión y marginación (Álvarez y Castillo, 2019; Eljach, 2011). Estas expresiones son detonadas por las mismas prácticas educativas que refuerzan el amparo a los actores de la comunidad educativa de justificar las formas violentas.

Al reconocer que la violencia simbólica está “encarnada en el lenguaje y sus formas” (Zizek, 2009) y “que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000, p. 12), se evidencia un vínculo cercano con lo que se reconoce como violencia emocional-psicológica. Según Krauskopf, esta es “cualquier acto u omisión que dañe la integridad, la autoestima o el desarrollo potencial de la persona. Típicamente, se presenta bajo la forma de hostilidad verbal crónica -insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas- y el constante bloqueo de las iniciativas” (Krauskopf, 2006, p. 33).

El carácter invisible de la violencia simbólica logra que se perpetúe con gran eficacia las relaciones de dominación porque se muestran como algo natural, incuestionable, que es así y así debe ser (Chul Han, 2016). Al respecto, Bourdieu plantea que esta forma de relación social es “extraordinariamente común” (2000, p. 12) se presenta como algo dado, normal, habitual que no amerita ninguna cualidad de extrañeza. Además, este autor señala que la lógica de la dominación es ejercida:

En nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible, o sea el color de la piel (Bourdieu, 2000, p. 12).

Pero, el hecho que el dominado lo admita no significa que lo hace conscientemente. Chul Han plantea que “El sí a la dominación no triunfa de un modo consciente, sino reflejo y prerreflexivo” (Chul Han, 2016, p. 119). En este sentido, los implicados en la relación de dominación no se percatan de que existan en un acto violento simbólico, sino que simplemente es un acto natural del relacionamiento, que presupone, además, una “relación jerárquica y antagonista de clase” (Chul Han, 2016, p. 120). Esta diferenciación por jerarquía y antagonismo de clase parece obvia en la escuela, pero se sitúa también en una relación de saber y conocimiento, que enmarca cómo las formas violentas se llegan a naturalizar a expensas de la norma, la disciplina, la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje, la formación.

A partir de las anteriores premisas, el objeto de este ensayo será plantear algunas pistas sobre la relación teórico-metodológica que marque posibles rutas críticas de análisis para la reconstrucción de las violencias escolares como objeto de análisis desde la salud colectiva. Para lograrlo, se consideran tres apartados titulares. Comenzamos revisando algunos elementos referentes para la salud colectiva que, por sus rupturas epistemológicas y caminos praxeológicos, favorecen enmarcarse de forma ampliada en el estudio de las violencias. Posteriormente, se acude a entender el fenómeno de las violencias escolares y sus expresiones en el proceso salud-enfermedad de los niños y las niñas, desde el paradigma de la determinación social propuesto por Breilh (2013), que se concibe como una fuga a las explicaciones recortadas de la clásica salud pública. En el último momento, para cerrar, algunas aproximaciones para desentrañar en las dimensiones general, particular y singular en las que se mueven y expresan las violencias, y en las que se producen y reproducen socialmente.

Referentes para la salud colectiva

El primero de los tres referentes por considerar en este apartado es la categoría de “lo social” para entender la salud y la enfermedad. Esta categoría no aparece de forma reciente, así como tampoco la relación violencia y salud, por tanto, la mirada histórica de las condiciones sociales en las que unos sujetos ejercen violencia y otros son sus víctimas con efectos en su salud y vida, es ineludible. Aunque esto supera los alcances de este escrito, es fundamental comprender la manera en que lo social es determinante del cómo vivimos, sufrimos, disfrutamos, enfermamos o morimos, así como del entender cómo los individuos, los grupos sociales y las instituciones responden a esas formas en las que las sociedades se organizan.

Algunos antecedentes del valor de “lo social” en la salud los plantean Rosen (1986) y Donnangelo (1994). Ambos dan cuenta de la génesis de la medicina social para explicar las enfermedades más allá de la determinación biológica, en un plano histórico de los procesos de industrialización y asumiendo una actitud política central que, partiendo del reconocimiento que los aspectos de la vida social y económica se relacionan con la salud, entra en juego el análisis de las relaciones de poder entre los diferentes grupos sociales.

Por otra parte, Franco y Nunes (1991) se refieren al esfuerzo de la medicina social de superar el terreno de la enfermedad para entrar más en el campo de la salud y la vida; algo que Granda (2004) explicita como parte de los presupuestos filosóficos de la salud colectiva. Entonces,

reconocer lo social como un proceso, más que como un factor en la configuración de la salud y la enfermedad en el estudio de la violencia, implica traspasar la actitud preventivista que busca “eliminarla”, adjudicando la responsabilidad al individuo y su familia, cuantificando la exposición a las conductas de riesgo y definiendo técnicas de control ([Arouca, 2008](#)), en una mirada ahistórica de la realidad social.

El segundo referente es la medicalización. Para superar la tentación de medicalizar la violencia, esta se considera como un problema social que busca respuestas sociales intersectoriales, por lo que no se trata, desde la mirada biomédica, como epidemia ([Franco, 1997](#); [Minayo, 2005](#)). Esta intencionalidad de superación radica, precisamente, en que la medicalización de los procesos sociales se corresponde con la idea que la práctica médica no ha sido ajena a las formas de organización, producción, consumo y acumulación que, de forma nefasta, han deteriorado las condiciones de salud y vida de los grupos sociales menos favorecidos. Por el contrario, ha reproducido y estado a merced del sistema social dominante, articulada mediante saberes y prácticas que se institucionalizan y normatizan para controlar y regular el orden social ([Donnangelo, 1994](#)). En palabras de Schor-Landman “la medicalización generalizada es una de las formas de la inclusión social del sujeto en el modelo contemporáneo de vida neoliberal” ([2015, p. 164](#)).

De lo anterior se desprende, entonces, la cuestión desde la salud colectiva de crear nuevas normativas culturales que, con el discurso médico hegemónico, disputen el campo de saber y acción sobre las violencias en la escuela. Partiendo de reconocer que las explicaciones del fenómeno no pueden ser reducidas a asuntos comportamentales de exclusiva responsabilidad de los sujetos que violentan a los niños y las niñas, ni a estos mismos por sus conductas. En ese sentido, se debe ahondar en las capas más espesas del desarrollo histórico y social de una sociedad o grupo social específico para comprender sus expresiones violentas. Y a partir de ello, en diálogo entre diferentes saberes, se generen dispositivos que reviertan los modos de relación social destructivos y se configuren otros que salvaguarden la dignidad humana.

El tercer elemento parte del reconocimiento de que el objeto de estudio de la salud colectiva descrito por López-Arellano y Peña es “superar la perspectiva de que los problemas colectivos de salud se enfrentan como un combate incesante contra la muerte o se reducen a la lucha por el control y/o erradicación de ciertas enfermedades” ([2006, p. 92](#)). Por su parte, Casallas propone que “las necesidades sociales de salud de los grupos poblacionales y no simplemente los problemas de salud que se limitan a riesgos, agravios, enfermedades y muertes” ([Casallas, 2017, p. 399](#)), que son carencias que requieren cuidado por lo general provisto por la institucionalidad médica. Esto es muy disidente en [Parsons \(1951\)](#), quien concibe que la práctica médica está organizada e institucionalizada basada en el conocimiento científico para curar la enfermedad. Esta última considerada como un problema para el equilibrio de la estructura social, ya que desvía, es disfuncional y afecta el desempeño de los roles sociales y el funcionamiento mismo del sistema social.

En contraposición, en las ideas de [Canguilhem \(1978\)](#) aparece otra mirada de la enfermedad. La aborda como otra manera de andar por la vida y no como lo que no es normal, sino aquello

que es otra normalidad, que construye otra normativa, no a partir de un desorden biológico o fisiológico, sino de un nuevo orden vital en el que el sufrimiento subjetivo tiene un valor fundamental. Es precisamente en la idea del sufrimiento que se despejan horizontes de comprensión de las violencias escolares, especialmente aquellas sin rastros físicos evidentes imperceptibles del radar patológico del discurso técnico científico de la medicina moderna. Como dirían Benach y Muntaner, hay “sufrimientos con frecuencia difíciles de definir y raramente reconocidos y estudiados” (2005, p. 105) por la lógica científica, pero, que sin necesidad de acudir a la cuestión diagnóstica, ni a los saberes expertos, quien los puede expresar con claridad es, precisamente, quien los padece.

En tal sentido, la precaución en el estudio de las formas de respuesta social a las necesidades sociales en salud debe concebir este asunto de la enfermedad más allá del reducto biológico (*disease*), sin desconocerlo, hacia un mejor entendimiento que reconozca las definiciones subjetivas (*illness*) y sociales (*sickness*) de la salud (Twaddle, 1996). O como también lo expresa Duarte Nunes (1999) al comentar sobre Sigerist, al diferenciar entre enfermedad y condición mórbida, da relevancia a la voz del “enfermo” según el significado que este le otorgue a su padecimiento, significado que se ha constituido según el contexto social en el que se desarrolla y que trae consigo una carga histórica.

El planteamiento anterior es determinante para develar las expresiones de las violencias invisibles en la escuela. Permite desacomodarse de la idea habituada de que tales formas simbólicas no son perjudiciales ni destructivas, sino necesarias para preservar el orden y la disciplina. Por ejemplo, el grito del profesor se legitima cuando los niños o las niñas son demasiado desobedientes, peor aún, cuando se hace sistemáticamente. Así entonces ¿Qué significado tiene para un niño o una niña ser maltratado verbalmente o mediante otras formas simbólicas vinculadas con el saber? ¿Cómo se expresan sus sufrimientos en su salud y vida cotidiana? ¿Dónde y cómo se corporeizan estos sufrimientos para rastrearlos y atenderlos? Son preguntas detonantes que abren posibilidades de análisis pero que desbordan los límites de este espacio y se dejan para las reflexiones entrantes.

A manera de cierre de este apartado, vale la pena mencionar que los tres referentes para la salud colectiva como campo de estudio de las violencias escolares no son únicos ni exclusivos, ni alcanzan una profundidad detallada en este ensayo, pero se consideran sugerentes para nuestro objeto de estudio. Con los referentes planteados se aventura como hipótesis que la relación de estas violencias con la salud de los niños y las niñas se analiza insertándose en las trayectorias históricas de las formas de organización de las sociedades en las que ellos y ellas viven, así como sumergiéndose en los procesos que han definido las respuestas medicalizadas ante los diferentes matices de las violencias en la escuela, con especial atención en aquellas más sutiles y difíciles de rastrear. Para lograrlo, es necesario abandonar (sin olvidar ni menospreciar) el plano de la enfermedad como algo objetivo reducido en la materialidad biológica y entrar en planos del sufrimiento, malestares o molestias encarnadas, son caminos para trazar.

Determinación social de las violencias escolares

En consecuencia, la determinación social de las violencias requiere de un análisis en el contexto de organización de la sociedad bajo el principio de mercado y los patrones de acumulación capitalista (Laurell, 2017). Para ello, Galtung (2016), en su tipología y definición de las violencias, se apoya en la división del trabajo para ejemplificar la violencia cultural desde el terreno de la economía. Smith (1958) plantea la idea sobre los modos de producción capitalista como consecuencia de tal división social del trabajo. Misma que derivaba del perfeccionamiento o especialización de un trabajador en una tarea, la optimización del tiempo de producción y el ingreso de las máquinas, requiriendo aumento de la fuerza de trabajo entendida como esa capacidad del proletariado para trabajar expresada en su corporeidad.

De modo siguiente, ante el desgaste cotidiano de la fuerza de trabajo “es necesario que mañana [el trabajador] pueda repetir el mismo proceso bajo condiciones iguales de vigor y salud” (Marx, 1984, p. 87) para conservar la premisa de su existencia humana: hallarse en condiciones de poder vivir. Para lo cual “hace falta comer, beber, alojarse bajo un techo, vestirse y algunas cosas más” (Marx y Engels, 1982, p.27). Es decir, estas condiciones materiales como medios de subsistencia los alcanza mediante su propia fuerza de trabajo y debe asegurarse preservarlas para seguir produciendo, de lo contrario quedará excluido de la lógica del mercado. Pero la cuestión perversa está en la lucha desigual de las fuerzas de trabajo, que distribuyen de manera diferenciada las formas de expresión del desgaste producto del trabajo.

A partir de estas premisas generales se acude a la determinación social. Comprendida, tanto apuesta de ruptura epistemológica, como “herramienta para trabajar la relación entre la reproducción social, los modos de vivir y de enfermar y morir” (Breilh, 2013, p. 14), para reconfigurar las violencias que se ejercen en las escuelas contra las infancias, observando la *película* en su totalidad y no solo la *fotografía* de la película. La determinación social “se refiere a la producción o génesis de la salud, la noción de reproducción social (...) y la concepción dialéctica de la relación social-natural-biológico” (Breilh, 2013, p. 15); “va y viene dialécticamente entre las dimensiones general, particular y singular: se reproduce de lo general a lo particular, y se genera de lo particular a lo general” (Breilh, 2013, p. 20).

El continuo movimiento dialéctico remite a entender la violencia como suceso vital, proceso crítico y punto de inflexión en la vida y salud de los escolares en un sistema de contradicciones (Blanco, 2011; Breilh, 2013). Mismo que se mueve e interconecta con diferentes procesos sociales y otras formas de violencia, a manera de un espiral hermenéutico, contrario a una idea lineal o circular (Minayo, 2002). En este proceso, la categoría de totalidad aporta un valor sustancial al análisis al reconocer que, como “unidad compleja implica concebirla como una unidad contradictoria, que organiza y desorganiza, que ordena y desordena” (Osorio, 2001, p. 33). Esto con la precaución que nos provoca el mismo autor de no caer en los reduccionismos que impiden articular lo general y lo particular; porque en ciertos análisis sociales de carácter holístico las partes pierden relevancia, y en las visiones fragmentarias las partes son relevantes borrando la totalidad.

Siguiendo el recurso metafórico utilizado más arriba, para entender la película de las violencias escolares y sus manifestaciones en la salud y vida de los niños y las niñas, no basta con observar la fotografía que retrata a los actores protagonistas recreando alguna escena central o ver el mismo filme una y otra vez. Para ahondar en las profundidades de emergencia de la película, hay que mirar “detrás de cámaras”, hablar con el director, saber dónde se grabó, conversar con otros que la hayan visto, leer críticas, saber quién la produce, cuánto costó, cuánto tiempo se dedicó a grabarla, conocer un poco más de los actores, en qué se inspiró o cuáles fueron las motivaciones y muchas cosas más. Después, lo ideal sería volver a la película, o el registro fotográfico, cuantas veces sea necesario para comprenderla ampliamente.

Lograr este cometido no es posible solo por la *percepción inmediata* al ver la foto o la película grabada. Es necesario descomponer el todo del producto “audiovisual”, rodeándolo para “desocultar” aquello imperceptible al ojo humano; no buscando la totalidad última como algo acabado y finito, sino ubicando las partes de ese todo en el conjunto de los elementos que lo componen (Kosik, 1967). Benach y Muntaner lo expresan claramente así: “El todo es más que la suma de las partes y estas solo se entienden en el contexto del todo” y, continúan, “El todo (la sociedad) se refleja en las partes (los individuos) y las partes reflejan el todo” (Benach y Muntaner, 2005, pp. 101-102).

En lo específico de este ensayo, para comprender las violencias escolares que tienen un carácter simbólico, y se incorporan en las vidas cotidianas de las infancias como reflejo de la sociedad que las configura, es necesario estar en constante movimiento de pensamiento entre las condiciones sociales, políticas y económicas globales en las que viven los niños y las niñas, los modos de vida concretos en que ellos se relacionan en la escuela, la familia, la comunidad, etc., y los estilos de vida que reflejan sus comportamientos e intereses. Así mismo, ver las violencias en su conjunto complejo e históricamente determinado, con sus diversas expresiones, para lograr visibilizar los procesos colectivos que configuran las implicaciones en la salud y vida de los sujetos.

Producción y reproducción social de las violencias escolares

Como ya se mencionó antes, la determinación social incluye la génesis, la reproducción social y la relación sociedad-naturaleza en permanente movimiento, en las dimensiones general, particular y singular (Breilh, 2013). Para lograrlo, no basta con mirar el presente en el presente, sino observarlo en el pasado con visión de futuro, y ello implica acudir a las dimensiones temporo-espaciales de la realidad social en que se analiza. Así, ya que las violencias constituyen un problema o fenómeno de larga duración por su complejidad y multidimensionalidad, están dominadas por la estructura.

Al respecto, dice Braudel que “una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar” (1970, p. 70). En ese sentido, la relación con la dimensión espacial implica analizar las violencias en un marco global o macroregional que se adentre en las capas profundas de la realidad social (Osorio, 2001).

Sobre esta dimensión temporal valdría la pena mencionar lo expuesto por [Zemelman \(2006\)](#) relativo a temporalidades o ritmos temporales, que varían según los actores o grupos sociales. Para el caso de la escuela, es clave incluir esta propuesta como categoría analítica de referencia, pues los desajustes temporales que pueden conflictuar en ese espacio son diferenciados por las relaciones de poder o dominación entre quienes allí conviven. Complejizado aún más por las mediaciones existentes, al ser un lugar de disputas en torno a la formación y el conocimiento.

Para cerrar, retomaremos la referencia a la reproducción social y algunas pistas teóricas en el marco de los dominios, desde lo general hasta lo singular. No sin antes hacer una breve mención sobre la relación dialéctica sociedad-naturaleza que, aunque se escapa del alcance de este texto, se considera elemento clave para entender la forma en que se perpetúan relaciones sociales violentas, que menoscaban la dignidad humana de los otros. Esto sumado a una relación salvaje y destructiva que la humanidad también ha perpetrado contra otras formas de vida no humanas, bajo un precepto antropocéntrico que deja efectos visibles y materiales sobre los ecosistemas ([Breilh, 2004](#); [Galtung, 2004](#)).

Conclusiones

La reproducción social es el nombre que se le atribuye a la acumulación de capital como eje de la materialidad social y como condición de toda historia ([Marx y Engels, 1982](#); [Breilh, 2013](#)). Esta reproducción no se trata únicamente de capital económico, incluye también el capital simbólico y su distribución diferenciada según la posición ocupada en las estructuras; que, para el caso, la institución escolar es una de las más importantes, pues allí se ponen en juego formas suaves y sutiles de violencia ([Bourdieu, 2000](#)). Para el análisis de las violencias escolares y su relación con los procesos de salud-enfermedad, la reproducción comunal cultural sería tan solo una de las partes a vincular, pues los modos de vivir saludable o enfermo están íntima y jerárquicamente condicionados por la totalidad de las otras dimensiones de reproducción orgánica y bio-comunal, estatal o política y societal ([Samaja, 2004](#)).

En la dimensión general de la determinación social se pueden analizar los patrones de reproducción societal o tecno-económica que, en las sociedades contemporáneas, definen las expresiones del capitalismo global. Este trae consigo manifestaciones de violencia estructural o sistémica ([Laurell, 2017](#)), potenciales de estudiarse desde la propuesta de [Granda \(2006\)](#) sobre la relación de los nuevos riesgos sociales y las prácticas saludables. Entre los riesgos de las nuevas formas de organización social, la emergencia del fascismo societal en sus diferentes representaciones son claves de comprensión de las violencias; manifestándose como segregación, exclusión, desigualdad, desprotección, desregulación, usurpación, inseguridad, entre otras tantas nociones ([Sousa Santos, 1998](#)).

Sobre la dimensión particular, se pueden analizar los patrones de reproducción estatal o política y comunal cultural, bajo los cuales se restablecen las relaciones de interdependencia entre las condiciones territoriales, las relaciones comunales-culturales y las bio-comunales, y se reproducen los sistemas simbólicos en los procesos de socialización ([Samaja, 2004](#)). En esta

dimensión es relevante preguntarse ¿Cómo se da la distribución diferenciada del proceso salud-enfermedad producto de las violencias? lo cual puede verse reflejado en las desigualdades injustas existentes por cuestiones de género, edad, raza/etnia, discapacidad, nacionalidad, creencias religiosas, apariencia física o entre institución educativa pública y privada, reproducidas por las acciones pedagógicas con relación a cómo se distribuye el capital cultural ([Bourdieu y Passeron, 1996](#)).

Finalmente, en la dimensión singular, pensar en las formas de reproducción orgánica y bio-comunal implica considerar cuáles y cómo son las formas de producción de las condiciones materiales necesarias de existencia encarnadas en la cotidianidad de los sujetos ([Foucault, 1991](#)). Estos, a su vez, en su autonomía relativa en los niveles de integración y reproducción antes descritos ([Breilh, 2013](#); [Samaja, 2004](#)), son capaces de hacer frente y revertir los efectos de las violencias ejercidas. También respaldados de ideas emancipatorias que confronten las de la racionalidad neoliberal en la escuela que, derivando de Ranciere, Schor-Landman describe como el paso de la consideración del alumno como ser sin luz, ignorante, inserto en una “enseñanza para embrutecer” a una “enseñanza para emancipar” ([2015, p. 175](#)) en el reconocimiento de las infancias como sujetos políticos.

A manera de provocación final, más que de conclusión, las categorías seleccionadas como preliminares en la búsqueda de rutas críticas de análisis para la reconstrucción de las violencias escolares como objeto de análisis desde la salud colectiva son apenas unos lentes para ver algunas partes de la totalidad social en las que se expresan las violencias. Pero, con ellas es posible iniciar un distanciamiento a las miradas convencionales abundantes en la literatura científica provenientes de la salud pública. Otros lentes para visibilizar aquellas violencias silenciosas y ocultas en el cotidiano de la escuela que permiten generar respuestas contrahegemónicas desde la salud colectiva.

Referencias

ÁLVAREZ, M. y CASTILLO, J. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>

AROUCA, S. (2008). El surgimiento de la Medicina Preventiva. En S. Arouca, *El dilema preventivista. Contribuciones a la comprensión y crítica de la medicina preventiva* (pp. 103-144). Lugar Editorial.

BENACH, J. y MUNTANER, C. (2005). Dónde están las causas. En J. Benach y C. Muntaner, *Aprender a mirar la salud ¿Cómo la desigualdad social daña nuestra salud?* (pp. 93-114). Instituto de Altos Estudios en Salud Pública

BLANCO, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <http://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2da edición). Editorial Fontamara.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.

BRAUDEL, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.

BREILH, J. (septiembre 20-22 de 2004). *Despojo, ecosistemas y salud* [Ponencia]. III Seminario Nacional sobre Ambiente y Salud, Fundación Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Río de Janeiro, Brasil. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/3540>

BREILH, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev Fac Nac Salud Pública*, 31(S1), 13-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/16637>

CANGUILHEM, G. (1978). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.

CASALLAS, A. L. (2017). La medicina social-salud colectiva latinoamericanas: una visión integradora frente a la salud pública tradicional. *Rev Cienc Salud*, 15(3), 397-408. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/6123>

CHUL HAN, B. (2016). *Topología de la violencia*. Editorial Herder.

DONNANGELO, C. (1994). *Salud y sociedad*. Universidad de Guadalajara, Colección Fin de Milenio.

DUARTE NUNES, E. (1999). *Sobre a sociología de la saúde*. Huicitec.

DUBET, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones Pedagógica. Docencia*, 19, 27-37.

ELJACH, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. PLAN y UNICEF. https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf

FOUCAULT, M. (1991). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

FRANCO, S. (1997). Violencia y salud en Colombia. *Rev Panam Salud Publica*, 1(2), 93-103. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/1997.v1n2/93-103/es>

FRANCO, S. y NUNES, E. (1991). *Debates en medicina social*. OPS/ALAMES.

GALTUNG, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto*. Foro para la filosofía intercultural, 5, 1-29 <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>

- GALTUNG, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- GRANDA, E. (2004). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy?. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-34662004000200009
- GRANDA, E. (2006). Globalización de los riesgos en salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24, 112-129. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/download/26487/20779627/o>
- GUZMÁN, C. (2012). Las lógicas de la violencia escolar. *Rayuela. Revista Iberoamericana Sobre Niñez y Juventud En Lucha Por Sus Derechos*, 3(6), 119-126.
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- KRAUSKOPF, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Cooperación Técnica Alemana-GTZ. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/2732?locale-attribute=es>
- LAURELL, C. (2017). Apuntes sobre violencia, exclusión social y salud colectiva. *Revista Salud Problema*, 11(número especial), 38-46. <https://saludproblemaojs.xoc.uam.mx/index.php/saludproblema/article/view/582/582>
- LÓPEZ-ARELLANO, O. y PEÑA, F. (2006). Salud y sociedad. Aportes desde el pensamiento latinoamericano. *Medicina Social*, 1(3), 82-102. <https://www.socialmedicine.info/index.php/medicinasocial/article/view/41/109>
- MARX, C. (1984). Compra y venta de la fuerza de trabajo. En C. Marx, *El capital. Libro I* (pp. 83-93). Ediciones Orbis, S.A.
- MARX, C. y ENGELS, F. (1982). *La ideología alemana*. Pueblo y Educación.
- MINAYO, M. C. de S. (2005). Relaciones entre procesos sociales, violencia y calidad de vida. *Salud Colectiva*, 1(1), 69-78. <https://doi.org/10.18294/sc.2005.37>
- MINAYO, M. C. de S. (2002). Hermenéutica-dialéctica como caminho do pensamento social. En C. De Sousa Minayo, *Caminhos de pensamento. Epistemología y método* (pp. 83-107). Fiocruz RJ.
- OSORIO, J. (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, T. (1951). Estructura social y proceso dinámico: el caso de la práctica médica moderna. En T. Parsons, *El sistema social* (pp. 275-306). De la Rev. de Occidente.

ROSEN, G. (1986). ¿Qué es la medicina social? Un análisis genético del concepto. En G. Rosen, *De la policía médica a la medicina social* (pp. 9-341). Siglo XXI.

SAMAJA, J. (2004). *Epistemología de la salud*. Lugar Editorial.

SCHOR-LANDMAN, C. (2015). Salud mental; salud social. Dilemas de los seres humanos en la contemporaneidad. En C. Tetelboin y Laurell, C. (Coords.), *Por el derecho universal a la salud. Una agenda latinoamericana de análisis y lucha* (pp. 157-177). CLACSO.

SMITH, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica.

SOUSA SANTOS, B. (1998). Reinventar la democracia. *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Sequitur.

TWADDLE, A. (1996). Health system reforms toward a framework for international comparison. *Social Science & Medicine*, 43(5), 637-654. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00151-7](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00151-7)

ZEMELMAN, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPN, IPECAL.

ZIZEK, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Editorial Paidós, SAICF.