



LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA FRANCESA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS E INVESTIGACIONES

ERIC DEBARBIEUX (*)

En el primer trimestre del año académico de 1995-1996, el Ministerio de Educación francés decidió interrumpir las clases durante dos horas para que todos los alumnos pudieran discutir con sus profesores sobre el problema de la violencia en la escuela. Esta decisión, única en la historia de la escuela francesa, muestra hasta qué punto el problema de la seguridad en la escuela se ha convertido en Francia en un tema de máxima preocupación. Son incontables los artículos, los programas de televisión o las intervenciones de políticos que tratan sobre este problema. Sin embargo, el fenómeno no es nuevo y, ya desde finales de los años setenta, algunos informes oficiales llamaron la atención ante el incremento de los delitos en colegios y centros de Formación Profesional. A pesar de todo, hasta 1993 no hemos dispuesto de una estadística fiable ni se ha tomado realmente en consideración el problema. Hay una tendencia a una cierta penalización de las diferentes formas de violencia en la escuela y a un trato institucional adecuado, con una mayor colaboración entre los servicios educativos, la Justicia y la Policía. Sin embargo, no se trata de un planteamiento ultrarrepresivo, sino de un intento

de coger el toro por los cuernos en un problema que hasta los años ochenta fue negado de manera evidente. Paralelamente se llevan a cabo investigaciones importantes, que son muestra de una nueva preocupación por que las escuelas sean más seguras. Todo esto no quiere decir que no exista un abandono en materia de seguridad que exagera el fenómeno.

La toma en consideración del problema de la violencia escolar por parte de las políticas públicas ha provocado que se ponga en movimiento un ambicioso programa de investigaciones iniciado al mismo tiempo por el Ministerio de Educación y por el Ministerio del Interior. Diez equipos han entregado, o van a entregar, los resultados de sus trabajos. Estas investigaciones tienen planteamientos muy variados: etnográficos (Payet, 1977), entrevistas duras por medio de cuestionarios (Ballion, 1996; Carra-Sicot, 1996; Debarbieux, 1996; Horestein, 1997) completadas con trabajos de campo, entrevistas, grupos de mediación (Debarbieux, 1995, 1996; Bonafes-Schmidt, 1997), u observación (Pain, 1996), planteamientos experimentales (Fabre-Fortin, 1996) o análisis de signos desde una perspectiva criminológica (Syr, 1997;

(*) Universidad de Burdeos II, Departamento de Ciencias de la Educación (Francia). Esta comunicación retoma y completa una comunicación hecha en Nueva York para una reunión organizada por la French-American Foundation y algunos elementos de nuestro informe al Ministerio de Educación (febrero de 1996).

Villerbu, 1997), etc. Se sitúan mayoritariamente en el campo sociológico, pero también se han hecho planteamientos médicos o psicológicos. Las problemáticas son diversas: evaluación cuantitativa del fenómeno (delitos y «clima» de los centros), conocimiento de las causas y determinantes sociales y psicológicos de la violencia, factores que facilitan o invalidan a la hora de organizar los centros escolares, efectos vinculados a la composición de las clases o a la pedagogía, estrategias de mediación y re-mediación, gestión de la transgresión, comparación internacional, realidad y efectos de las «victimaciones»¹, seguimiento postraumático. Además de las cifras oficiales, para nuestra demostración utilizaremos los resultados de estos estudios y del amplio trabajo de campo que nuestro equipo realizó en un centenar de centros, encuestando a cerca de un millar de profesionales (Debarbieux, 1996).

LAS DISTINTAS FORMAS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA: CONTABILIDAD OFICIAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Hasta hace relativamente poco tiempo, la violencia en el medio escolar no fue objeto en Francia de muchos estudios e informes. Para ser más exactos, mientras que el fenómeno adquiría importancia en los medios de comunicación en los años noventa, las cifras disponibles en las que se basaban la mayor parte de las recomendaciones institucionales siguieron siendo las de la investigación de la Inspección General de Educación, redactadas en 1979 y 1980. En realidad, hasta los últimos años, no existía una contabilidad regular de los niveles de delito en la escuela, vacío éste que intentan paliar algunas decisiones recientes.

LOS INFORMES DE LA INSPECCIÓN GENERAL

Los informes sobre la violencia en los colegios, coordinados por G. Tallon, datan de julio de 1979, y en los centros de formación profesional, de septiembre de 1980. Estas cifras eran aún las que figuraban en la nota de la Inspección General, firmada por Marc Rancurel, en mayo de 1992 (MEN/IG, 1992). Reflejaban toda la importancia, pero también el vacío estadístico, que se sucedería. Dichos informes se basan en una metodología precisa que los hace fiables: preocupación por crear una categorización clara, sondeo en un número suficiente de centros representativos de los centros con problemas (47 colegios y 51 centros de Formación Profesional). En una entrevista reciente, Marc Rancurel (IHESI, 1994, p. 63, *passim*) señalaba que la Inspección General se había hecho cargo del problema planteando, por propia iniciativa, las investigaciones de 1978 y 1979 que dieron lugar a los informes Tallon. El fenómeno, según Rancurel, apareció en los centros a partir de 1975. Fueron las visitas a éstos y las declaraciones de sus responsables las que alertaron a la Inspección General de la Vida Escolar (IGVS). El sondeo realizado estudiaba actos delictivos, pero también algunas formas de auto-violencia y rechazo de la institución:

- agresiones contra los bienes (robos de efectos personales y material, robos en el exterior cometidos por los alumnos, extorsiones, daños materiales),
- agresiones contra las personas (peleas entre alumnos en el centro escolar, a las puertas, agresiones verbales y físicas contra adultos, problemas sexuales, drogodependencia),
- autoagresiones (suicidio),
- absentismo.

(1) Utilizamos la acepción en el mismo sentido que lo usa el francés a partir del verbo *victimiser*, es decir, hacer víctima a alguien, acepción ésta procedente del inglés (N. del T).

Se observará, y esto es importante para comprender el planteamiento francés oficial, que el ámbito privilegiado es con toda evidencia el del delito y las infracciones, es decir, todo aquello que está tipificado en el Código Penal. Una de las principales características del planteamiento francés oficial es la de acercar la Escuela a la Justicia, describiendo la violencia en la escuela dentro del género de la delincuencia. Las instituciones apenas toman en cuenta algunas nociones anglosajonas como el *bullying*, o la importancia de las «novatadas»; lo que cuenta es sólo la violencia más dura y la manera de proteger a la escuela, que se siente como asaltada desde el exterior.

Éstas son las principales cifras que figuraban en esos informes, hace cerca de veinte años:

- Por lo que respecta a los colegios, el 80,5 por 100 de los centros del muestreo sufren daños materiales, de los que casi la mitad son de carácter grave. Los robos de efectos personales se encuentran en todos (100 por 100) y son frecuentes los robos de material (63,5 por 100). El 87,8 por 100 de los colegios está al corriente de los robos cometidos en el exterior. El 58,5 por 100 de los colegios conoce el fenómeno de la extorsión, considerada como grave en dos de cada tres ocasiones. En el 39 por 100 de los centros de enseñanza se observan peleas entre alumnos en el interior de los centros y en el 51 por 100 a las puertas. Las agresiones contra adultos, que aparecen en el 43,9 por 100 de los centros, son verbales más que físicas. En el 46,3 por 100 de los colegios del muestreo se mencionan intentos de suicidio, en un 26,8 por 100 problemas sexuales y en un 19,5 por 100 problemas de drogas. Por su parte, el nivel de absentismo «se establece en una media de un 4 por 100 del tiempo escolar útil» con un máximo de un 6,7 por 100 en una sexta parte de la muestra.

- Por lo que respecta a los centros de formación profesional, predominan tam-

bién las agresiones contra los bienes: daños materiales (84,3 por 100), robos contra los alumnos (100 por 100), o contra el centro (58,8 por 100) y en el exterior (82,4 por 100). La extorsión aparece más mitigada. Las agresiones contra las personas son con mucha frecuencia peleas a la puerta del centro escolar, más frecuentes en algunos centros de Formación Profesional (*Lycées Industriels*). Las agresiones contra los adultos son verbales (72,9 por 100), afectan a sus bienes (16,9 por 100) y a sus personas (10,2 por 100). El IGVS pone igualmente de relieve problemas sexuales (13,7 por 100), problemas de drogas (21,6 por 100), intentos de suicidio (41,2 por 100) y fugas (74,5 por 100). El nivel de absentismo se sitúa en un 7,6 por 100 de media.

Por consiguiente, los informes Tallon proporcionan indicaciones interesantes para un análisis de la situación a finales de los años sesenta. Muestran que, ya desde esa época, el problema parece más frecuente en el colegio que en otros tipos de centros. Sin embargo, estos informes no son suficientes para considerar en su justa medida la amplitud real del fenómeno. Desde el punto de vista estructural, su muestra está constituida, conscientemente, por centros *a priori* con problemas. Por tanto, no se puede saber lo que sucede en la totalidad de los centros escolares: ¿se limita realmente la violencia a los «centros con problemas»? o ¿se encuentra en otras situaciones aunque en menor grado? Es precisamente esta limitación la que lleva a los autores de los informes a decir que el «fenómeno de la violencia en los centros escolares no está tan extendido como pudiera creerse», a pesar de las cifras, que son bastante preocupantes en los centros objeto del sondeo. Por otro lado, lo que aquí está cuantificado es lo que han visto los adultos, generalmente los responsables de los centros, con todos los riesgos de ocultación a la Administración que ello conlleva.

Como consecuencia de una intensa sensibilización de la opinión, seguida de una fuerte campaña de prensa (Debarbieux, 1997), el Ministerio de Educación reconoce cada vez más de manera oficial la existencia de esos fenómenos, algo que es reciente y muy positivo para una «desculpabilización» de los diferentes protagonistas. Así, una circular ministerial del 27 de mayo de 1992 determina las condiciones para garantizar la seguridad en los centros escolares. El primer mapa de centros «sensibles» data de 1992. Esta calificación, aplicada en primer lugar a 88 centros, afectó a partir de entonces a 167 centros (por razones presupuestarias esta cifra está bloqueada: para que un nuevo centro figure en la lista, es necesario que otro se vea excluido o que solicite salir, algo que ha ocurrido en dos ocasiones). En el otoño de 1993 se puso en marcha una red especial «SOS directores». Desde hace poco tiempo existen una serie de cuadros que dan indicadores concretos (tipos de delito, consecuencias a nivel judicial o reglamentario, etc.). Estas fichas, completadas bajo la dirección de los responsables de los centros de enseñanza, deben elevarse a las autoridades académicas. Como la Inspección General puso en marcha un procedimiento de recogida de estos datos, podrían esperarse más precisiones en su informe más reciente, titulado *La violence a l'école, État de la situation en 1994, Analyse et recommandations*; (MEN/IGEN, Fotinos, 1995). Ahora bien, las cifras que publica este informe son muy parciales, ya que no incluyen más que dos ejemplos: el distrito de París y el departamento de la Seine-St-Denis. El principio de un observatorio por distrito está logrado, pero la Inspección General precisa que «la elaboración y empleo de esas herramientas es muy reciente y la utilización de sus resultados ha de ser especialmente prudente», sobre todo a causa de los fenómenos de retención de información. El informe Fotinos remite las cifras siguientes: al hablar de «algunos dis-

tritos llamados sensibles» (sin precisar su nombre) se señala que, «para estos distritos, el número de incidentes registrados a lo largo de 1993 gira en torno a 200 ó 300 de media». Cualquiera que sea el valor cualitativo de este informe y de sus recomendaciones, desde el punto de vista del investigador sólo podemos señalar la imposibilidad de evaluar cuantitativamente los «incidentes» a partir de estas indicaciones: 200 a 300 incidentes por año, pero ¿en cuántos distritos? y, ¿qué ocurre con los distritos no «sensibles»? Por otro lado, ¿qué significa esta media de «200 a 300 incidentes por año» calculada en un solo año, el de 1993? A pesar de todo, éstas son algunas cifras: en el distrito de París, sobre 273.000 alumnos, entre el 1 de septiembre de 1993 y el 7 de abril de 1994, se registraron 215 incidentes; el 75,5 por 100 en los colegios, el 15,5 por 100 en los centros de Formación Profesional, el 9 por 100 en los LEGT (Institutos de Enseñanza General y Tecnológica). Las personas implicadas son los alumnos (90,5 por 100), los enseñantes (20,5 por 100), un 5 por 100 otras personas, un 4 por 100 los padres, el 18 por 100 de jóvenes ajenos al centro. Algunos incidentes tienen relación con varias de estas categorías. En el 58 por 100 de los casos se trata de violencia física, en un 35 por 100 de agresión verbal, en un 12 por 100 de robos, en un 6 por 100 de extorsiones y, finalmente, en el 16 por 100 de los casos, de daños materiales. En el departamento de la Seine St-Denis, sobre 293.000 alumnos, se registraron 241 incidentes graves en 170 centros, de los cuales 103 eran colegios, (60,6 por 100) y 17 escuelas (12,1 por 100). La naturaleza de esos incidentes es la siguiente: robos (10,8 por 100), daños materiales (15,3 por 100), amenazas graves (12,9 por 100), agresiones físicas (20 por 100), agresiones entre alumnos (12 por 100), incursión de elementos ajenos (5,4 por 100), incendios (13,7 por 100), agresiones con armas (8,3 por 100), agresiones sexuales (1,6 por 100). A pesar de ser incompletas,

estas cifras nos proporcionan informaciones interesantes: la confirmación de que el colegio es el primer afectado, con una media de un 68 por 100 de los casos, la relativa incidencia de las incursiones exteriores, sin duda intolerables, pero que están lejos de ser mayoritarias, y finalmente la baja tasa de «delinquentes escolares» con respecto al número total de alumnos (0,8 alumnos por mil). Pero, sobre todo, ¿qué se puede decir de estas cifras fuera de una serie amplia de varios años que les daría sentido?

Las cifras publicadas por el Ministerio de Educación son, por consiguiente, todavía incompletas, insuficientes para el análisis. Hace poco tiempo se han puesto en marcha nuevos hábitos de trabajo y la asociación entre el Ministerio de Educación, la Administración de Justicia y el Ministerio del Interior permitirá afinar estos datos. Excepto en lo que respecta a la extorsión, los «delitos en la escuela» no están estadísticamente diferenciados. En este caso todavía, salvo que se haga un considerable trabajo de archivo y análisis estadístico retrospectivo, hemos de confesar nuestra ignorancia en lo que hace referencia a la evolución cuantitativa de la violencia en la escuela. Sin embargo, las autoridades judiciales más afectadas han realizado en los años precedentes una contabilidad particular, y el Ministerio del Interior acaba de determinar una visión de conjunto de lo que él mismo llama «las distintas formas de violencia en la escuela».

LAS CIFRAS DEL MINISTERIO DEL INTERIOR

Las estadísticas que señala el Ministerio del Interior y de Ordenación del Territorio en 1994 y 1995 dan, por primera vez, una visión de conjunto de las distintas formas de violencia con carácter penal. La presentación de estas cifras por la Dirección General de la Seguridad Pública revela al

mismo tiempo una toma de conciencia administrativa y cierta perplejidad: las «distintas formas de violencia» se entienden como un «fenómeno que existe desde hace mucho tiempo», pero que en el transcurso de los últimos años está experimentando «un desarrollo en cuanto a su número y naturaleza» que ha permitido una colaboración mayor entre el Ministerio de Educación y la Policía Nacional. Para responder a esta preocupación, en 1993 se creó un nuevo apartado estadístico que contabiliza las agresiones físicas que sufren los alumnos y las que sufren los profesores, así como el número de daños y robos cometidos contra personas y centros de educación. Este recuento de las infracciones se inició en 1993 «principalmente en razón al número de agresiones perpetradas contra alumnos y enseñantes que parecía llevar un camino ascendente». Esta impresión de incremento parecía presagiar unas cifras muy elevadas, aunque no ha sido así; «sin embargo, las cifras que se han obtenido son relativamente moderadas: 771 actos con golpes y lesiones deliberados (interrupción temporal del trabajo de más de 8 días) en alumnos y 210 en personal docente».

¿Aumento? Quizá, pero las cifras demuestran en realidad la moderación de los delitos en la escuela, y dan pie a pensar que ésta sigue siendo un lugar ampliamente protegido de los delitos tipificados en el Código Penal, cualquiera que sea el indicador que se tome. Así, si relacionamos el número de actos constatados con el número de alumnos, por ejemplo, constatamos que esta relación es muy baja: 1.999 actos para 14 millones de alumnos, es decir, una relación de 0,014 por 100. Si se relaciona el número de actos perpetrados contra adultos pertenecientes al personal docente, la relación sigue siendo baja, con 1.992 actos para 1.180.000 personas, es decir, una relación de 0,18 por 100. Hay que poner estas dos cifras en relación con el total de delitos constatados con respecto a la población francesa, que es de un 6,5 por 100 (en tor-

no a 3.700.000 delitos para una población de 57 millones de personas). Por supuesto, comparación no significa razón, y estos cálculos deberían ser ponderados al alza si, como consideran los responsables de los centros escolares, alrededor de un 80 por 100 de los actos se resuelven en el propio centro, y la «victimación» sigue siendo ampliamente subestimada. Pero incluso una ponderación así daría unas cifras siempre muy inferiores con respecto al delito en general, afortunadamente. Asimismo, esta relativa debilidad se encuentra en la relación entre los actos constatados y la delincuencia juvenil global, con relación a la cual representan solamente alrededor de un 2,5 por 100. Es importante señalar que, como media, la escuela sigue viéndose menos afectada por la delincuencia tipificada que el conjunto de la sociedad francesa.

La evolución de las cifras entre 1993 y 1994 señala un aumento bastante importante de los actos relacionados, pero cabe preguntarse: ¿este aumento traduce un incremento real y/o un mejor recuento además de un aumento de la sensibilidad, que incrementa los signos distintos mecánicamente? Sólo una serie a lo largo de varios años permitirá tomar realmente la medida de las diferentes formas de violencia punibles en la escuela, las cuales, y lo veremos, no engloban más que una parte del fenómeno. Esto no quiere decir que las tendencias recientes (observatorio de la Seine Saint-Denis, 1997) en los departamentos sensibles no traduzcan de nuevo un incremento importante y preocupante de los incidentes serios en los centros desfavorecidos.

Los hechos señalados en las estadísticas oficiales no pueden dar cuenta de la delincuencia menos importante, claramente desconocida. Pero, al menos, pueden demostrar que, en el momento actual, el problema en Francia no reside en las categorías más graves. Cuantitativamente, la más importante es la pequeña delincuencia, lo cual no es, evidentemente, una ra-

zón para no tomarla en serio. Respecto a las víctimas, en las estadísticas de 1994 hay que señalar que, aunque hay 1.999 actos que tienen como objetivo a alumnos, son mucho más numerosos los que afectan a los adultos o a los centros. Sin embargo, parece evidente que hay más peleas entre alumnos que profesores agredidos. El tabú que representa el adulto no puede transgredirse, el bien colectivo no puede deteriorarse, y por eso se impone de buena gana la llamada a la justicia.

El sexo de las víctimas, al igual que el de los culpables, es una variable esencial. No sólo sabemos que las chicas son menos proclives a la delincuencia, sino que son decididamente menos víctimas. Así, en la extorsión, los autores identificados son en un 10,4 por 100 chicas y éstas se encuentran en el 14,5 por 100 de las víctimas. La violencia en la escuela, tal como la entiende el Código Penal, es ante todo un asunto masculino. Los estudios de «victimación» realizados por diferentes equipos confirman todos este hecho, en la actualidad bien determinado (por ejemplo, Carra-Sicot, 1996).

Los autores identificados son en su mayoría alumnos del propio centro: el 69 por 100, autores de golpes y lesiones contra alumnos, el 63 por 100 en el caso de extorsión, el 63 por 100 autores de los casos de golpes y lesiones contra el personal docente o no. Aún esta última cifra ha de ser ponderada por el importante número de mayores de 18 años implicados en estos tipos de violencia, frecuentemente padres de alumnos. En contrario a la leyenda persistente, mayoritaria en la opinión francesa, lo *esencial* de la violencia en la escuela no *procede de elementos exteriores*, aun cuando en ocasiones sea ese el caso. No se puede restar importancia a esto, pero tampoco ceder ante la simplicidad de la imagen de «invasión» amenazadora. Ello es tanto más cierto cuanto que las denuncias se presentan con más facilidad cuando se trata de jóvenes desconocidos que no fir-

man un fracaso pedagógico del centro por su comportamiento fuera de la norma. Tanto el estudio del doctor Horenstein sobre los profesores víctimas, como el estudio criminológico de Syr, son igualmente formales sobre este punto: en la mayoría de los casos, hay vínculos concretos entre víctimas y agresores, alumnos o padres de alumnos, que el alumno utiliza con frecuencia como agresor «mediato» en el conflicto que lo opone al profesor. En este sentido, Syr llega incluso a afirmar la previsibilidad de las agresiones a profesores según un esquema bien determinado anteriormente: conflicto grave alumno-enseñante, agresiones verbales, a menudo recíprocas; utilización de los padres (con frecuencia a la madre en la Escuela Primaria), para vengarse de un profesor al que se odia.

Las estadísticas oficiales sobre las diferentes formas de violencia en la escuela dan fe de la lenta concienciación por parte de los poderes públicos para llegar a una localización estadística interministerial. Estas estadísticas son demasiado recientes para dar una idea de la evolución cuantitativa de los hechos señalados; habrá que esperar muchos años para poder afirmar realmente si se trata de un incremento irresistible o de una simple inflexión limitada de la curva de delitos en el medio escolar. Después de leer la relativa importancia del número de actos constatados por los servicios del Ministerio del Interior, hemos de concluir que el problema de la violencia en la escuela, o se trata en el propio centro, o no constituye delito en primer lugar; además, es necesario valorar otros indicadores. La violencia se encuentra también en «la interacción social llamada “falta de civismo”» y surge de la evaluación global que se realiza en los centros y entre los que trabajan en éstos.

FALTA DE CIVISMO Y VIOLENCIA

Uno de los retos que se les plantea a los investigadores es, en primer lugar, el de

la medida de la definición del fenómeno. Se ha podido determinar de nuestra primera parte una relativa moderación de las diferentes formas de violencia en la escuela, valorada en función del Código Penal. Después de todo, ¿no podría pensarse que la inquietud está poco fundada y que el tratamiento exagerado de estos hechos por los medios de comunicación contribuye a crear un «fantasma de inseguridad», a estigmatizar algunos barrios y algunos sectores de la población, haciendo con ello el juego a la extrema derecha racista, cuyo peso electoral se ve reforzado día a día en Francia? Tenemos en este caso un modelo interpretativo que predominó en los años ochenta (Chesnais, 1981; Dulong, 1984). Jean-Claude Chesnais, autor de una *Histoire de la violence*, publicada en 1981, demuestra, sobre un largo período de tiempo, que la violencia con delitos graves ha disminuido en nuestras sociedades europeas, incluso aunque hayan aumentado las diferentes formas de violencia de Estado y las tecnológicas. Menos crímenes de sangre, menos violaciones, menos agresiones con armas, nuestras sociedades se han pacificado. Para él, «las sociedades occidentales temen lo que no hay que temer y no tienen miedo de aquello de lo que deberían tenerlo» (op. cit., p. 454). Chesnais es un caso típico de un modelo francés de aproximación a los fenómenos de inseguridad, que separa el sentimiento de inseguridad y la «victimación», anteponiendo el papel de los rumores no siempre fundados y una imaginación a veces manipulada. Chesnais, aun reconociendo el carácter variable de la definición de la violencia: «móvil, a veces inasequible, siempre cambiante», se atiene al «primer círculo» de la violencia, el «núcleo duro», la «violencia física, la más grave», aquella que se articula en cuatro grandes tipos: los homicidios intencionados (o tentativas de homicidios), las violaciones (o tentativas), los golpes y lesiones voluntarios graves, y, por último, los atracos con armas o con violencia. La

violencia del segundo círculo es la «violencia económica, relacionada con las agresiones contra los bienes», y no puede, según Chesnais, calificarse realmente de violencia: la violencia es esencialmente un ataque a la «autonomía física de otra persona», a su integridad física. En cuanto a la violencia del tercer círculo, la violencia «moral (o simbólica)», señala: «Hablar de violencia en este sentido es un abuso de lenguaje propio de algunos intelectuales occidentales, instalados muy confortablemente en la vida como para conocer el mundo oscuro de la miseria y el delito».

Es cierto que cualesquiera que sean los diversos hechos que han impresionado a la opinión pública y provocado una colaboración más estrecha entre los servicios, demuestra que el «delito» no se ha apoderado de la escuela². Por lo que respecta a la escuela, este primer modelo se ha discutido en una serie de obras pedagógicas, las primeras en tratar de forma explícita sobre la violencia en el centro escolar (DeFrance, 1988, Debarbiteux, 1990, Pain, 1990): los autores denunciaban una «violencia institucional» en la escuela, por la falta de comunicación, de sentido, de proyecto, incluso por un funcionamiento interno del tipo «escuela-cuartel». Estos trabajos estaban marcados por una firme actitud militante y pedagógica, y eran a veces más ideológicos que científicos, pero han tenido el mérito de plantear por primera vez un problema en profundidad. Se situaban también en la línea de los trabajos del sociólogo Pierre Bourdieu, que intentaban mostrar, entre otras cosas, hasta qué punto la escuela ejercía una fuerte violencia en las clases sociales populares al no permitir-

les el acceso igualitario a la educación universal (Bordieu, 1997). La violencia en la escuela se entendía, y se sigue entendiendo a menudo, como resultante de una violencia de la escuela. Una idea frecuentemente compartida es que la violencia en la escuela es, en muchas ocasiones, reactiva.

La investigación reciente, al transponer una noción ya ampliamente extendida en el mundo anglosajón, abandona también el modelo de inseguridad como fantasma. Entre el «todo» del delito y la «nada» del fantasma hay lugar para otra categoría: la de la falta de civismo. La traducción de los textos fundadores, como el célebre Broken Windows de Wilson y Kelling³ (Ihesi, 1994), los trabajos y síntesis de Roché (1993), de Lagrange (1995), y, por lo que respecta a la escuela, de Payet (1992) y Debarbiteux (1996), han contribuido ampliamente a provocar en el pensamiento francés un cambio de paradigma sobre la inseguridad a través de este prisma de la falta de civismo, aun cuando el término se discuta, y algunos investigadores prefieran limitarse a la «violencia paroxística» (Rammognino y otros, 1997).

Si bien los delitos de sangre se han reducido de forma masiva desde hace dos siglos, algo que no se discute, las estadísticas señalan desde principios de los años sesenta, en todo Occidente, un aumento de las agresiones contra las personas y contra los bienes (atracos, tirones, etc.). Si bien una parte del incremento constatado de la pequeña delincuencia procede de una mayor eficacia de los servicios policiales, paradoja bien conocida por los estadísticos, no parece dudoso que el incremento de la pequeña delincuencia sea una ten-

(2) No trataremos en este artículo sobre las distintas formas de autoviolencia, como el suicidio. Se puede encontrar una comparación relativa a este problema en la amplia investigación de Choquet (1995).

(3) Este texto desarrolla la célebre metáfora del «cristal roto», según la cual, cuando en una ventana se rompe un cristal, los demás pronto estarán también rotos si no se repara el primero. Se trata de una prolongación de los trabajos ya antiguos de Zimbaro (1969). J. Q., WILSON et G. L., KELLYING: «Broken Windows». *The Atlantic Monthly*, marzo 1982, pp. 29-38 (trad. francesa *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n.º 15, pp. 163-180).

dencia grave de la sociedad francesa (Louis Dirn, 1990). Las infracciones constatadas contra los bienes se han duplicado en diez años, pasando de 1.570.000 en 1975 a 3.108.000 en 1985, y a más de 3.700.000 en la actualidad.

Las faltas de civismo forman el «eslabón destacado», que explica la inseguridad que sienten aquellas personas cuya vida cotidiana se degrada de manera efectiva, aunque no hayan sido víctimas directas de delitos. Abarcan una amplia gama de hechos que van desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, desde la gamberrada hasta el vandalismo. Estos hechos no son forzosamente punibles, pero, incluso en sus formas más anodinas, parecen «amenazas contra el orden establecido, y transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras». Son intolerables por el sentimiento de «no respeto» que inducen en aquél que los sufre. Porque, ¿qué es el civismo sino el «conjunto de actitudes que consisten en tomar al “otro” en consideración, a darle prueba de “su utilidad social”»?⁴. La falta de civismo es la relación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza en sí mismo y en los demás. En la escuela esto se traduce en una fuerte crisis de identidad, tanto entre los alumnos como entre los profesores, y el término más nodal en los discursos es el de «respeto», sin el que no existe ni prestigio ni identidad social sólida. Lo que parece ir sensiblemente en aumento es ese sentimiento de falta de respeto, vinculado a una hipersensibilidad a las agresiones verbales. Un ejemplo, en 1994/1995 se señalaron 526 agresiones verbales en Seine Saint-Denis frente a 964 al año siguiente.

El acuerdo se consigue también ante el hecho de que la falta de civismo no se utiliza para juzgar equivocadamente la im-

portancia de la inseguridad que se siente, al contrario. Todo debe llevarnos a tomar en serio la falta de civismo, considerando que no hay solución de continuidad entre ésta y la infracción. Es anunciadora de infracciones más graves. Así, en un colegio con el que trabajamos, la desorganización escolar era grande, con una fuerte violencia «verbal» o «mental» entre alumnos, entre alumnos y adultos... y entre adultos. El conflicto de equipo que impide hacerse cargo de forma global del civismo deja paso progresivamente a los hechos. Recientemente un profesor fue agredido físicamente y la extorsión aumenta a un ritmo muy rápido. Por supuesto, no se trata de decir que cualquier «falta de educación» es precursora de una conducta delincuente, ni que cualquier discusión entre alumnos es dramática, pero la idea es que existe una «masa crítica» de las «faltas de civismo», que puede hacer difícil el clima de los centros para terminar abriendo la puerta a los delitos.

Sin embargo, a pesar de los acuerdos teóricos, va saliendo a la luz un debate importante con la interpretación causal de la falta de civismo contemporánea. Para Roché, «se trata de una pendiente de conjunto» (Roche, 1996, 17); piensa, de forma bastante contradictoria por otra parte con su análisis del «sentimiento de inseguridad», que el desarrollo más importante de la inseguridad en las zonas urbanas desfavorecidas es sólo un «sentimiento», y aclara, citando a Aubusson de Carvalay, que «nada autoriza a afirmar que esto sucede de forma privilegiada en los extrarradios». La falta de civismo le parece más global también, vinculada a la propia modernidad y al «individualismo del modo de vida, a la desritualización» (id. p. 235). Se niega a vincular la falta de civismo con la crisis económica y con el desempleo. La falta de civismo sería el precio que hay que pagar

(4) R. DITTOUOIS, «Civilté et inciviltés», *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n.º 23, p. 48.

por el confort moderno, y no se puede evitar pensar que Roché solo alimenta la nostalgia de los antiguos modelos de regulación, en los que «el vínculo social» no estaba enfermo, cuando el civismo era asumido por todos. El tema de la «pérdida de los valores» se ha convertido en un *leit motif* en la sociedad y en los discursos de los profesores. El editorialista de un gran semanario, de tendencia más bien conservadora, resume de forma caricaturesca ese sentimiento de crisis global al escribir que la violencia en la escuela no está vinculada al desempleo o a las condiciones socioeconómicas, sino al hecho de que es más fácil «entregarse al pillaje, a la violación o al homicidio» que estudiar, y que «los jóvenes no se privan de ello». Se puede comprender así hasta qué punto la ideología vicia este debate.

Sin negar esta contradicción interna de las democracias liberales⁵, creemos sin embargo que Roché desestima la importancia de las desigualdades sociales, aunque no llegue evidentemente hasta los excesos periodísticos descritos anteriormente. La literatura anglosajona es precisa sobre este punto (cf. la síntesis de Body-Gendrot, 1993, p. 177 y ss.) como lo es el informe de Lord Scarman de 1981, posterior a los disturbios de Liverpool, que establece una fuerte correlación entre las tasas de desempleo y las diferentes formas de violencia urbana. En Francia, las diferentes formas de violencia relacionadas han sido producto de elementos debilitados en el plano socioeconómico (Bachmann, Leguennec, 1996). Por lo que respecta a la violencia en la escuela, tanto en lo que se refiere a delitos como a faltas de civismo, nuestra in-

vestigación revela también el gran peso de los determinantes sociales y, en lo relativo a los delitos y a las faltas de civismo, que, cuantos más centros acogen a alumnos de origen social desfavorecido, y cuanto peor es su «índice de clima escolar»⁶, más numerosos son los delitos. Falta de civismo e inseguridad se nos aparecen determinados socialmente como reveladores de un corte profundo entre las «clases medias» representadas por los profesores y sus alumnos de origen popular, y en especial de origen extranjero. No se trata, por supuesto, de hacer de esos jóvenes unos «salvajes» o unos «bárbaros», ni de hacer de los profesores unos privilegiados liquidando marginados, sino que la falta de civismo en la escuela manifiesta un doloroso corte social, económico y con tendencia a los aspectos étnicos, que afecta a lo más esencial del debate político en nuestro país. No se trata tampoco de pensar que la violencia es inevitable, hemos podido demostrar que algunos centros, con políticas educativas y de asociacionismo concretas, coherentes, llegan a cortar la espiral de la violencia.

Existe una fuerte desigualdad en el reparto de los delitos, así como de la falta de civismo, tanto en función de la localización de los centros, como en correlación con las desigualdades sociales. Esta desigualdad es dolorosa para la ideología igualitaria francesa, porque muestra que se pone en duda un modelo de integración. La sociología de la violencia en la escuela es una sociología de la «exclusión» social (o más bien de la relegación en los centros situados en zonas debilitadas económicamente), en relación con un liberalismo

(5) Hemos desarrollado este punto de vista en E. DEBARBIEUX, *Violence sens et formation des maîtres*. A. M., DROUIN, H. HANNOUN, *Pour une philosophie de l'éducation*, París, Dijon, CNDP, 1994.

(6) Este «índice del clima escolar» es el resumen estadístico de las cuestiones que miden la intensidad de los sentimientos que los alumnos llevan a los centros, a los profesores y a sus relaciones, y tiene en cuenta el estudio de victimación realizado y el sentimiento de inseguridad (método de la desviación-centro reducido).

destructor de empleo. Todas las investigaciones convergen hacia la misma conclusión: cuantos más centros acogen a una población desfavorecida, hay más víctimas de extorsiones (Carra-Sicot, 1996; Debarbieux, 1996), diferentes formas de violencia delictivas (Ballion, 1996) o profesores agredidos. Sin embargo, aunque cuantitativamente sean menos numerosas las víctimas agredidas en los centros más favorecidos (el 19 por 100 de los profesores agredidos), éstas tienen patologías a veces más graves, y el seguimiento post-traumático es mucho más difícil, como si el hecho de ser una víctima no preparada, no habitual, fuese un factor agravante (Horenstein, 1997).

Por otra parte, sorprende la tendencia a dar un carácter étnico al fenómeno (Debarbieux-Tichit, 1977), es decir, por parte de los representantes sociales, se cree que esta violencia está vinculada a la pertenencia a un grupo étnico, si no racial, de los alumnos; por parte de algunos alumnos hemos podido mostrar la construcción de una delincuencia sobre bases étnicas, es decir, un «bricolaje» identificativo en el que la experiencia escolar se construye cada vez más en términos de «ellos» y «nosotros», «amigos» y «enemigos». A través del prisma de la violencia en la escuela se está librando uno de los mayores desafíos de las sociedades democráticas: la consideración positiva del carácter étnico o a la inversa, de desviaciones xenófobas o autoexclusión (sobre el desafío cf. Wieviorka, 1993, p. 97 y ss.). La esperanza social de una integración por medio de la escuela y el empleo se reduce. La esperanza truncada abre más la ruptura entre «ellos», mejor incluidos, y «nosotros», excluidos desde el interior. La evolución posible (y no solamente en los centros) podría ser la transformación del deseo de igualdad en reivindicación de una identidad diferenciada y etnicada, tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

POLÍTICAS PÚBLICAS, REPLIEGUES PRIVADOS

A la candidez o a la negativa ha seguido una fase de intensa movilización institucional, que persigue una serie de medidas ya tomadas para intentar detener el «fracaso escolar». La tendencia es a un trato «positivamente *desigualitario*» de las dificultades, mediante un reparto diferente de los medios, privilegiando en principio a los centros llamados «sensibles». Se trata de una prolongación de la política de las Zonas de Educación Prioritaria (las ZEP) y del Desarrollo Social de los Barrios o del Desarrollo Social Urbano, que han tomado nota de las desigualdades sociales, rompiendo el mito igualitario francés por efecto de la discriminación positiva. Estas nuevas políticas, inspiradas en parte en el modelo inglés y fuertemente impulsadas en 1981 por el nuevo poder socialista, no se orientan simplemente a un «tratamiento social» de las escuelas de «barrios difíciles», sino a instaurar una nueva «relación con el saber» entre los alumnos (Charlot y otros, 1992 y Chauveau/Rogevass-Chauveau, 1995).

Se han tomado medidas concretas que revelan un tratamiento centralista de la educación en Francia, mediante la intervención del Estado: no nombrar a profesores experimentados en centros difíciles, acciones de formación inicial, primas salariales específicas, etc. Una serie de acciones revelan sin embargo una verdadera preocupación por territorializar mejor las actuaciones: puesta en marcha de observatorios departamentales, conexión entre los diferentes servicios afectados, en especial con la policía o la justicia, puesta en funcionamiento de los comités de entorno social» en los centros o intercentros, asociando a todos los interlocutores institucionales, y los delegados de los padres de alumnos. En algunos departamentos, esta conexión es efectiva y da prueba de una eficacia real en el tratamiento de los delitos. La doctrina

oficial evoluciona muy rápidamente incluso en el tratamiento de la falta de civismo. Algunos observatorios locales intentan tratar en tiempo real las tensiones observadas, quedando en permanente estado de vigilia, según los indicadores precisos. Lo que parece más importante es el fin del «no hay ola», el reconocimiento del problema es paralelo a una voluntad real de actuación. Paradójicamente, mientras que hace algunos años la simple presencia de policías cerca de las escuelas era estigmatizada de forma caricaturesca como una imagen de la «represión» por parte de los profesores, en el momento actual hay un incremento de la demanda que plantea problemas a la propia policía, que sin embargo no puede ni quiere hacerse cargo de todo. El riesgo está en ceder a una demanda cada vez más fuerte de represión por parte de los servicios especializados, sobre todo porque el civismo es un asunto de todos.

Sin embargo, estas políticas públicas no están plenamente realizadas. Un ejemplo entre otros: mientras que la media de alumnos en un colegio es de 537 por centro, en un centro «sensible» es de 637, cuando sabemos que el alumnado, en los centros que acogen a personas muy desfavorecidas, es una variable explicativa importante del fracaso escolar (Grisay, 1992) o de la degradación del clima (Debarbieux, 1996). Por otra parte, si bien se acepta la colaboración, en pocas ocasiones se lleva a la práctica por parte del personal docente, y muchos de los «Comités de entorno social», creados para ayudar a las escuelas, movilizan a los profesores con dificultad. Los equipos que intentan poner en práctica estrategias comunes chocan con el repliegue en sí mismos, en la clase, lo que impide un tratamiento global del problema. Ante todo, la escuela se entiende de forma mayoritaria como algo que debe estar desvinculado del exterior, que debe centrarse en su función exclusiva de la enseñanza, únicamente en la transmisión de conocimientos. El barrio, las familias, se

ven como mayoritariamente hostiles (Leger-Tripier, 1986), y la tentación, como en el conjunto de la sociedad francesa, es más bien el repliegue por seguridad, debilitando las evoluciones positivas.

De hecho, la violencia escolar arrastra actitudes opuestas y a veces combinadas: el repliegue sobre sí mismos, la huida, la exigencia de una intervención enérgica del Estado en lo que se refiere a medios (creación de puestos de profesores, formación); para ello, y esto es reciente, se han llevado a cabo huelgas de profesores en los centros escolares. En algunos casos, se perciben también movilizaciones intensas que se traducen en la emergencia de numerosos «proyectos pedagógicos» en los centros y en las zonas urbanas afectadas. El Instituto Nacional de Investigación Pedagógica ha tomado nota (de forma no exhaustiva) de 73 programas de acción locales, que hay que evaluar.

La violencia en la escuela, principalmente en forma de falta de civismo, pone en tela de juicio el modelo igualitario francés. Sin embargo éste conserva eficacia: hay barrios difíciles, escuelas relegadas, pero no hay barrios abandonados, y la escuela sigue siendo un lugar mayoritariamente bien dotado. La cultura de «servicio público» impide la creación de guetos o hiperguetos (Wacquant, 1992). No hay lugares «sin derechos», sino lugares donde el derecho es más difícil de aplicar. El servicio de Correos, la Policía, el Ministerio de Educación, los transportes públicos continúan funcionando, incluso con dificultades, en todos los barrios. La creación de subsidios específicos como el subsidio mínimo de inserción contribuyen a ralentizar el problema social que supone la pobreza, aunque de manera imperfecta. Sin embargo, esta llamada que pide «más Estado», además de sus imposibles económicos, tropieza finalmente con la trampa de la ayuda social, que cosifica a los «excluidos» y con la no implicación de los propios «habitantes» en las acciones de las empresas.

La cultura de «servicio público» es una de las bazas francesas que impide, o al menos limita, la problematización de muchas escuelas. Pero si la fuerza de una democracia se basa en el nivel de participación cívica de sus habitantes, es muy necesario decir que los intentos de acceso a las decisiones por parte de los habitantes de los barrios desfavorecidos son todavía muy limitados en Francia. Nuestra «política urbana», ¿es la de los ciudadanos? ¿es comprensible para ellos? El trabajo de asociación con los padres de alumnos está aún por inventar en su mayor parte, en una preocupación por utilizar todos los recursos de las comunidades vecinas entre sí.

Para terminar, se puede considerar que, sin ninguna duda, el tema de la violencia en la escuela será todavía durante mucho tiempo el centro de los debates educativos en la escuela francesa, ya que revela a la perfección las rupturas, las contradicciones y las fracturas de este país.

BIBLIOGRAFÍA

- BACMANN, C.: *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, París, Albin Michel, 1996.
- BALLION, R.: *Le Lycée, une cité à reconstruire*, París, Hachette, 1993.
- *La gestión de la transgresión a l'école*, París, DEP/IHESI, 1996; ejemplar multicopiado.
- BODI-GENDROT, S.: *Ville et violence, l'irruption de nouveaux acteurs*, París, PUF, 1993.
- *Réagir dans les quartiers en crise: la dynamique américaine (les Epowerment zones)*, París/Nueva York, French American Foundation, 1996.
- BONAFE-SCHMIDT, J. P.: *La méditation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif*, en CHARLOT, B. y EMIN, J. C.: *Violences a l'école: l'état des savoirs*, París. Armand Colin.
- BOURDIEU, P.: *Méditations pascaliennes*, París, Le Seuil.
- CAHIERS DE LA SÉCURITÉ INTÉRIEURE, LES, n.º spécial: *La violence à l'école*, IHESI/La documentation française, n.º 25, 1994.
- CARRA, C.; SICOT, F.: *Pour un diagnostic local de la violence à l'école: enquête de victimation dans les colleges du département du Doubs*, París, DEP/IHESI. Ejemplar multicopiado.
- CHAMBOREDON, J. C.: *La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet*, Revue française de sociologie, XII, 1971.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. y ROCHEX, J.-Y.: *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, París, Armand Colin, 1992.
- CHAUVEAUS G. y ROGOVAS-CHAUVEAU, E.: *A l'école des banlieues*, París, 1995.
- CHESNAIS, J. C.: *Histoire de la violence*, París, Hachette, 1994.
- CHOQUET, M., LEDOUX, S.: *Adolescents*, París, INSERM, 1994.
- DEBARBIEUX, E.: *La violence dans la classe*, París, ESF, 1994.
- *Violence, sens et formation des maîtres*, en HANNOUN, H. y DROUIN-HANS, A.-M. (dir.): «Pour une philosophie de l'éducation», Dijon, CNDP, 1994.
 - *La violence en milieu scolaire: perspectives comparatistes portant sur 86 établissements*. Ministère de l'éducation Nationale, Institut des Hautes Etudes de la sécurité intérieure, ejemplar mecanografiado, 1996.
 - *La violence en milieu scolaire, 1, Etat des lieux*, París, ESF, 1996.
 - *Insécurité et clivages sociaux: l'exemple des violences scolaires*. Les annales de la recherche urbaine, junio 1997.
- DEBARBIEUX, E., TICHIT, L.: *Le construit ethnique de la violence*, en CHARLOT, B. EMIN, J. C. (coordinadores): *Violences à l'école: l'état des recherches*, París, Armand Collin, 1997.
- DEFRANCE, B.: *La violence à l'école*, París, Syros, 1988.

- DEMAILLY, G.: *Le collège, crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- DERQUET, J.-L.: *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*, Revue Française de Pédagogie, n.° 83, 1988.
- DHOQUOIS, R.: *Civilité et incivilités*, Les cahiers de la sécurité intérieure, n.° 23, 1996.
- DOUET, B.: *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987.
- DUBET, F.: *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 1987.
- DUBET, F., LAPEYRONNIE, D.: *Les quartiers de l'exil*, Paris, Le Seuil, 1992.
- DULONG, R.: *Imaginaires de l'insécurité*, Paris, Méridiens, 1983.
- DULONG, R.; PAPERMAN, P.: *La réputation des cités HLM, enquête sur le langage de l'insécurité*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- DUMAY, J. M.: *L'école agressée*, Paris, Bel-fond, 1994.
- DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A.: *Sociologie de l'école*, Paris, Armanda Colin, 1992.
- EINAUDI, J.-L.: *Les mineurs délinquants*, Paris, La documentation française, 1995.
- FAVRE, D., FORTIN, L.: *Etude des aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage*, Paris, DEP/IHESPI, 1996. Ejemplar multicopiado.
- FOTINOS, G.: *La violence à l'école, état de la situation en 1994, Analyse et recommandations*, MEN/IGEN, 1995.
- GRÉMY, J. P.: *La délinquance permet-elle d'exprimer le sentiment d'insécurité?*, Les cahiers de la sécurité intérieure, n.° 23, 1996.
- GRISAY, A.: *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Educations et formations, n.° 21, 1993.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A.: *La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990*, Revue Française de Pédagogie, n.° 95, 1991.
- HORENSTEIN, M.: *Les enseignants victimes de violence*, Paris, DEP/IHESI, exemplaire policopié, 1996.
- JAZOULI, A.: *Les années banlieues*, Paris, Le Seuil, 1992.
- *Une saison en banlieue*, Paris, Plon, 1995.
- LAGRANGE, H.: *La civilité à l'épreuve, Crime et sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, 1995.
- LEGER, A., TRIPIER: *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Meridiens, 1986.
- LEÓN, J. M.: *Violence et déviance chez les jeunes: problèmes de l'école, problèmes de la cité*, Paris, MEN, ejemplar mecanografiado, 1983.
- LOUIS DIRN C.: *La société française en tendances*, Paris, PUF, 1990.
- LUPPI, J. P.: *La vie des lycéens dans les établissements professionnels*, Ministère de l'éducation nationale, SET.
- MIGRANTS-FORMATION (NÚMEROS ESPECIALES)
- *Violences, conflits et méditations*, n.° 92, 1993.
- *L'école dans la ville: ouverture ou clôture*, n.° 97, 1994.
- PAIN, J.: *Ecole: violence ou pédagogie*, Matrice, Vigneux, 1992.
- PAIN, J., BARRIER, E.: *Violences à l'école: étude comparative*, Paris, DEP/IHESI, ejemplar multicopiado, 1996.
- PATY, J.: *Douze collèges en France*, Paris, 1981.
- PAYET, J.: *Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une actionscolaire territorialisée*, Revue Française de Pédagogie, n.° 101, 1992.
- *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens, 1995.
- PERALVA, A.: *Des collégiens et de la violence*, en CHARLOT, B. y EMIN, J. C.: *Violences à l'école: l'état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

- PEYREFITE, A. (DIR): *Réponses à la violence*, Documentation Française/Presses Pocket, 1977.
- RAMONIGNO, N. (DIR): *De la violence en général et des violences en particulier, étude de trois collèges à Marseille*, DEP/IHESI, ejemplar multicopiado.
- RANCUREL, M.: *La violence à l'école, constants, réflexions, propositions*, toma de notas del IGEN. Ejemplar mecanografiado, 1992.
- ROCHÉ, S.: *Le sentiment d'insécurité*, París, PUF, 1993.
- *Insecurité et libertés*, París, Le Seuil, 1994.
 - *La société incivile. Quest-ce que l'insécurité?* Le Seuil, 1996.
- RONDEAU, M.-C. y TRANCART, D.: *Les collèges sensibles, descripción, typologie*, Educations et Formations, n.º 40, 1995.
- SYR, J. H.: *L'image administrative des violences concernant les personnels*, en CHARLOT, B. y EMIN, J. C.: *Violences à l'école: l'état des savoirs*, Armand Colin, París, 1992.
- WACQUANT, L. J. D.: *Pour en finir avec le mythe des cités-ghettos*. Les cahiers de la recherche urbaine, n.º 54, 1992.
- WIEVIORKA, M.: *La démocrate à l'épreuve, Nationalisme, populisme, ethnicité*, París, La découverte, 1993.