

Midiendo la violencia en las escuelas.

Míguez, Daniel y Tisnés, Adela.

Cita:

Míguez, Daniel y Tisnés, Adela (2008). *Midiendo la violencia en las escuelas. En Violencia y conflicto en las escuelas : aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/adela.tisnes/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0dA/qfE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Capítulo 1

Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas

Míguez, Daniel / Tisnés, Adela

Definiciones y Datos

Si uno interrogara a un conjunto de personas preguntándoles sobre la posibilidad de discernir hechos de violencia, seguramente todos se mostrarían bastante seguros de poder identificarlos sin problemas. Y, pese a esta aparente simplicidad de cosas, seguramente no tardarían en armarse polémicas sobre hechos o acciones ‘limítrofes’ cuya definición —si son o no violentos o violentas— estaría lejos de ser evidente. Es que si bien, en la medida en que existen consensos sociales, la diferencia entre lo violento y lo que no lo es se vuelve más o menos evidente, nunca estos consensos son perfectos y por lo tanto se manifiestan fronteras o zonas grises en donde las posiciones ideológicas, idiosincrásicas o las diferencias culturales —aún las más o menos leves— introducen criterios diversos para evaluar las conductas. La cuestión es, en el fondo, que la noción de violencia supone una calificación o adjetivación de una acción o de una práctica social, implica un juicio sobre algo, y por lo tanto las diferencias en los fundamentos en los que se basa ese juicio introducirán contrastes en su definición. Esto implica que, casi inevitablemente, un estudio sobre la violencia (en las escuelas o fuera de ellas) deba comenzar con una serie de cavilaciones acerca de qué es específicamente lo que se considerará violencia en ese caso puntual.

En este sentido, una rápida recorrida por la literatura existente, indica que los estudios sobre la violencia en escuelas se han debatido entre quienes prefieren una ‘definición amplia’ y quienes promueven una ‘definición restringida’ del término. La definición restringida limita la violencia en las escuelas a aquellos actos que vulneran el sistema legal: ‘Entendemos violencia como un proceso que es construido, criminal y bien delimitado por las categorías del código penal’ (Pain, 1994). Esta visión acota los hechos violentos a aquellos que son tipificados como transgresiones a la ley, pero deja afuera todo tipo de agresión que no sea incluida en ella. Es evidente que, si por un lado, esta definición esgrime la virtud de la precisión, presenta la debilidad del etnocentrismo, tanto en términos sociales como temporales. Esto porque el ‘código legal’ refleja tan solo el punto de vista de un sector social, en un momento determinado y, consecuentemente, suele excluir la percepción de los sectores con menos participación en el poder. Y también es evidente que su tendencia a expresar puntos de vista tradicionales tiende a representar más a las visiones sedimentadas temporalmente que a las percepciones innovadoras (Debarbieux, 2002a:63).

En contraposición a esta percepción de lo que constituiría violencia en las escuelas, se propone una definición ampliada que acentúa la perspectiva de la víctima, incorporando sus definiciones en lugar de restringirlas al código penal o a otras clasificaciones oficiales. En esta clave pasan a constituir ‘violencia’ actos que no son necesariamente pasibles de punición, que están más allá de la agresión física o que de cualquier forma pasan desapercibidos por el sistema jurídico, pero que son considerados violentos por quienes los padecen (Hanke, 1996; Roché, 1996; Debarbieux, 1996, 1999; Gottfredson, 2001). Esta nueva definición de violencia incluye una diversidad de fenómenos que exceden la más clásica asociación de la violencia con la agresión física.

Así, las incivilidades como la intimidación, el abuso verbal, la estigmatización o la discriminación entre compañeros de clase o entre docentes y alumnos, o hacia y desde los padres, pueden ser incluidos como actos violentos. También se incluye aquí a la violencia institucional, como resultado de acciones arbitrarias, abusivas de las autoridades oficiales --policías, docentes, etc. — (Charlot, 1997) y esto sin olvidar que incluso ciertas condiciones sociales, como la miseria, la exclusión social o el desamparo político pueden asociarse a la violencia (Abramovay, 1999:57; Cullingford, 1999).

Quienes atacaron más fuertemente esta definición ampliada de la violencia vieron en la extensión del término hacia fenómenos de índole psicológica o simbólica una suerte de complacencia burguesa, planteando que postular las nociones de violencia moral, institucional o simbólica 'implica un mal uso del lenguaje, específico de ciertos intelectuales occidentales que viven en condiciones demasiado acomodadas para saber algo sobre el mundo de la pobreza y el crimen.' (Chesnais, 1981). Otras observaciones menos extremas se han ensañado con las dificultades epistemológicas de una definición tan extensa. Particularmente acusan a quienes postulan la definición ampliada de una 'visión inflacionista' (Bonafé Schmidt, 1997) de la violencia que incluye indiscriminadamente a la agresión, la extorsión, el vandalismo junto con incivilidades menores como el uso del lenguaje soez, las bromas pesadas, y los pequeños abusos entre compañeros, además de las presiones de los docentes sobre alumnos con problemas o los abusos de las relaciones asimétricas entre docentes y progenitores de alumnos. Para sus críticos, la inclusión de percepciones y prácticas tan diversas en la categoría genera una variedad ilimitada de formas de violencia (violencia objetiva, violencia sentida, violencia temida, violencia psicológica, violencia simbólica, etc.), que directamente obliteran el valor conceptual del término (Prairat, 2001) 'La inclusión excesiva parece

transformar al concepto en algo imposible de ser pensado, creando una confusión semántica y lexical' (Bonafé Schmidt, 1997).

Como puede verse entonces, las posiciones contrapuestas han dado lugar a un fértil campo de debates que nos permiten reconocer la pluridimensionalidad del fenómeno de la violencia. Y que muestra que, finalmente, de lo que se trata no es de llegar a una definición última de qué constituye violencia, sino de aprovechar estas múltiples aproximaciones teóricas como estrategias epistemológicas para lograr recortar el objeto de acuerdo a los intereses específicos en una investigación puntual (Debarbieux, 2002b:20). En este caso en particular, son en realidad las fuentes con las que contamos las que restringen, de suyo, la definición de violencia que podemos implementar. Es decir, que más allá de nuestras preferencias, el dispositivo metodológico aplicado en este caso, cuyo diseño ha estado fuera de nuestro control, nos impone, aunque más no sea de manera implícita, una cierta definición de violencia.

Así, y más allá de las restricciones que efectivamente posee esta aproximación, en este caso utilizaremos lo que se ha conocido como la 'definición restringida' de la violencia que la limita a las transgresiones de normativas institucionales. Y la mediremos, fundamentalmente, como la vulneración de las pautas que prohíben la substracción de objetos a compañeros, la agresión física a terceros y la portación de armas al medio escolar. Incluiremos, también, el temor que genera la amenaza de agresión en el alumnado como un componente adicional de la violencia. E intentaremos encontrar la asociación de estos elementos con la condición social de los alumnos y sus sentimientos de adecuación a la sociabilidad escolar. Si bien la adopción de esta definición de la violencia nos impone la restricción de acotarla a un conjunto muy limitado de acciones; y además introduce, en alguna medida, un arbitrario cultural (se

acepta la definición de violencia estimada por quienes determinan la letra de la normativa establecida) nos permite aprovechar una significativa masa de datos contenidos en los relevamientos complementarios a las pruebas de calidad educativa (ver apéndice metodológico). Y además, las categorías utilizadas, si bien pueden presentar sesgos por omisión, al menos parecen tomar como referencias acciones (robos, golpes, amenazas, portación de armas) que podemos suponer que se aceptarían como ‘violentas’ por significativas proporciones de la población escolar.

Ahora, si bien la misma estructura de los cuestionarios aplicados nos impone una cierta definición de la violencia, es de todas formas posible jugar con algunas de las teorías explicativas de la misma. En ese sentido, en este trabajo intentaremos evaluar la pertinencia de dos explicaciones complementarias sobre los niveles de violencia en las escuelas. Aunque no hay espacio para una exposición exhaustiva aquí, podemos resumir estas teorías en los siguientes términos.

Inicialmente, conviene señalar que para el caso particular que nos ocupa una gran cantidad de las teorías explicativas parten del supuesto de que ha habido un crecimiento de la violencia en las escuelas, y que la violencia existente es particularmente grave. Las teorías explicativas buscan, entonces, dar cuenta de esta expansión de formas agudas de violencia. Una primer tesis es, en este sentido, que la violencia se asocia fundamentalmente a una mutación institucional que tendría un doble origen. En un plano más general, las transformaciones del medio institucional responderían a los procesos genéricos de alteración de las formas intergeneracionales de interacción introducidos por la modernidad tardía o post-modernidad. Es decir, existiría una desestructuración de las tradicionales formas de autoridad que habría afectado, tanto a los vínculos familiares como a sus sucedáneos escolares, y que estaría reduciendo la

capacidad de los adultos de regular las interacciones dentro del medio escolar lo que las volvería más violentas (Míguez, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004). En un plano más específico, esta mutación de las formas de autoridad se habría plasmado en reformas institucionales dentro del sistema educativo argentino (por ejemplo, en la modificación de los regímenes de disciplina hacia formatos que reducen las asimetrías intergeneracionales dentro de ellos) agravando aún más estas tendencias generales (Lauria, 2003; Tenti Fanfani, 2004; Pierella, 2006). Paralelamente a esta tesis, y, por momentos articulándose con ella, otros trabajos colocan el énfasis de la desestructuración institucional en los procesos de pauperización y fragmentación social. Indicando que es la distancia material y cultural entre sectores afectados por nuevas condiciones de pobreza y la escuela lo que estaría generando la crisis. Es decir, sería la asistencia al medio escolar de actores que no cumplen con las condiciones materiales y culturales que esta supone y que importan hacia ellas otro tipo de pautas de interacción lo que estaría generando nuevos grados de violencia en la escuela (Duschatzky y Corea 2002; Kessler, 2002).

Las teorías presentadas, entonces, no se contraponen estrictamente, sino que establecen énfasis diferentes. Mientras en un caso se atribuye un peso causal decisivo a factores intrínsecos a la dinámica institucional, en otro caso las mutaciones de esta última responderían a factores externos: el empobrecimiento, la marginalidad, la fragmentación social, etc. Es decir, que en el último caso los factores institucionales mediarían entre las condiciones sociales y la violencia, mientras que en el primero operarían como causa principal. Los datos con los que contamos permiten aproximarnos a estas cuestiones comparando el peso explicativo de los factores mencionados, y mostrando la relevancia de cada uno. Y si bien el grado de detalle con el que podremos

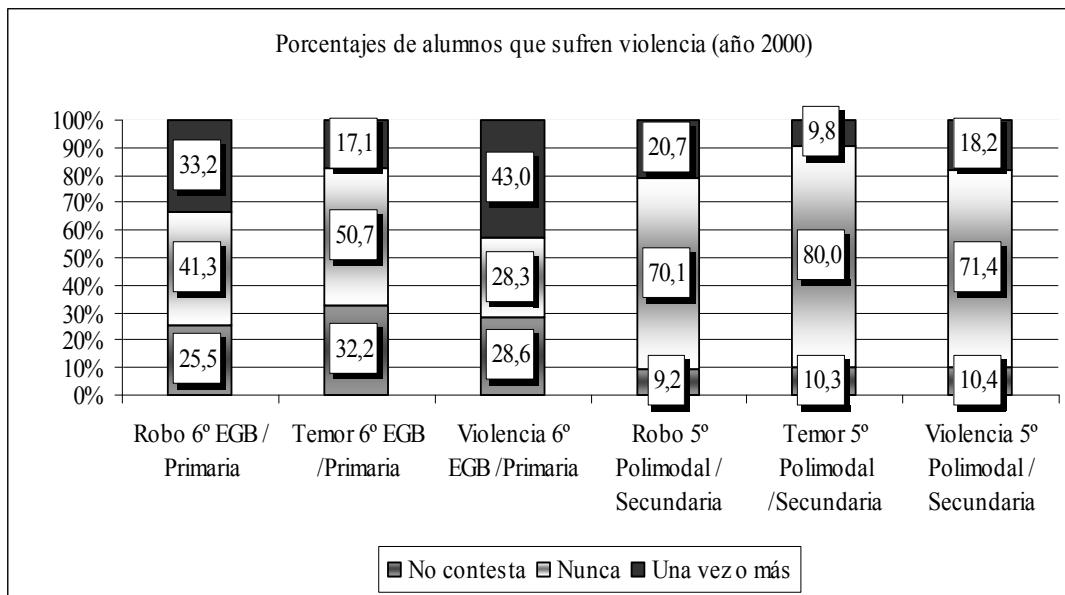
caracterizar los factores institucionales no nos conduce a afirmaciones definitivas sobre ello, al menos agrega evidencia que orienta nuestra lectura de los procesos.

Las Dimensiones de la Violencia

Para establecer los niveles de violencia que padecen las escuelas argentinas, e incluso intentar una cierta mirada diacrónica de su evolución en el tiempo, hemos construido algunas variables que permiten medir su incidencia entre la población escolar. Para el año 2000 los datos existentes permiten estimar los grados de violencia en dos niveles de educación: 6º año de la E.G.B/primaria y 5º del polimodal. Y, a su vez, nos permiten analizar tres dimensiones de la violencia. Los *robos* expresados como la cantidad de veces que un alumno/a ha sufrido cualquier tipo de sustracción, sin distinguir entre distintas formas de perpetración del hecho, el *temor* a ser lastimado por otro alumno y la *violencia* expresada como el daño físico sufrido por compañeros del encuestado (no se reporta sobre los daños sufridos por el propio encuestado). Por otro lado, contamos con datos del año 2005 referidos al 9º año de EGB y al 5º del Polimodal. Estos datos permiten analizar múltiples dimensiones de la violencia, que no podremos abordar aquí en su totalidad, por lo que nos hemos limitado a tres aspectos (los robos con uso de la fuerza, la portación de armas y la violencia entre compañeros) que en varios sentidos sintetizan lo ocurrido en las escuelas para ese año (más datos sobre la construcción de variables y su alcance pueden consultarse en el apéndice metodológico).

Entonces, si partimos de analizar lo ocurrido en el nivel primario para el año 2000 podemos constatar lo que en principio aparecen como significativos niveles de violencia. Ya que un 33% del alumnado declara que ha sufrido robos y el 43% ha

percibido agresiones entre compañeros. Por otro lado, si bien en el nivel secundario las cifras son algo menores, también señalan importantes niveles de victimización: un 20,7% declara haber sufrido robos y un 18,2% presenciado violencia entre compañeros. Sin embargo, si bien en principio estos datos estarían indicando niveles relativamente altos de violencia, los porcentajes de alumnos que sienten temor (el miedo a ser agredido) son comparativamente más bajos, supera apenas el 17% en el nivel primario y no llega al 10% en el secundario.

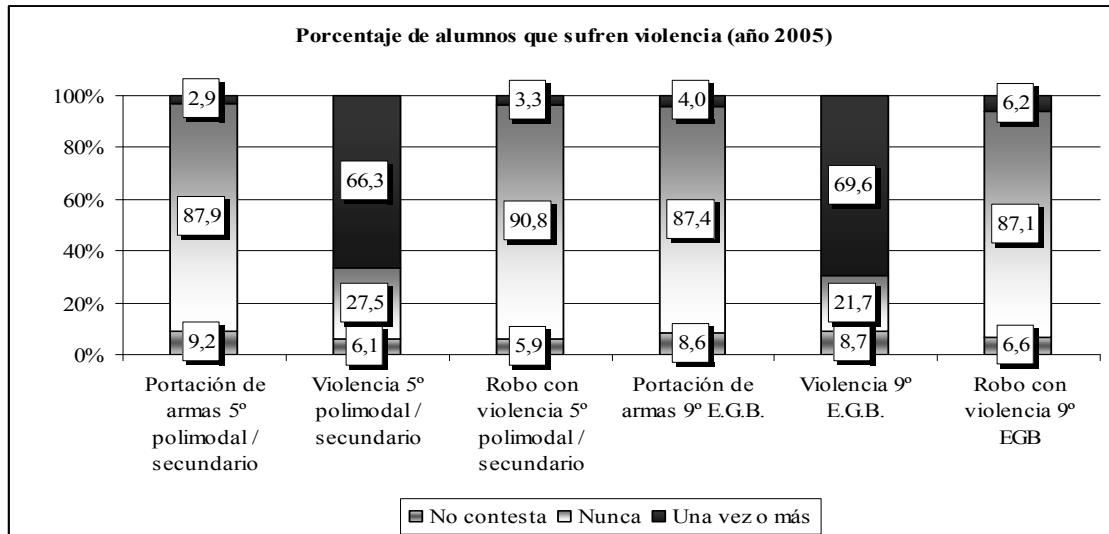


La diferencia en el comportamiento de las variables obliga entonces a introducir matices en la lectura de los datos. Ya que sugiere que aunque los escenarios escolares parecen estar atravesados por una cotidianeidad conflictiva, en la que muchos sufren robos y peleas, esta no atemoriza al alumnado en la misma proporción. De forma tal que en lugar de apresurarnos a la conclusión de que las escuelas ‘son violentas’ o que ‘hay mucha violencia dentro de las escuelas’ conviene iniciar la cuestión con algo más de

parsimonia e inquirir acerca de este contraste: ¿nos encontramos ante un alumnado que padece realmente importantes grados de violencia o se trata de la acostumbrada conflictividad presente en el medio escolar que es padecida como realmente intimidante solo por un grupo acotado de alumnos?

Lamentablemente, los datos disponibles para el año 2000 no nos permiten avanzar demasiado en esta línea de indagación, y de hecho no poseemos información que permita respuestas totalmente certeras. Sin embargo, el sondeo realizado en el 2005, aunque presenta problemas que analizaremos enseguida, nos permiten realizar algunas conjeturas en torno a esta cuestión. En principio, antes de avanzar en el asunto, es imprescindible indicar que no pueden construirse exactamente las mismas variables para los dos años considerados, ni los datos remiten estrictamente a la misma población lo cual supone problemas de comparación. Por ejemplo, como ya indicamos, mientras para el año 2000 contamos con información sobre los niveles primario y secundario de educación, para el 2005 solo contamos con datos del nivel secundario. Además, en el caso de la variable ‘robos’ la pregunta en el año 2000 incluye en una misma categoría a todos los tipos de sustracción, mientras que para el 2005 solo se consideran aquellos incidentes en los que haya mediado el uso de la fuerza. También, los datos del 2005 incluyen preguntas sobre la portación de armas no consideradas en el 2000, mientras en este último caso se miden los niveles de temor, que no pueden ser establecidos para el primero. En este contexto, las comparaciones más sistemáticas pueden hacerse en torno al último año de educación secundaria (que fue incluido en las dos casos) y sobre la variable violencia, ya que en ambos sondeos mide agresiones entre compañeros. Partiendo, entonces, de esta comparación puntual pueden notarse dos cosas: *un incremento significativo* en los niveles de violencia entre 2000 y 2005 y una mayor

diferencia relativa entre esta variable y el resto (robo con violencia y portación de armas) para el último año considerado.



Ahora bien, tal como ocurría para el año 2000, a primera vista el comportamiento de la variable violencia sugiere que efectivamente estamos frente a un momento particularmente convulsivo en nuestras escuelas. Sin embargo, una lectura apropiada de los datos vuelve a exigirnos mayor rigor. Porque, si como podemos ver, al preguntar sobre la confrontación entre compañeros más del 65% responde afirmativamente, la cuestión cambia notoriamente al modificar ligeramente la pregunta. A diferencia de lo que sucede con los datos disponibles para el 2000, el cuestionario del año 2005 complementa la pregunta sobre las agresiones entre compañeros, con otra que indaga acerca de si el encuestado mismo ha *participado* en episodios de este tipo. Solo entre el 14,4% y 24,3% (5º año de polimodal y 9º EGB respectivamente) contestan afirmativamente a esta segunda inquisitoria, mostrando que de ninguna forma se pueden suponer respuestas consistentes a estos dos tipos de pregunta: la cantidad de violencia 'percibida' no necesariamente se condice con la cantidad de violencia protagonizada.

Dos cuestiones se ponen así en evidencia. De un lado, que del comportamiento de la variable violencia expresada en el cuadro no puede desprenderse linealmente la noción de que un porcentaje de alumnos de esa magnitud efectivamente participa de eventos violentos como protagonistas: más vale, lo hacen como espectadores de incidentes protagonizados por otros. Por otro lado, se manifiesta que los resultados en las mediciones de violencia cambian drásticamente en función de la manera en que se pregunte por ella.

En este sentido, una primer cuestión que parece revelarse es que las preguntas que implican *reportes de acontecimientos protagonizados por terceros* tienden a sobredimensionar los incidentes. Ya que, particularmente cuando se realizan relevamientos dentro de grupos acotados de personas (como puede ser una sección de grado), un mismo evento puede ser reportado reiteradamente —y, por lo tanto, su incidencia dependerá más del tamaño de la sección de grado encuestada que de la efectiva recurrencia de hechos de este tipo en la escuela de que se trate. Por su parte, la pregunta sobre robos muestra una nueva dimensión del problema. Mientras en la comparación interanual se ponía en evidencia que ha crecido la proporción de la población escolar que percibe confrontaciones entre compañeros, también se manifiesta una reducción drástica en los niveles de robo (caerían de un 20,7% a un 3,3% en el nivel educativo que permite la comparación más sistemática). Sin embargo, en este caso, más que tratarse de una tendencia histórica, posiblemente se estén manifestando, nuevamente, diferencias en las formas de preguntar. Como indicamos, la pregunta del año 2000 no distingue entre tipos de robo, mientras que la del 2005 solo inquierte acerca de episodios en los que se haya aplicado la fuerza. De esa forma, las diferencias porcentuales entre los años considerados más que expresar la evolución de la variable

en el tiempo, esta expresando contrastes relacionados con el tipo y gravedad de los hechos cometidos. Indicando que si bien las formas indiscriminadas de sustracción son bastante frecuentes, aquellas más graves, que implican el uso de la fuerza, solo afectan a un número acotado de alumnos.

Esta claro que estas aproximaciones todavía nos dejan en el territorio de la conjetura, ya que las limitaciones que imponen nuestros datos no permiten conclusiones definitivas. Pero aún con estas restricciones la información disponible sugiere un escenario más o menos plausible. En este sentido, los sondeos parecen indicar que las escuelas son escenarios conflictivos, en los que porcentajes significativos del alumnado ‘padece’ formas leves de violencia: robos menores, peleas entre compañeros, etc. A su vez, la comparación interanual indicaría que en el primer lustro de los 2000 existió una tendencia incremental en relación a esta forma genérica y relativamente leve de conflictividad. Dentro de este escenario general dos hechos deben, de todas formas, ser tenidos en cuenta. Por un lado, que si bien las formas más graves de violencia tienen una incidencia relativamente baja, esta de ninguna manera es nula. Que la portación de armas y los robos con violencia oscilen, más o menos, entre el 3% y el 6% indica que hay un germe de alta conflictividad en el sistema escolar, que sería aún más grave si notáramos que estos se concentran en algunos establecimientos o sectores sociales—sobre lo que volveremos en secciones posteriores. Pero además de esto, debe notarse que si bien para la mayor parte del estudiantado esta forma genérica y relativamente leve de conflictividad no es intimidante, parecería existir (en la medida en que lo que revelan los datos del 2000 sea generalizable) un núcleo de la población escolar que sí padece —siente temor— estos contextos en mayor medida.

En este sentido, una pregunta adicional que nos hemos hecho para avanzar en la comprensión del fenómeno remite a su distribución institucional: ¿El grupo de alumnos que siente temor concurre a algunos establecimientos en particular donde se concentra la violencia, o estos se distribuyen de manera homogénea en el conjunto de los establecimientos escolares? Para responder a esta pregunta estimamos los promedios de incidencia de las variables por establecimiento escolar. Los cálculos realizados muestran que la anterior pregunta no permite una respuesta sencilla. Inicialmente, podría indicarse que la mayor cantidad de alumnos que manifiestan temor se concentran en establecimientos con promedios similares.¹ Pero existe una minoría de alumnos que asisten a unos relativamente pocos establecimientos que concentran altas proporciones de alumnos atemorizados. Una hipótesis posible para explicar este hecho es que la mayor parte de los alumnos amedrentados constituyen una minoría con problemas de interacción con sus compañeros en establecimientos en los que el temor no está muy extendido. Si esto fuera así, los problemas de integración social entre alumnos deberían tener una fuerte asociación con los hechos de violencia. Por otro lado, deberían manifestarse escuelas particularmente problemáticas en las que la mayor parte del alumnado sienta miedo. Como veremos, este parece ser efectivamente el estado actual de cosas, pero para poder presentar con más claridad estas cuestiones es necesario incorporar algunos elementos complementarios.

Violencia y Condición Social

¹ El promedio de temor en general por establecimiento es del 25,6%, con una desviación típica de 16,3. Solo un 5% de los establecimientos supera un promedio de atemorizados del 53,8% y un 1% supera el 75% de alumnos que se sienten amedrentados.

Una forma de intentar comprender los escenarios en los que ocurre la violencia en escuelas es caracterizar socialmente a la población que la sufre. Esta caracterización permite, además, contrastar empíricamente la muy extendida percepción, tanto en la opinión pública como en múltiples perspectivas teóricas, de que existen significativos vínculos entre condiciones sociales deletéreas y violencia. Como puede verse en los cuadros subsiguientes, para estudiar este asunto hemos estimado la distribución de algunas variables asociadas a la violencia de acuerdo al grado de ‘vulnerabilidad social’² de los alumnos. Para simplificar la presentación de los datos del año 2000, hemos decidido trabajar con las variables robo y violencia, excluyendo la variable temor que no mide estrictamente incidentes de violencia (y que, por otro lado, y más allá de eso, presenta un comportamiento similar a las variables consideradas).

Porcentaje de Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad Social (6º E.G.B./Primaria, año 2000) ³							
	Robo			Violencia			
	Nc.	Nunca	Una vez o más	Nc.	Nunca	Una vez o más	Total
No vulnerable	14,6	48,9	36,4	17,8	32,8	49,3	53,0
Vulnerabilidad 1	20,8	40,8	38,5	25,1	28,5	46,3	16,4
Vulnerabilidad 2	23,0	38,7	38,2	28,1	27,5	44,4	5,3
Vulnerabilidad 3	23,1	39,6	37,4	28,3	28,9	42,7	0,9
Vulnerabilidad 4	29,6	37,1	33,3	34,6	25,3	40	0,2
Nc.	52,8	25,8	21,4	56,0	18,0	26,1	24,2
Total	25,5	41,3	33,3	29,0	28,2	42,9	100

² Tal como se especifica en el apéndice metodológico, la variable vulnerabilidad social estima los niveles de carencia de los alumnos/as, en términos de su condición habitacional, solvencia económica y nivel

Un primer dato llamativo al observar el comportamiento de las variables para 6º grado de E.G.B. es que la evolución de las proporciones de población victimizada no muestra diferencias significativas por sector socioeconómico o estas se manifiestan en el sentido inverso de lo esperable de acuerdo a las percepciones convencionales. Es decir que, mientras en el caso de ‘robo’ existen apenas diferencias de entre 2 y 3 puntos porcentuales, en el caso de la violencia, donde sí se observa una diferencia más significativa (de algo más de 9%), la victimización parece ser mayor cuanto menor es la vulnerabilidad social, contrariando la extendida percepción de que la violencia se asocia a la pobreza. Sin embargo, al reparar en lo que ocurre con quienes reportan ‘nunca’ haber sufrido violencia o robo aparece una evolución algo paradójica.

El porcentaje de quienes declaran no haber sufrido victimizaciones *disminuye* a medida que crece la vulnerabilidad social del encuestado. Es decir, que si medimos la relación pobreza-violencia tomando como referencia a quienes declaran haber sido victimizados no notaríamos una relación o aparecería una relación inversa entre las variables (a menor pobreza mayor victimización). Mientras que si tomamos a quienes declaran que nunca sufrieron victimizaciones, sí encontraríamos una asociación entre las variables y en el sentido esperado: menor cantidad de personas ilesas o no victimizadas a mayor grado de pobreza. Una posible explicación a estas tendencias contrapuestas emerge al considerar la condición social de quienes ‘no contestan’.

Lejos de distribuirse al azar, la proporción de encuestados que no contesta es afectada por la condición social que estos manifiestan. Así, podemos observar que solo

educativo de sus progenitores.

³ El cuadro expresa el porcentaje de población victimizada como proporción del estrato considerado: total de victimizados sobre el total de población perteneciente a cada estrato. Los totales indican el porcentaje de población perteneciente al estrato o dimensión de victimización sobre el total de encuestados. Lo mismo se repite para los otros cuadros de esta sección.

el 14,6% de quienes no son vulnerables omiten responder las preguntas sobre violencia, mientras el 29,6% de quienes pertenecen al grupo de los más vulnerables lo hace. De esa forma, podría suponerse que la evolución paradójica de las dimensiones ‘nunca’ y ‘una vez o más’ de nuestras variables esta asociada al comportamiento de quienes no contestan. En realidad, pueden postularse varias hipótesis acerca de por qué quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos responden menos que quienes se encuentran en los más altos. Una posibilidad es que estos sectores posean más dificultades en el manejo de la lecto-escritura y esto afecte los niveles de respuesta a un cuestionario auto-administrado como el que fue aplicado en este caso.⁴ Otra, es que entre los estratos más pobres exista una tendencia (basada en una reticencia a denunciar frente a figuras de autoridad) a omitir las respuestas afirmativas en relación a preguntas vinculadas a la trasgresión normativa.

Un dato parece indicar que, si bien la primera hipótesis no puede ser totalmente descartada, la segunda tiene un peso explicativo nada despreciable. Cálculos complementarios a los realizados aquí indican que el 53,6% de quienes no contestaron a las preguntas sobre violencia si contestaron a las de vulnerabilidad y tendríamos un comportamiento análogo para el caso de robos que alcanza el 50%. De manera que podría afirmarse que aproximadamente la mitad de quienes no responden omiten específicamente las preguntas sobre violencia (y sí responden las de vulnerabilidad), indicando que no es exclusivamente un problema de lecto-escritura, sino también de reticencia a abordar ciertas temáticas en particular. De esa forma podríamos concluir que la relación entre victimización y pobreza puede, en parte, estar subestimada por la

⁴ De hecho, al realizar el análisis de la varianza del rendimiento en la prueba de lenguas en relación a los niveles de vulnerabilidad social se manifestaron diferencias significativas en las medias de aproximadamente 20 puntos (60 a 40) entre el estrato de los no vulnerables y el de vulnerabilidad 4., (p=0,000 para todas las pruebas).

reticencia de los más vulnerables a responder sobre estos temas frente a las autoridades institucionales —o a dispositivos, como son los cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativa, instrumentados por estas. Entonces, si, por un lado, se hace obvio que la condición social no tiene una influencia decisiva sobre los niveles de violencia en las escuelas; por otro lado, tampoco puede descartarse totalmente esa relación, que podría permanecer oculta por la tendencia de los más pobres a no responder preguntas referidas a estas cuestiones.

Ahora bien, si el análisis anterior nos permite alcanzar algunas conclusiones provisorias acerca de lo que sucede en el ciclo primario, veamos qué nos revelan los datos sobre la educación de nivel secundario, donde los procesos de deserción escolar producen una cierta homogeneización social del alumnado.

	Robo				Violencia				Total
	Nc.	Nunca	Una vez o más	Nc.	Nunca	Una vez o más			
No vulnerable	3,2	75,1	21,7	4,3	76,6	19,1			77,6
Vulnerabilidad 1	5,1	72,1	22,9	6,9	72,8	20,3			8,4
Vulnerabilidad 2	6,5	70,8	22,7	7,8	71,7	20,5			1,3
Vulnerabilidad 3	6,1	69,0	24,8	9,6	65,8	24,6			0,1
Vulnerabilidad 4	0,0	77,8	22,2	0,0	77,8	22,2			0,0
Nc.	12,5	37,8	12,8	50,5	38,4	60,1			12,5
Total	9,2	70,1	20,7	10,4	71,4	26,6			100

En principio, los datos referidos a la educación secundaria parecen mostrar tendencias similares a las encontradas para la primaria, aunque con un comportamiento algo atenuado. Por ejemplo, siguen sin manifestarse diferencias significativas de victimización por nivel socioeconómico en la variable robo y se revierte levemente la tendencia a encontrar una asociación inversa en el caso de la variable violencia (aparecen asociaciones directas —a mayor pobreza mayor violencia— pero con diferencias de apenas 2 o 3 puntos porcentuales). Por otro lado, la evolución de los que ‘nunca’ fueron victimizados es similar a lo ocurrido en el caso de 6º E.G.B. (menor porcentaje de no victimizados a mayor grado de vulnerabilidad) con la excepción del grado de vulnerabilidad 4. Y, finalmente, aunque el porcentaje total de alumnos que no responden se reduce de un 24,2% al 12,5%, se mantiene la tendencia a que este sea mayor cuanto más alto el grado de vulnerabilidad, también con la excepción del nivel 4. De forma tal que podríamos concluir que para la mayor parte de los estratos de vulnerabilidad la evolución de las variables es similar al de 6º primaria, con la excepción del nivel 4.

El comportamiento de las variables escogidas⁵ para el 2005 indica tendencias similares al del período anterior. El cuadro referido a 9º ciclo de E.G.B. muestra un comportamiento equivalente al del 6º grado 2000: la variable robo no revela diferencias significativas por nivel socioeconómico, mientras la variable violencia parece mantener la lógica de ‘asociación inversa’ de mayor violencia a menor vulnerabilidad. Pero tal como ocurría en los casos anteriores, la distribución de los ‘no contesta’ por sector socioeconómico parecería señalar una tendencia a que los más pobres subdeclaren los

⁵ Se seleccionaron las que mantienen mayor comparabilidad con las del 2000.

niveles de violencia padecidos, aunque en este caso los ‘nunca’ parecen ajustarse más a lo esperable.

Porcentaje de la Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad (9º E.G.B, año 2005)							
	Robo con violencia			Violencia			
	Nc.	Una vez o más	Nunca	Nc.	Una vez o más	Nunca	Total
No vulnerable	4,1	6,2	89,7	7,6	53,4	38,3	36,9
Vulnerabilidad 1	4,8	5,6	89,6	8,1	51,0	40,9	16,8
Vulnerabilidad 2	7,4	6,5	86,0	11,4	45,7	42,9	4,3
Vulnerabilidad 3	6,5	6,3	87,2	11,6	47,2	41,3	1,4
Vulnerabilidad 4	9,2	8,2	82,7	15,3	42,9	41,8	0,3
Nc.	9,4	6,5	84,1	15,2	46,9	37,9	41,1
Total	6,6	6,2	87,1	11,2	50,0	38,8	100

Finalmente, la comparación entre 9º E.G.B. y 5º Polimodal 2005 revela diferencias análogas a las que surgían al comparar los dos ciclos considerados para el año 2000: en 5º polimodal 2005 aparecen tendencias similares aunque algo atenuadas en relación a 9º E.G.B., salvo por el estrato de máxima vulnerabilidad que manifiesta una evolución diferente. De la misma forma que en el ciclo superior considerado en el 2000, en 5º polimodal 2005 la tendencia a que las no respuestas se incrementen a medida que asciende la pobreza y a que los no victimizados disminuyan de manera inversa al

crecimiento de la vulnerabilidad adquieren un comportamiento distinto cuando esta alcanza el grado 4 (con la excepción de la dimensión ‘nunca’ en la variable violencia).

Porcentaje de la Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad (5º Polimodal, año 2005)							
	Robo con violencia			Violencia			
	Nc.	Una vez o más	Nunca	Nc.	Una vez o más	Nunca	Total
No vulnerable	3,5	3,1	93,3	8,4	36,8	53,9	41,3
Vulnerabilidad 1	3,8	3,0	93,2	10,0	35,8	54,3	22,8
Vulnerabilidad 2	5,1	2,9	92,0	11,4	32,7	55,9	4,5
Vulnerabilidad 3	4,3	4,0	91,7	9,1	35,8	55,1	1,1
Vulnerabilidad 4	1,4	1,4	97,3	6,8	35,7	57,5	0,2
Nc.	10,8	4,0	85,2	20,5	32,9	46,7	30,2
Total	5,9	3,3	90,8	12,6	35,5	51,9	100

En definitiva, lo que tal vez pueda plantearse como conclusión más general de esta indagación es que, a ‘primera vista’ no parecen manifestarse relaciones fuertes entre pobreza y violencia o robos. La evolución de las variables proxy de violencia por condición social de los encuestados manifiesta tendencias leves y no siempre consistentes lo que sugiere que no nos encontramos frente a una relación ‘robusta’ entre variables. Ahora, si, por un lado, este diagnóstico general parece manifestarse como la interpretación mas ‘evidente’ (en el sentido de ser obvia, pero también de ser la mejor sustentada por la evidencia) el comportamiento de algunas de las dimensiones de las variables de violencia sugieren la necesidad de indagar algo más en esta relación para

terminar de comprender cómo se articulan estos fenómenos. La evolución de los ‘no contesta’ o de quienes respondieron que ‘nunca’ fueron victimizados, particularmente en los ciclos escolares más bajos, indica que no podemos fiarnos totalmente de lo que estos datos revelan de manera más explícita, o en su ‘superficie’. Debemos también leer entre líneas para descubrir los vínculos más sutiles que se manifiestan indirectamente en nuestros datos.

En este sentido, algunas exploraciones del material que hemos realizado revelan cuestiones de interés. Particularmente, al observar los niveles de *recurrencia* y *gravedad* de los hechos de violencia aparecen algunos elementos significativos. Por razones de espacio no desarrollaremos un análisis sistemático de estos aspectos, intentaremos mostrarlos concentrándonos en los ciclos escolares más conflictivos (6º 2000 y 9º 2005 E.G.B.) en donde se manifiestan con más claridad; en los otros ciclos se evidencian tendencias análogas aunque de forma más moderada. Así, si tomamos la *frecuencia* con que los alumnos son expuestos a hechos violentos notaremos que existe cierta asociación entre la victimización reiterada y la condición social. Por ejemplo, los datos referidos al año 2000 permiten establecer la cantidad de veces que un alumno/a ha sido victimizado por algunas de las causas ya establecidas (robos, violencia, temor). Si, para ilustrar la cuestión, tomamos el caso de 6º E.G.B. y vemos la frecuencia de victimización por robo, notaremos que el 29,7% de los más vulnerables sufrió 5 o más robos, mientras solo el 18% de los no vulnerables ha padecido esta reiteración de victimizaciones. Algo similar ocurre si en lugar de tomar la frecuencia, consideramos la gravedad y observamos la distribución por nivel de vulnerabilidad de la portación de armas de fuego en 9 E.G.B., 2005. Aunque los datos no permiten estimaciones

estadísticas rigurosas,⁶ de todas maneras puede discernirse una tendencia a que esta se asocie a la condición social: la tasa de portación de armas de fuego que se manifiesta en el grado 4 de vulnerabilidad (3,4%) duplica a la de los no vulnerables (1,7%). De manera que si bien, en ambos casos, son proporciones bajas de la población, la diferencia relativa entre ellas sigue siendo elocuente.

Finalmente, si, como último ejemplo, retomamos el procedimiento utilizado al final de la sección precedente y estimamos los promedios de victimización por escuelas notaremos, como afirmábamos, que estos son similares entre la mayor cantidad de establecimientos. Sin embargo, existen algunos pocos de ellos que se apartan notablemente del promedio. Por ejemplo, al tomar las 50 escuelas con mayores índices de robo en 6º E.G.B 2000 y comparar su composición social con el resto de los establecimientos educativos se manifiestan diferencias notables. Un 26% de ellos tiene una población con un promedio de vulnerabilidad de nivel 2 o superior, mientras que esta representa una media del 3% en el resto de las instituciones. Y, en este sentido, es oportuno también mencionar que existe cierta asociación entre la recurrencia de hechos de violencia y los niveles de temor en el alumnado.⁷ Parecería ser que en las escuelas en las que se producen hechos reiterados de violencia se incrementa la proporción de alumnos que sienten temor a ser agredidos. Así, este panorama coincide con lo planteado al final de la sección anterior acerca de que si bien en la mayoría de las escuelas existe un promedio similar de alumnos atemorizados, en algunas en particular estos promedios se incrementan a proporciones muy significativas (en el 1% de las escuelas los alumnos con temor llegan al 75%).

⁶ Al desagregar la población por nivel de vulnerabilidad, la cantidad de casos que componen el nivel 4 es demasiado escaso para soportar las pruebas de significación estadística. Sería necesario expandir la muestra para confirmar la tendencia que debería ser contrastada en nuevas investigaciones.

⁷ La correlación de pearson entre temor y robos por escuelas es de 0,651 (p=0,000)

En síntesis, las estimaciones realizadas en esta sección sugieren que la condición social y la violencia en escuelas no presentan asociaciones robustas que nos permitan establecer conclusiones definitivas. La afirmación más general que podría realizarse en base a estos datos es que las manifestaciones moderadas de violencia (sus formas menos recurrentes y menos graves) se distribuyen de manera más o menos homogénea por estrato social. Sin embargo, aunque solo hemos podido presentar evidencia no conclusiva al respecto, parecería ser que la reiteración de victimizaciones y los hechos más graves si se asocian a la carencia material. De un lado, esto puede notarse al observar que las formas más recurrentes y más extremas de violencia parecen estar vinculadas a los niveles más altos de vulnerabilidad. En este sentido, parecería ser que pobreza y violencia se asocian en sus formas más agudas, *se vinculan en sus extremos* —pero, como decíamos, se distribuyen de manera más o menos equivalente entre los distintos estratos sociales cuando se trata de una conflictividad leve. Por otro lado, los cálculos agregados que indican los promedios de victimización por establecimiento educativo sugieren que al incorporar esta dimensión las relaciones entre violencia y condición social se vuelven más consistentes. Sin embargo, antes de apresurarnos a sacar conclusiones acerca de los grados de influencia de la condición social en los niveles de victimización es conveniente retornar a lo que aparecía en nuestra sección inicial como el factor con mayor capacidad explicativa. Esto es, los niveles de integración social del alumnado.

Violencia e Integración Social

Nuestro análisis de las ‘dimensiones de la violencia’ nos había revelado una interesante distancia entre la frecuencia de robos y agresiones sufridos por alumnos y los niveles de temor que esto generaba en ellos. Al observar esta relación parecía ser que, aunque un alto porcentaje de alumnos/as sufría estas formas de victimización, una cantidad mucho menor sentía temor por ello. Esto sugería un escenario en el que ciertas formas amiguadas de violencia eran comunes y aceptadas por la mayor parte de la población escolar —no padecidas como intimidantes— y, en cambio, existía un grupo más acotado de alumnos que sí parecía sufrir estos escenarios como amenazantes. Así, era posible formular la hipótesis de que la violencia era particularmente padecida por aquellos alumnos que tenían problemas de interacción y/o integración con sus compañeros. Afortunadamente, los datos relevados en el 2000 y en el 2005 nos permiten profundizar en la cuestión, ya que revelan los problemas de interacción a través de un sondeo de las sensaciones de pertenencia o alienación que los encuestados sienten en relación al resto de sus compañeros.⁸ Aprovechando esta información hemos construido la variable ‘integración social’ que, justamente, mide los sentimientos de pertenencia del alumnado y que además nos permite estudiar sus asociaciones con los niveles de robo y violencia que aquel reporta.

Un primer dato que emerge del cruce de variables es que los niveles de integración parecen mantener una fuerte asociación con la victimización por robo y violencia. En este sentido, puede percibirse claramente que hay importantes diferencias en la proporción de victimizados de acuerdo a su nivel de integración social. Por ejemplo, si consideramos 6º E.G.B. 2000 puede notarse que mientras más de la mitad de

⁸ En este caso, aunque existen leves diferencias entre los cuestionarios aplicados en el 2000 y 2005 (que dan lugar a escalas algo distintas), de todas formas se trata de mediciones que registran básicamente el mismo tipo de fenómeno, por lo que los problemas de comparabilidad no invalidan completamente el ejercicio.

los ‘altamente desintegrados’ sufrieron robos, menos del 40% de los ‘altamente integrados’ sufrieron este tipo de victimización. Y que existe una diferencia análoga (aunque sobre totales más elevados) en el caso de la variable violencia. Por otro lado, y a diferencia de lo que sucedía al medir la relación entre victimización y condición social, las dimensiones de las variables mantienen aquí un comportamiento consistente: la dimensión ‘nunca’ y ‘una vez o más’ asumen una asociación inversa (cuantos más declaran haber sufrido victimizaciones, menos declaran no haberlas padecido) lo que sugiere una mayor ‘validez’ de las respuestas obtenidas al respecto. Además, hay una menor proporción de encuestados que no responden, y tampoco se manifiesta un sesgo en la no respuesta por nivel de integración, como sí ocurría por grado de vulnerabilidad. Es decir que, en definitiva, los vínculos entre integración social, robo y violencia se muestran mucho más robustos que aquellos que se manifestaban entre los dos últimos y la vulnerabilidad social.

Porcentaje de la Población que Sufre Violencia por Grado de Integración Social

(6º E.G.B., año 2000)

	Robo			Violencia			
	Nc.	Una o más veces	Nunca	Nc.	Una o más veces	Nunca	Total
Altamente desintegrado	4,1	56,8	38,9	5,5	66,2	15,3	0,5
Desintegrado	6,1	52,7	40,9	6,6	63,5	9,4	1,0
Moderadamente desintegrado	8,0	46,6	45,5	8,9	55,9	6,1	2,6
Moderadamente integrado	6,1	47,7	46,1	6,9	58,3	5,2	4,3

integrado							
Integrado	4,4	45	50,6	5,5	58,4	3,5	10,0
Altamente Integrado	2,5	39,4	58,1	3,6	56,9	2,3	32,7
Nc.	48,4	24,0	27,6	54,5	28,4	1,6	48,9
Total	25,5	35,8	41,3	29,0	43,7	2,5	100

Si para proseguir en el análisis nos detenemos en la evolución de los datos para el nivel polimodal, encontramos un comportamiento equivalente al de 6º E.G.B. Incluso, a diferencia de lo que ocurría con los niveles de vulnerabilidad, aquí las tendencias en el ciclo secundario no son más moderadas que en el primario, sino algo más marcadas. Con lo cuál parecería ser que la capacidad explicativa de los grados de integración social es mayor cuanto más alto sea el ciclo escolar analizado.

Porcentaje de la Población que Sufre Violencia por Grado de Integración Social (5º Polimodal, año 2000)							
	Robo			Violencia			
	Nc.	Una o más veces	Nunca	Nc.	Una o más veces	Nunca	Total
Altamente desintegrado	0,9	39,5	59,6	2,4	35,3	62,4	0,8
Desintegrado	1,0	34,5	64,5	2,1	32,7	65,2	1,3
Moderadamente desintegrado	1,1	31,3	67,6	2,1	29,3	68,7	2,6
Moderadamente integrado	0,9	27,8	71,4	2,0	25,5	72,5	5,8
Integrado	0,8	23,8	75,4	1,5	21,4	77,0	15,5

Altamente Integrado	0,7	20,3	78,7	1,3	17,6	80,8	57,4
Nc.	52,0	11,8	36,2	55,4	10,1	34,5	16,5
Total	9,2	20,7	70,1	10,4	26,6	71,4	100

Por otro lado, al considerar la información referida al 2005 notamos que las diferencias en la victimización por nivel de integración social se hacen aún más marcadas. Particularmente, si consideramos la variable ‘violencia’ para el último año del polimodal (que es la que permite la comparación más sistemática) notaremos que en el año 2000 los altamente desintegrados sufrían el doble de victimizaciones que los más integrados, mientras esta diferencia era de dos veces y media para el 2005. Y, aunque los problemas de comparabilidad impiden conclusiones definitivas, de todas maneras merece mencionarse lo marcado de la diferencia entre 6º E.G.B. 2000 y 9 E.G.B. 2005: ya que mientras en el primer caso los más desintegrados solo experimentaban una victimización 16% superior a los altamente integrados, en el último año en cuestión esta diferencia se expandió nada menos que a un 77%.

Porcentaje de población victimizada por integración social (9ºE.G.B., 2005)							
	Violencia			Robo con violencia			
	Nunca	Una o más veces	Nc.	Nunca	Una o más veces	Nc	Total
Nula integración	12.2	81,1	6.7	68.7	29.3	2.0	2,1
Integracion debil	17.6	75,9	6.6	83.9	14.3	1.9	6,9
Integracion media	28.3	66,5	5.2	90.6	8.2	12.2	19,7
Integracion alta	50.1	45,7	4.1	94.9	3.8	1.3	54,7
Nc.	22.9	27,6	49.6	56.0	6.2	37.9	14,5
Total	38.8	50,0	11.2	87.1	6.2	6.6	100

El cuadro siguiente, que expresa el comportamiento de nuestras variables para 5º polimodal 2005, indica que también en este caso (como en el 2000) las diferencias son equivalentes entre los dos ciclos de escolarización, revelando una consistente y pronunciada incidencia de los niveles de integración social sobre la victimización del alumnado.

Porcentaje de población victimizada por integración social (5º Polimodal, 2005)							
	Violencia			Robo con violencia			
	Nunca	Una o más veces	Nc.	Nunca	Una o más veces	Nc	Total
Nula integración	16.9	76,1	6.7	77.4	21.6	1.0	1,4
Integración débil	25.5	66,3	8.3	87.2	11.4	1.4	4,9
Integración media	36.1	55,6	8.3	93.4	5.0	1.5	13,7
Integración alta	61.3	31,5	7.2	96.5	2.2	1.4	72,0
Nc.	17.1	10,4	72.5	39.5	3.0	57.5	8,0
Total	51.9	35,5	12.6	90.8	3.3	5.9	100

Ahora, si ya las comparaciones inter-anuales y entre ciclos nos muestran patrones consistentes de asociación entre variables, el estudio de su comportamiento al tomar en cuenta la frecuencia y peligrosidad de los hechos revela todavía más solidez de esos vínculos. Así, si, como lo realizamos en la sección anterior, consideramos la recurrencia y gravedad de victimizaciones veremos que estas también se asocian a los grados de integración social. Por ejemplo, si ya veíamos que en 6º, E.G.B. 2000 los no integrados son victimizados por robo un 44% más que los integrados, al considerar la recurrencia de hechos e indagar sobre la condición de quienes padecieron esta situación cinco o más veces, la diferencia entre los extremos de la escala de integración crece a más de seis veces (un 600% de diferencia entre los más integrados y quienes menos lo están). Y lo mismo ocurre al considerar los tipos de delito. En lo que concierne a la portación de armas de fuego, los que poseen integración nula declaran haber concurrido a la escuela con armas 10 veces más (un 1000%) que quienes manifiestan una alta

integración. Por otro lado, aunque la diferencia temporal dificulta conclusiones definitivas, también pueden observarse notorios contrastes entre las formas genéricas de robo que se expresan en los datos del 2000 y los robos con violencia en el 2005: mientras los menos integrados padecen robos en general dos veces más que los más integrados, esta diferencia se extiende casi a diez veces en el caso de los robos con violencia.

En definitiva, todos estos datos sugieren que los grados de integración social tienen una fuerte influencia sobre los niveles de victimización que padecen los alumnos. Pero incluso, los datos sobre portación de armas revelan que quienes tienen problemas de integración son relativamente más proclives, también, a protagonizar hechos potencialmente violentos: llevar armas de fuego a la escuela. Ahora, es importante indicar que estos datos tienden a confirmar la hipótesis planteada en una sección anterior cuando analizábamos las dimensiones de la violencia en las escuelas. En general, puede verse que quienes padecen y, tal vez, protagonicen la violencia de manera más pronunciada son grupos relativamente pequeños con problemas de integración dentro de un contexto mayor de alumnos/as que no los padecen en la misma medida. Si nos detenemos en las columnas de ‘totales’ de todos los cuadros presentados aquí, notaremos que quienes declaran problemas de integración con sus compañeros son, en general, porcentajes muy bajos de encuestados. Es decir, que no se trataría tanto de problemas de integración que afectan las relaciones entre la mayoría de los compañeros de un curso o de un establecimiento escolar; sino, en cambio, de un conjunto extremadamente minoritario de sujetos que no se sienten contenidos dentro del ámbito escolar.

En este sentido, algunas estimaciones adicionales que hemos realizado indican que el comportamiento de la variable integración social remeda al de la variable temor. Ya que, tal como aquella, esta posee una importante concentración de casos en torno al promedio, indicando que los niveles de integración son similares en la mayoría de las instituciones, y solo existe un número limitado de escuelas que se aparta mostrando mayores niveles de desintegración.⁹ Por otro lado, y para terminar, también hemos podido constatar que existe una tendencia a que los problemas de integración crezcan junto a los niveles de vulnerabilidad social. Por ejemplo, mientras en 6º E.G.B., 2000 solo el 6,1% de quienes no padecen necesidades materiales reportan algún problema de integración, el 16,9% de quienes las sufren en grado máximo lo hace. De la misma manera en 9º E.G.B. 2005 el nivel de nula integración representa al 2,2% de quienes no padecen necesidades, pero constituyen casi el doble (4,1) en el nivel de vulnerabilidad 4.

Reflexiones Finales

Como planteábamos en un inicio, la percepción pública y la teoría social referida a los problemas de violencia en las escuelas suele asociarla fundamentalmente a dos factores: la desintegración de pautas institucionales que regulan los vínculos de la comunidad escolar y la marginación de importantes sectores de la población que los habría alejado cultural y materialmente del sistema educativo. Por otro lado, en general, la violencia es percibida fundamentalmente en sus estallidos más espectaculares (masacres escolares, robos con uso de fuerza, heridas graves ocasionadas con armas, etc.) suponiendo que

⁹ Por ejemplo, para los datos censales de 6º E.G.B 2000 la media es de 3,55 con una desviación típica de 1,02 y para la muestra de 9º E.G.B. 2005 (n=36208) la media es de 3,53 (intervalo de confianza entre 3,52 y 3,54, al 5% de error) con una desviación típica de 0,22.

estas son sus expresiones más comunes o habituales. Nuestra exploración de los datos disponibles en los cuestionarios complementarios de las pruebas de calidad educativa no produce un rechazo completo de estas percepciones, pero si nos obliga a introducir algunos matices.

Primero que nada, es importante señalar que la principal parte de los eventos violentos que ocurren en la escuela no consisten en formas ‘graves’ de abuso. Lo que caracteriza a la mayor parte de los escenarios escolares la mayor parte del tiempo son formas leves de conflictividad cotidiana: peleas o pequeñas sustracciones entre compañeros que no pasan a mayores y que son vividas con naturalidad. Las formas más extremas de violencia son bastante más esporádicas y afectan solo a porciones moderadas del alumnado. Es decir, que si bien la escuela no deja de ser un escenario conflictivo, esta conflictividad no es tan amenazante como se suele creer. Aún así, es posible suponer que la percepción de que la escuela ha perdido cierta capacidad de regulación de los vínculos lleva algo de verdad. Es decir, la incidencia de las victimizaciones por robos y peleas, aunque sean leves, parece tan notoria (supera al 50% en varios casos) que implicaría algún grado de dilución de las regulaciones institucionales. Sin embargo, lo que debe subrayarse es que esta relativización de las regulaciones no parece resultar en la proliferación de formas inusitadas de violencia, sino de una expansión pronunciada de formas tradicionales de conflictividad escolar asociada a dificultades de integración.

En este escenario, la comparación interanual sugiere que estas formas de conflictividad se han incrementado y que, sobre todo, ha crecido su asociación a los problemas de integración. Ya que, como vimos, la capacidad explicativa de la variable integración social creció en el primer lustro de los 2000. Es decir, que posiblemente

dentro de las instituciones escolares se hayan generado dinámicas de segregación entre el alumnado algo más pronunciadas en los últimos años estudiados, y que haya cierta articulación entre estos procesos de segregación y la proliferación de hechos de violencia moderada.

Ahora, esta última cuestión nos lleva a considerar las diferencias sectoriales en el padecimiento de estas formas de violencia. En este sentido, es importante detenerse en la proporción de alumnos/as que padecen problemas de integración, que nos indica que estos no los afectan de manera generalizada. No se trata de que exista entre el alumnado un extendido sentimiento de alienación en relación a su escuela o a sus compañeros. Más vale, es una muy baja proporción de alumnos la que se siente excluida o enajenada de la comunidad escolar, y es sobre este grupo específico que se concentran los padecimientos de la violencia, tanto en sus formas moderadas como, sobre todo, en las más extremas. Este resultado nos indica, entonces, que si efectivamente ha existido una degradación de la capacidad mediadora de la institución escolar, esta se ha manifestado como la incapacidad de integrar socialmente a grupos acotados de alumnos que se sienten excluidos del medio escolar. Y que, por lo tanto, la resolución de esta fuente de conflictos sería un significativo primer paso para reducir los niveles de violencia en las escuelas.

Otra cuestión de interés que revelan los datos es la relativamente baja incidencia de la condición social en la violencia en las escuelas. Contrariamente a lo que suele suponerse, no parece manifestarse un crecimiento pronunciado de la violencia relacionado linealmente al incremento de los grados de pobreza o marginalidad, medidos como niveles de vulnerabilidad social. Nuestras estimaciones indican que, en el nivel más general de asociación, las vinculaciones son cambiantes, y por lo tanto no

pueden suponerse relaciones robustas entre estas variables. Ahora, en un nivel más sutil de análisis si parecen descubrirse algunas asociaciones entre violencia y condición social. Por ejemplo, los grados de vulnerabilidad parecen incidir en las tasas de no respuesta, mostrando que entre los sectores de menos ingresos hay cierta reticencia a exponer la victimización frente a las autoridades. Pero más allá de eso, y todavía más claro, parece ser el hecho de que violencia y condición social se asocian en sus extremos. Es decir, las formas más frecuentes y graves de violencia ocurren más asiduamente en los sectores que padecen los mayores grados de vulnerabilidad, que a su vez representan también grupos muy minoritarios dentro de la población escolar.

En resumen, nuestros cálculos indican que la violencia en las escuelas argentinas se manifiesta como una conflictividad de baja intensidad más o menos ubicua en el alumnado. Pero que se concentra de acuerdo a la incidencia de dos variables fundamentales. El principal factor y aparentemente el más decisivo, son los niveles de integración social de los alumnos que determina los grados de violencia y robos padecidos en medidas muy significativas. Un factor subsidiario, que influye menor medida, es la condición social, que afecta particularmente la gravedad y recurrencia de la victimización. En este sentido, la asociación entre factores (el hecho de que exista, aunque moderada, una relación entre los niveles de integración social y de vulnerabilidad) tal vez nos indiquen los escenarios más conflictivos, con la población en la peor situación posible: aquellos que a la vez que padecen los mayores niveles de vulnerabilidad experimentan pronunciados niveles de alienación con sus compañeros de escuela. Así, aunque la percepción de que la totalidad del sistema educativo se encuentra afectado por niveles inusitados de violencia sea posiblemente falsa, puede pensarse que sí existen grupos acotados de la población escolar que efectivamente

padecen niveles muy pronunciados de victimización. Y que son los episodios que afectan a este sector los que espasmódicamente emergen a la luz pública, generando cierto pavor frente a la percepción de que *todo* el sistema educativo se encuentra afectado por altísimos niveles de violencia. Una percepción que si bien magnifica el problema en cuanto a su ubicuidad, no deja de expresar las sensaciones que seguramente tienen quienes lo padecen en sus formas más pronunciadas.

Apéndice Metodológico

Para la elaboración de las variables se tomaron las bases de datos resultantes de la aplicación de los cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativa aplicadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el 2000 y 2005. Se eligieron estos años en particular por que son los únicos que contienen preguntas referidas a hechos de violencia. En el 2000 los cuestionarios se aplicaron con una estrategia censal en 6º E.G.B./Primaria (N= 613.919) y 5º Polimodal/Secundaria (N= 302.642). El cuestionario aplicado en el 2000 permite la construcción de cuatro variables referidas a la violencia, de las cuales se analizan tres en este trabajo. En el 2005 se realizó una muestra representativa por provincia y sector (público/privado) en 9º EGB (n=36.221) y 5º Polimodal (n= 35.086), ambos casos del nivel secundario. En este caso se aplicaron 21 preguntas referidas a hechos de violencia, que permiten la construcción de múltiples indicadores de acuerdo a los intereses del investigador. La constitución de los mismos en el caso particular de este trabajo se detalla más abajo.

1) Índice de vulnerabilidad.

Este índice se construyó de la misma forma para todos los años considerados y se compone de cuatro variables:

1. Hacinamiento en el hogar
2. Distribución de agua dentro del hogar bajo condiciones básicas de salubridad en relación con el baño y los artefactos sanitarios

(agua por cañería, inodoro con descarga, inodoro sin descarga por botón cadena).

3. Disponibilidad de bienes durables básicos (cocina a gas/ heladera)
4. Nivel de enseñanza de los padres en relación a los miembros económicamente dependientes.

1.1) Para construir la variable *hacinamiento*, se tomaron dos variables:

1. ¿Cuántas personas viven permanentemente en tu casa?
2. ¿Cuántas habitaciones tiene la vivienda en la que vives sin contar la cocina y el baño?

Se dividió entonces, la cantidad de personas que viven en cada casa por el total de habitaciones de esa casa. Cuando el resultado es mayor o igual a 3, se considera un hogar hacinado (Indec). Luego se construyó a partir de esa variable continua, una binaria o dicotómica. Es decir, sin tener en cuenta qué grado de hacinamiento tenía cada hogar, se asignó el valor 1 a todos los hogares que tuvieran valor 3 o mayor (es decir, fueran hacinados), y se les asignó el valor 0 a todos los casos que tuvieran un valor menor a 3, es decir, no estuvieran hacinados. Queda construida así la variable hacinamiento binomial.

1.2) Para la variable *distribución de agua dentro del hogar*, se tomaron de base dos variables:

1. ¿Dentro de tu casa tienen agua por cañería? (P3)

2. ¿El baño tiene inodoro? (P6_2)

Con ambas se confeccionó una variable nueva (*aguahog*) que tomaba valor 0 si el hogar poseía agua por cañería y además el baño tenía inodoro, y valor 1 si no poseía alguno de los dos o ninguno a la vez.

1.3) Para la construcción de *disponibilidad de bienes durables básicos*, se tomaron las variables:

1. ¿En tu casa hay heladera? (P7_2)
2. ¿En tu casa hay cocina a gas? (P7_4)

Se construyó una variable (*cochela*) a la que se le asignó valor 1 si en el hogar no había alguno o ninguno de los dos artefactos, y tomara valor 0 si poseía ambos a la vez.

1.4) Con respecto a la construcción de la variable *nivel de enseñanza en relación a los miembros económicamente dependientes*, se calculó de la misma manera que se calculó capacidad de subsistencia para NBI.

Con las cuatro variables confeccionadas, nuevamente lo que se hizo fue una suma lineal de todos los valores de cada una de ellas. Se obtuvo una nueva variable que tomó valores entre 0 y 4 puntos, representando los alumnos que no son vulnerables y los alumnos que son extremadamente vulnerables y la escala de valores intermedios entre cada uno de estos extremos.

2) Índice de integración social

Dadas las diferencias entre cuestionarios este índice se construyó de manera parcialmente distintas para los dos años considerados.

2.1.) Para el año 2000 se utilizaron 5 variables:

1. Me siento dejado de lado
2. Hago amigos fácilmente
3. Siento que pertenezco
4. Me siento extraño y fuera de lugar
5. Me siento solo

Como la única pregunta que representaba una situación desfavorable ante una respuesta positiva era la primera, se recodificó de forma diferente a las demás. Se le asignó valor -1 cuando la respuesta era ‘De acuerdo’ y 1 cuando la respuesta era ‘En desacuerdo’. El resto de las preguntas, se recodificó de la manera contraria, es decir, se le asignó valor 1 cuando la respuesta era ‘De acuerdo’ y -1 cuando la respuesta era ‘En desacuerdo’. De esta manera, cada respuesta desfavorable, tomó valores negativos, y las respuestas favorables, o que no indicaran alguna problemática, tomaron valor positivo. A partir de entonces, se hizo una suma lineal de las cinco variables y se obtuvo el índice de integración social. Este índice tiene valores que oscilan entre -5 (integración social inexistente) y 5 (máxima integración social)

2.2.) Para las bases del 2005 se tomaron en cuenta cinco variables:

1. Mis compañeros me tratan bien
2. Mis compañeros se burlan de mi
3. Mis compañeros me insultan
4. Mis compañeros me gritan
5. Mis compañeros me excluyen, me dejan de lado

Cada una de estas variables tenía las siguientes categorías:

1. ‘Muy de acuerdo’: valor 1
2. ‘De acuerdo’: valor 2
3. ‘Poco de acuerdo’: valor 3
4. ‘En desacuerdo’: valor 4
5. 99. Nc.

Como la pregunta ‘Mis compañeros me tratan bien’ es la única que refleja una situación favorable si la respuesta es positiva, y el resto de las preguntas una situación desfavorable, se recodificó la primera pregunta, invirtiendo los valores de respuesta. Así, entonces, las respuestas tomaron los siguientes valores:

1. ‘Muy de acuerdo’: valor 4
2. ‘De acuerdo’: valor 3
3. ‘Poco de acuerdo’: valor 2

4. ‘En desacuerdo’ : valor 1.
5. 99. Nc.

Se armó luego la variable *integración social* sumando linealmente los cinco valores posibles de respuesta de cada variable mencionada y se obtuvo una nueva variable con valores que oscilaban entre 5 y 20 puntos. Se recategorizó esta variable en cuatro categorías, de la siguiente manera:

1. Valores entre 5 y 8 puntos se le asignó valor 1 e indica mayor desintegración.
2. Valores entre 9 y 12 puntos se le asignó valor 2 e indica una desintegración moderada.
3. Valores entre 13 y 16 puntos se le asignó valor 3, que refleja una integración moderada.
4. Valores entre 17 y 20 puntos se le asignó valor 4, que indica máxima integración.

3) Variables Robo y Robo con violencia

3.1. En el caso del año 2000 se construyó la variable robo en base a la pregunta: ‘me robaron algo’ que se aplicó tanto en el cuestionario 6º E.G.B./Primaria como en del 5º Polimodal/Secundaria. La pregunta admitía las respuestas:

1. Nunca: valor 1
2. Una o dos veces: valor 2
3. Tres o cuatro veces: valor 3
4. Cinco o más veces: valor 4
5. Nc.: valor 0

Así se obtuvo una escala de 1 a 4, que fue dicotomizada en algunas oportunidades para simplificar la presentación de la información y en otros momentos se utilizó la totalidad de la escala para considerar la frecuencia de victimizaciones.

3.2.) Para el año 2005, tanto 9º E.G.B. como 5º Polimodal, se construyó la variable ‘robo con violencia’ en base a la pregunta: ‘¿te han robado algo por la fuerza o con amenazas de lastimarte de alguna manera?’. La pregunta solo admitía una respuesta dicotómica del tipo sí/no, con lo cuál no pudieron construirse escalas de frecuencia de victimizaciones.

4) Variable Violencia

4.1.) Para el año 2000 se tomó la pregunta ‘algunos de mis amigos fueron lastimados por otros alumnos’ para construir la variable violencia. Al igual que la variable robo, esta admite una escala de 5 puntos:

1. Nunca: valor 1

2. Una o dos veces: valor 2
3. Tres o cuatro veces: valor 3
4. Cinco o más veces: valor 4
5. Nc.: valor 0

La escala fue dicotomizada en algunas oportunidades para simplificar la presentación de la información y en otros momentos se utilizó la totalidad de la escala para considerar la frecuencia de victimizaciones.

4.2.) En el caso del año 2005 se utilizó la pregunta ‘alguna vez viste a algún alumno agredir físicamente a otro alumno’ para construir la variable. En este caso la variable admitía una escala de 5 puntos:

1. Nunca: valor 1
2. A veces: valor 2
3. Frecuentemente: valor 3
4. Siempre: valor 4
5. Nc.: 99

Tal como en los casos anteriores la escala fue dicotomizada para simplificar la presentación de los datos, y utilizada de manera abierta para estimar la recurrencia de victimizaciones.

5) Variables Temor y Portación de Armas.

Estas variables se utilizaron menos sistemáticamente dados los problemas de comparabilidad interanual. En un caso se aplicó la pregunta: ‘pensé que otro alumno podría lastimarme’ solo presente en el cuestionario del año 2000. En el otro caso se utilizó la pregunta: ‘has llevado alguna vez a la escuela armas de fuego como un revólver o una pistola?’

Bibliografía

Abramovay, Miriam. 1999. *Gangues, galeras, cegados e rappers. Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasilia*. Rio de Janeiro: Garamond.

Bonafe-Schmitt, J. 1997. 'La mediation scolaire: une technisque de gestion de la violence ou un processus éducatif? En: Charlot, B.; Emin, j. (comps.), *Violences à l'école –etat des savoires*. Paris: Masson & Armand Collins.

Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz. 2004. *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

Cullingford, Cedric. 1999. *The causes of exclusion. Home school and the development of young criminals*. Londres: Kogan Page.

Chesnais, J. 1981. *Histoire de la violence*. Paris: Lafont.

Debarbieux, Eric. 1996. *La violence em milieu scolaire: etât de leieux* .Paris: ESF.

----- 1999. 'La violence à l'école: 30 ans de construction sociale de l'object, 1967-1997.' *Revue Français de Pedagogie*. N° 123.

-----2002^a. 'Violência nas escolas: divergencias sobre palabras e um desafio politico.' En: Debarbieus, E.; Blaya, Catherine (comps.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasilia: UNESCO.

-----2002^b. 'Cientistas, políticos e violência: Rumo a una comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?' En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine. (comps.), *Violência nas escolas. Dez abordagens europeíza*. Brasilia: UNESCO.

Gottfredson, Denise. 2001. *Schools and Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hanke, P. 1996. 'Putting school crime into perspective: self reported school victimizations of high school seniors.' *Journal of criminal justice*.

Kessler, Gabriel. 2002. *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lauría, Daniel. 2003. *La Construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia*, Monografías Virtuales del CEI, Número 2 – Agosto Septiembre de 2003 (<http://www.campus-oei.org>)

Míguez, Daniel. 2000. 'Lo Público en lo Privado en la Modernidad Radicalizada. Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas.' *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. N0. 10.

Pierella, María. 2006. 'Infancia y Autoridad en el Discurso Pedagógico Postdictatorial' En: Carli, Sandra (comp.), *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shoping*. Buenos Aires: Paidos.

Prairat, E. 2001. *Sanction et socialisation: idées resultants et problèmes*. Paris: PUF.

Roche, S. 1996. *La société incivile: qu'est-ce que l'insecurite?* Paris: Le Seuile.

Tenti Fanfani, Emilio (2004) *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes, Editorial.