

En *Reflexiones sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas*. Mexico (México): Siglo XXI México.

Cavilaciones sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas. Elias y el Equilibrio entre Nominalismo y Positivismo.

Míguez, Daniel.

Cita:

Míguez, Daniel (2012). *Cavilaciones sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas. Elias y el Equilibrio entre Nominalismo y Positivismo*. En *Reflexiones sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas*. Mexico (México): Siglo XXI México.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/44>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmkS/cQR>



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>.

REFLEXIONES SOBRE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

coordinación

ALFREDO FURLAN

por

CATHÉRINE BLAYA ♦ CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ ♦ DANIEL
MÍGUEZ ♦ JUAN ALBERTO LITMANOVICH ♦ SUSANA GARCÍA
SALORD ♦ INÉS DUSSEL ♦ LIDIA M. FERNÁNDEZ ♦ ROSARIO
ORTEGA ♦ ROSARIO DEL REY ♦ PAZ ELIPE ♦ CLAUDIA LUCY
SAUCEDO RAMOS ♦ NORA B. ALTERMAN ♦ ADELA CORIA ♦
FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR ♦ SILVINA GVIRTZ ♦ MARINA
LARRONDO ♦ ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS ♦ ÚRSULA ZURITA
RIVERA ♦ ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO ♦ MIGUEL ÁNGEL
PASILLAS VALDEZ ♦ ERIC DEBARBIEUX



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

por ALFREDO FURLAN

7

PRIMERA SECCIÓN:

MIRADAS CON UNA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA

VIOLENCIA ESCOLAR: ¿UNA JUVENTUD DESILUSIONADA?

por CATHERINE BLAYA

31

LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE FRANÇOIS DUBET: TENSIONES, RETICENCIAS Y PROPUESTAS

por CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

49

CAVILACIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. ELIAS Y EL EQUILIBRIO ENTRE NOMINALISMO Y POSITIVISMO

por DANIEL MÍGUEZ

72

FRACTURA, ESTALLIDO Y DUELO POR LO UNO: MICHEL DE CERTEAU

por JUAN ALBERTO LITMANOVICH

102

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA: APORTACIÓN DE PIERRE BOURDIEU PARA COMPRENDER LAS FORMAS SUTILES E INADVERTIDAS DE DOMINACIÓN

por SUSANA GARCÍA SALORD

114

LA DISCIPLINA Y EL PODER EN LA ESCUELA: UNA LECTURA DESDE FOUCAULT

por INÉS DUSSEL

144

SEGUNDA SECCIÓN:

MIRADAS PSICO-INSTITUCIONAL Y PSICOEDUCATIVA

VIOLENCIA DEL SUJETO-VIOLENCIA INSTITUCIONAL. UNA INTERROGACIÓN SOBRE LA ESCUELA

por LIDIA M. FERNÁNDEZ

177

Cavilaciones Epistemológicas sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas. Elias y el Equilibrio entre Nominalismo y Positivismo.

Daniel Míguez
CONICET/UNCPBA

Introducción

La formulación de un concepto implica siempre la articulación de, al menos, tres planos. La experiencia de la realidad que los miembros de una sociedad tienen en tanto individuos, la representación mental, abstracta y colectiva de esa experiencia que estos elaboran en procesos históricamente situados de interacción y los símbolos con que se expresan esas representaciones. Cada uno de estos nexos, el que articula la experiencia con la representación y el que imbrica a esta con el símbolo que la expresa es fruto de una convención social.¹ Ahora, justamente este hecho (el que sean fruto de ‘convenciones’) es el que introduce una serie de complejidades en los procesos de formulación de conceptos en todos los campos del saber, pero que son particularmente agudas en las ciencias sociales.

Una cuestión que se hace evidente, incluso en una enunciación tan elemental como la precedente, es que la ‘formulación’ de un concepto es en sí misma un proceso social. En su aspecto más simple, la creación de un concepto tiene que ver con la selección de los signos y símbolos sonoros y gráficos con que va a expresarse una determinada representación de la experiencia. Este proceso selectivo no parece esconder más complejidades que las del mero establecimiento de un ‘acuerdo’ respecto de qué combinatoria de sonidos o grafismos compondrán una determinada lengua. Sin embargo, el nexo que articula la experiencia con la representación mental que se hace de ella es menos sencillo. Por un lado, porque la secuencia entre experiencias y representaciones implica siempre un sistema de influencias recíprocas, por el cuál nunca la experiencia se da en ‘estado puro’ sino que esta siempre incidida por el sistema colectivo de representaciones que se tienen sobre el ‘mundo real’. A su vez, por supuesto, las representaciones no surgen *ex nihilo*: son ‘inspiradas’ por las dimensiones recurrentes de la experiencia que imprimen en los sujetos el sustrato común sobre el cual puede ser elaborada la representación *colectiva* de esa experiencia. Finalmente, las representaciones tampoco son fijas o estáticas, sino que son permanentemente ‘puestas en juego’ y parcialmente renovadas para dar sentido a las experiencias en parte reiteradas y en parte novedosas que buscan expresar.²

Gran parte de los debates epistemológicos que se suscitan en el campo de estudios de la violencia en las escuelas resultan de énfasis contrapuestos respecto de cuánto de la representación mental esta determinada por la experiencia del mundo y cuanta de la experiencia por las representaciones que tenemos de él. Y esto, a su vez, suele asociarse al tipo de explicación que podrá hacerse del fenómeno. Quienes suponen que nuestras representaciones del mundo pueden ser un fiel reflejo de la experiencia, tienden además a creer que el método científico puede conducirnos a conocer la realidad ‘tal como es’, y que podrán encontrarse relaciones constantes y universales que expliquen el decurso de los eventos sociales. En cambio, quienes suponen que nuestra experiencia esta sobredeterminada por representaciones anteriores, asumen que aún la ciencia apenas puede acceder a ‘interpretaciones’ de ella, y además que esta solo podrá ser aprehendida en su particularidad y rara vez, si alguna, alcanzaremos un conocimiento verdaderamente universalizable.

¹ Seguimos aquí los clásicos planteos de Leach (1985) sobre las lógicas de construcción simbólica.

² Tomamos estos planteos de la posición de Schutz (1996) quien señala justamente que las tipificaciones sociales provienen de elaboraciones colectivas realizadas sobre las bases de aspectos comunes de la experiencia. Pero quien también indica que en la medida en que la experiencia individual desborda la dimensión común que cristaliza en esas tipificaciones, estas son siempre desafiadas por la experiencia del sujeto en el mundo.

Sin embargo, la exploración que haremos de los resultados alcanzados por investigaciones recientes sugiere que la dicotomía que establecen estas posiciones tal vez sea demasiado rígida para comprender el fenómeno de la violencia en las escuelas. El conjunto de factores que interviene en la producción de episodios de violencia posee una diversidad tal que es más vale la conjunción de ambos modelos de causalidad (el general y el particular) el que podrá revelar las condiciones en que ella se manifiesta. Así, como veremos, si en cierta medida nuestra experiencia de la realidad esta condicionada por la manera en que construimos representaciones de ella, la realidad también se expresa en la experiencia mostrando los niveles de adecuación que poseen (o no) esas formas de representación, y revelando en ello relaciones relativamente constantes y recurrentes *que existen junto* a factores que operan más ‘situacionalmente’ y sin esa recursividad.

Un asunto más respecto de la construcción conceptual con la que comprendemos el mundo es que si bien, inicialmente, la relación entre los signos y símbolos y la representación mental de la experiencia que expresan no es problemática, pueden existir complejidades respecto de esta articulación también. El uso de la metáfora permite asir dimensiones nuevas de la experiencia mediante una ‘extensión de sentido’ de símbolos originalmente utilizados para expresar otras formas de experiencia. En esta operación, el desplazamiento implica la constitución de una forma de representación mental de la experiencia por la aplicación de un símbolo utilizado para expresar la forma de representación de otro campo experiencial. Así, la exportación del símbolo (de un campo de experiencia a otro) lleva a connotar la nueva dimensión de experiencia de una forma específica y particular.

En el campo de estudios de las producciones de daño (‘violencias’) que ocurren en las escuelas el uso metafórico del término ha suscitado controversias. Inicialmente podría suponerse que el concepto de violencia se refiere fundamentalmente al *uso de la fuerza física* para la producción de un daño y/o imposición de la voluntad de un actor sobre terceros. Pero, como veremos, una gran parte de la discusión ha girado en torno a la cuestión de si es conveniente restringir la definición de violencia a la producción de daño mediante el uso de la fuerza física, o si otras formas de producción de daño como la psicológica, el aislamiento social o la imposición cultural también deberían ser llamadas ‘violencia’. Aunque podría argumentarse que para estas ‘otras’ formas de producción de daño existen términos más específicos (trauma, aculturación, segregación, estigmatización, etc.), la insistencia en utilizar el término ‘violencia’ para definirlos muestra justamente el deseo de asirlos desde una perspectiva específica, en la que están en juego dos elementos.

Por un lado, pertenecemos a una tradición cultural en la que el término violencia señala a una acción a la vez como indeseable y grave. De manera que en la insistencia en utilizar el término violencia para referirnos a formas de daño que no son físicas, esta presente la voluntad de indicar que toda producción de daño a un tercero es siempre un hecho que debería evitarse y que de ocurrir no debería ser tomado trivialmente. En línea con esta perspectiva, quienes defienden aproximaciones inclusivas del concepto de violencia afirman que permitir una definición amplia y flexible del concepto es una manera de ‘dar voz a las víctimas’, y alertar sobre las particulares formas de sometimiento que están padeciendo algunos sectores de la población.

Por otro lado, y en una dimensión más epistemológica, parece existir la percepción de que todos estos fenómenos que surgen en el contexto escolar son episodios de la misma índole y que deben ser tratados en conjunto. En concreto, la tendencia a desplazar el ‘significante’ violencia del campo del daño físico a otras formas de daño (psicológico, cultural, social, etc.) responde a la voluntad de señalar la gravedad e indeseabilidad de *toda* producción de daño. Y en eso a suponer que, pese a asumir distintas formas, todas estas violencias responden finalmente a una misma lógica subyacente y, por lo tanto, pueden ser explicados mediante los mismos factores y revertidos mediante el mismo tipo de intervención y políticas preventivas. Sin embargo, la misma exploración de resultados que sugiere la necesidad de considerar las múltiples formas de causalidad que generan episodios de violencia, también insinúa que esta tendencia a la homogeneización de nuestras perspectivas sobre el fenómeno debería ser revisada. Ya que los análisis cuidadosos de las formas

de las violencias y sus causas revelan que estamos frente a un fenómeno más diverso que lo que estas perspectivas homogeneizantes proponen.

Concepciones de la Violencia en la Escuela

Como señalamos, los debates sobre el concepto de violencia han tenido como uno de sus principales ejes la confrontación entre lo que se conoce como la definición restringida de la violencia y aquella que se postula como definición amplia de la misma. En el primer caso, la tendencia es fundamentalmente a restringir la definición a lo establecido por el código penal y a formas muy graves y obvias, sobre todo, de violencia física (homicidios, robos con uso o amenaza de uso de la fuerza física, la producción de lesiones graves, etc.). La perspectiva amplia de la violencia supone en cambio considerar formas más sutiles de la misma, entre otras la presión psicológica, el hostigamiento social, la imposición cultural (violencia simbólica). En definitiva abarca acciones que no necesariamente están catalogadas como infracciones al código penal o son consideradas agresiones graves en general, pero que son vividas traumáticamente por las víctimas. Quienes defienden la definición restringida de violencia proponen que su virtud es la de acotar el objeto a un conjunto muy preciso de hechos relevantes y que las perspectivas más abarcativas la diluyen en una multiplicidad de hechos secundarios (Bonafe Schmitt, 1997; Prairat, 2001). Quienes, en contrapartida, proponen una definición ampliada señalan que esta aproximación permite asir mejor la variedad de maneras en que se manifiesta la violencia, y además facilita la expresión del dolor de quienes la padecen (Gottfredson, 2001; Debarbieux, 2002a).

Además de lo que implican como ‘recortes’ del fenómeno de la violencia en el medio escolar, cada una de estas posiciones supone maneras y modelos específicos de ‘explicación’ del mismo. Así, quienes proponen una definición restringida suelen pensar que es posible avanzar en el conocimiento de la realidad exterior a la conciencia mediante el desarrollo de representaciones más precisas de las experiencias de los sujetos en el mundo. En cambio quienes proponen definiciones amplias sugieren la idea de que no tenemos una experiencia del mundo externa o independiente de las representaciones que hacemos de él. Se trata de la tensión entre la idea de que puede aproximarse un concepto absoluto de violencia (una representación del fenómeno que exprese sin ninguna ambigüedad, ni parcialidad la experiencia que la realidad produce), versus la posición según la cual las palabras son instrumentos sensibilizadores o categorías para la interpretación de la realidad, sin tener una relación unívoca con ella. Desde esta perspectiva, entonces, no se trata de llegar a un ‘conocimiento total’ de la violencia en las escuelas, sino de multiplicar los puntos de vista mostrando la pluralidad del fenómeno y de perspectivas que pueden desarrollarse sobre él (Debarbieux, 2002b: 19 y 20).

Las posiciones que plantea esta controversia nos previenen sobre dos riesgos presentes en la investigación. Buscar relaciones constantes y universales entre la realidad y las representaciones conceptuales que elaboramos de ella implica el riesgo de la reificación: suponer que las representaciones que construimos ‘encarnan’ la realidad misma, olvidándonos de que finalmente apenas constituyen ‘abstracciones’ con las que apresamos algunos fragmentos de ella y que solo podemos postular que la representan en función de la perspectiva particular desde la que realizamos esa abstracción. Por lo tanto, no sería legítimo confundir ese modelo construido de la realidad con la realidad misma que siempre lo excederá, será más compleja que él y admitirá otros puntos de vista (Bourdieu, 2007:66).

En contrapartida, la idea de que no es posible una experiencia de la realidad por fuera de las representaciones que construimos de ella supone también una relación estática. Implica la incapacidad de contrastar las representaciones circunstanciales e intuitivas que tenemos del mundo, con la experiencia recurrente, colectiva y de largo plazo que ese mundo genera en nosotros. Porque, justamente, el hecho de que cada representación que construimos de la realidad sea siempre parcial en términos de que solo ase un aspecto de ella y desde una perspectiva específica, implica la posibilidad de que esas representaciones sean puestas a prueba por una experiencia que las ‘excede’ y en eso se manifieste exteriormente a la representación y la desafíe. Después de todo, explicar la

parcialidad de una representación implica, justamente, reconocer una realidad que es externa y ‘mayor’ para poder señalar la porción que esta siendo aprehendida en ella y la que, por contrapartida, queda excluida; y, además, reconocer progresivamente otras dimensiones de esa experiencia que quedaron afuera de los recortes originales y que de todas maneras la componen y que pueden integrarse progresivamente en nuestras representaciones.

Así, el reconocimiento de las limitaciones de una representación no es solo producto de que los procesos comunicacionales permiten mostrar la multidimensionalidad de la experiencia al poner en contacto sujetos con representaciones disímiles del mundo. Sino que también es posible que los sujetos ‘corrijan’ sus representaciones por notar la parcialidad que implican en términos de *su propia* experiencia ‘interna’ del mundo. La exterioridad del mundo se nota tanto mediante los procesos comunicacionales que muestran la parcialidad de una experiencia particular en su relación con la de ‘otros’, como por las dimensiones de la experiencia ‘individual’ que quedan por afuera de representaciones más parciales de ella que se tenían inicialmente y que dan lugar a la búsqueda de modelos cada vez más abarcativos.

En concreto, asumir la parcialidad, imperfección y hasta el contenido idiosincrático que cada representación de la experiencia posee, no implica necesariamente negar la percepción de un mundo externo e independiente que de alguna manera la genera. En la medida en que esta exterioridad existe y no puede ser totalmente reducida a la representación, existen también las bases de conmensurabilidad que permiten testear inter e intra subjetivamente las representaciones haciéndolas cada vez más adecuadas a las experiencias que la realidad genera en los sujetos. Después de todo, construir una representación multidimensional de la violencia, o de cualquier otro fenómeno social, implica establecer un acuerdo elemental y básico acerca de qué es lo que se está estudiando. Solo así puede evitarse una acumulación inconmensurable de perspectivas que no podría sintetizarse en ninguna representación de la realidad o de la experiencia que ella genera, porque no podríamos saber de qué realidad o qué tipo de experiencia se está hablando.

De lo que se trata, entonces, es de encontrar un equilibrio entre un nominalismo extremo que supone que la realidad se configura plenamente por la manera en que nos la representamos, y un positivismo inocente que supone que podemos generar representaciones que plasmen definitivamente y sin resquicios el conocimiento de la realidad. Se trata de buscar el equilibrio ‘conduciendo a las palabras y los conceptos entre los poderosos modelos de la física y la metafísica’ (Elias, 1999:24). Una dificultad que es particularmente notable para las ciencias sociales que se han configurado bajo la influencia de las dos tradiciones, pero sin encontrar en ninguna de ellas el lenguaje o el sistema conceptual plenamente adecuado al tipo de fenómeno que estudia. En este sentido es que Elias cuestiona, a la vez, la inocencia positivista que supone que pueden tomarse los modelos de causalidad acuñados por las ciencias naturales como una perspectiva universalizable a todos los tiempos y tipos de realidad, y al ‘nominalismo filosófico que [...] ha desacreditado en alguna medida el uso de conceptos como “hecho” o “realidad”’ (1999:25). Y es interesante notar aquí que Elias es, a la vez, plenamente consciente que las ciencias sociales no pueden adoptar el modelo causal de las ciencias naturales, pero que esta es, a su vez, la forma de producción de conocimiento que le ha permitido a los hombres lograr un control progresivo del mundo alcanzando notables mejoras en sus condiciones de vida.

En este sentido, Elias reconoce que la búsqueda de esos modelos epistemológicos y teóricos apropiados a la realidad social implicará un proceso prolongado que no puede romper de cuajo con los lenguajes de la ciencia tradicional y que será tentado recurrentemente por la especulación ética y doctrinal como reacción al objetivismo cientificista. En esa búsqueda, Elias parte de la premisa weberiana de que son las relaciones probabilísticas y la indagación comprensiva mediante la empatía las que deben predominar en la indagación del mundo social. Sin embargo, incluso en comparación con la tesis weberiana, las observaciones de Elias respecto de la causalidad parecen ser demasiado pesimistas. Si en Weber ([1904]-1993) existe la prevención de que los modelos de causalidad nomológica son improbables en las ciencias sociales, tampoco les niega una infrecuente posibilidad. Sin embargo Elias coincide con Weber en que deben preponderar los modelos probabilísticos y en que la empatía es un procedimiento necesario al menos en una faz exploratoria

para ‘comprender’ el mundo de motivaciones subjetivas que *tal vez* se expresen en las relaciones probabilísticas con que ocurren las regularidades parciales e inestables propias del mundo social. En síntesis, para Weber y en cierta medida también en Elias, el mundo social no sólo se explica por relaciones de probabilidad, sino que también es posible encontrar fenómenos que se expresan con una regularidad que se acerca más a la causalidad nomológica y otra dimensión de ella que ni siquiera es captable (no se expresa en) los instrumentos sensibles a la regularidad y que debe ser asida por procedimientos que profundizan en la particularidad y que permiten captar fenómenos que solo se manifiestan muy indirectamente en aspectos ‘sensorialmente tangibles’ (se captan primordialmente a través de la sensibilidad emocional y cognitiva del investigador, pero no pueden medirse totalmente como comportamientos manifiestos y externos a ello).

Ahora bien, lo que en principio sugiere la tesis de Weber no es solo que el mundo social es multidimensional en el sentido de que pueden construirse múltiples abstracciones de un mismo fenómeno y elegirse diversos modelos explicativos para dar cuenta de ellos. Sino que además, los distintos fenómenos sociales se expresan también desigualmente respecto de los modelos explicativos desde los que pueden ser asidos (Elias, 1998:145). En concreto lo que queremos señalar es que no todos los recortes de la realidad y los modelos explicativos utilizados para abstraer modelos de ella son equivalentes; sino que el tamiz que la experiencia del mundo impone sobre ellos permite escoger (colectivamente, mediante los procesos de intersubjetividad controlada típicos de la comunidad científica) aquellos que mejor captan esas dimensiones de la realidad. Aunque esto no implique nunca un conocimiento ‘definitivo’ y ‘absoluto’ de la realidad, sino un conocimiento relativo al punto de vista escogido y siempre pasible de ser modificado por otras indagaciones. Sin embargo, lo que queremos indicar es que es también posible señalar, al menos, cuales aproximaciones explicativas tienen escasa o nula capacidad de asir adecuadamente una cierta dimensión de la experiencia y cuáles comparativamente tienen mayor capacidad de hacerlo.

Vueltos al campo de estudios de la violencia en las escuelas, este recorrido nos permite repensar la multidimensionalidad de la producción de daño (físico, psicológico, social; leve, grave, etc.) pero evaluando la pertinencia de los diversos modelos explicativos respecto de las dimensiones del proceso que se intenta asir. La idea de que se puede abordar diversamente el fenómeno, de que este efectivamente tiene múltiples aspectos, pero que estos se expresan diversamente respecto de patrones de regularidad y particularidad, nos permite generar e introducir un parámetro sobre el que es posible construir una síntesis entre las múltiples maneras de representación de la violencia que se produce en la escuela que surgen de la investigación. Aunque es imposible avanzar en un ejercicio exhaustivo de esto aquí, al menos intentaremos un análisis exploratorio que muestre la plausibilidad de este punto de partida.

Recortes y causalidades en el estudio de la violencia en la escuela

En el campo de estudios sobre la violencia que ocurre en las escuelas es posible reconocer tres formas básicas de atribución de causalidad. Por un lado, un conjunto de estudios se centran en los factores personales, buscando entender los rasgos de carácter individual que pueden asociarse a la violencia. Por ejemplo, la impulsividad, la supervisión parental deficiente, experiencias tempranas de violencia doméstica, la falta de proyectos de vida o el bajo coeficiente intelectual. Un segundo grupo de atribuciones causales se centran en las condiciones institucionales. Es decir, se busca entender cómo las pautas institucionales de convivencia, las formas habituales de interacción que se desarrollan en relación a ello, pero también el contexto emocional que esto genera se asocian o no a la presencia de hechos de violencia en la escuela. Finalmente, un tercer tipo de atribución causal indaga sobre la influencia de factores socioeconómicos, intentando ver en qué medida cuestiones contextuales a una comunidad escolar como la pobreza, la marginalidad, la segregación racial o el deterioro habitacional se vinculan a la producción de daño en el medio escolar.

Por supuesto, una gran proporción de los estudios combina varias de estas aproximaciones, aunque en general enfatizan alguno de estos aspectos como primordial. Como adelantamos, nuestra intención aquí no es hacer un racconto exhaustivo de toda la bibliografía que aborda este tipo de

temática (que además es casi inabarcable), sino explorar parcialmente estos campos intentando ver qué sugieren en relación a la discusión precedente sobre dimensiones de la realidad y los niveles de abstracción en los que pueden encontrarse explicaciones de ella. En general, y por una cuestión de familiaridad, partiremos de analizar cada uno de estos niveles poniendo en juego la investigación que en estos campos se ha realizado para el caso argentino y luego buscaremos trazar paralelos y encontrar diferencias en comparación con indagaciones realizadas en otros países.

Aquellos trabajos que se han centrado en la indagación sobre factores que se manifiestan a nivel individual, normalmente como predisposiciones psicológicas, suelen abordar la cuestión mediante la búsqueda de regularidades que tengan sólidas manifestaciones estadísticas. Se trata, en muchos casos, de estudios de carácter longitudinal, que en cohortes relativamente extensas de entre 800 y 1000 casos busca aislar ‘factores de riesgo’ que se manifiesten en las trayectorias personales de individuos que hayan participado, la mayor parte de las veces como victimarios, en episodios de violencia. A diferencia de lo que ocurre en la investigación sobre otras atribuciones causales de la violencia que se manifiesta en la escuela, esta búsqueda de factores personales parece encontrar efectivamente importantes grados de regularidad que se expresan justamente en este tipo de instrumento cuantitativo.

La investigación argentina en este punto no ha tenido un desarrollo muy marcado. Podemos encontrar en algunos trabajos una exploración de estos factores que ha dado resultados significativos. Por ejemplo, algunas indagaciones han encontrado que la exposición precoz a la violencia doméstica, los jóvenes que experimentan sensaciones de soledad o tienen ideas suicidas, los que no tienen proyectos de vida o poseen problemas de autoestima tienden a ser más frecuentemente víctimas o victimarios en episodios de violencia (Kornblit y Adazsko, 2007; Kornblit *et alli*, 2008). En países con investigación más plenamente desarrollada, aunque se han elaborado mayor cantidad de indicadores y en eso detectado los factores con algún nivel mayor de precisión, se encuentran resultados más o menos coincidentes. Es decir, hay atributos de las personas que parecen vinculados consistentemente al rol de víctima o victimario en episodios de violencia. En un meta-análisis de varias investigaciones de este tipo se ha encontrado, por ejemplo, que las complicaciones en el parto, la hiperactividad, las experiencias de violencia a edad temprana, la agresividad, la poca participación de las figuras parentales en la crianza o la disolución del núcleo familiar (la monoparentalidad) son factores vinculados a la propensión a la violencia (Hawkins *et alli.*, 2000). Lo notable en este sentido, es que si ya un metanálisis que involucra una gran cantidad de estudios encuentra efectivamente factores recurrentes, otros trabajos independientes llegan a los mismos resultados. Por ejemplo, Farrington (2002) también descubre que la hiperactividad, las complicaciones en los partos, bajo coeficiente intelectual y el bajo rendimiento escolar son factores que se asocian a hechos de violencia.

Como adelantamos, solo podemos reseñar aquí unos pocos estudios (aunque, al tratarse de metanálisis, cada uno de ellos hace comparaciones sistemáticas entre muchos otros), pero es notable que las indagaciones alcancen altos niveles de recurrencia.³ Aunque los factores considerados en las mediciones de las predisposiciones individuales o psicológicas a la violencia son muy variados entre distintos estudios, se puede encontrar que en la medida en que consideran variables similares encuentran resultados coincidentes, mostrando fuerte consistencia en su comportamiento. Ahora, estos hallazgos no han dejado de ser cuestionados en el campo de estudios de la violencia en la escuela. La combinación de aproximaciones que podrían, a la vez, utilizarse para la estigmatización y/o medicalización de los individuos, junto con la presentación de estos resultados como expresión

³Por ejemplo, referencias a que la hiperactividad, la impulsividad y la falta de persistencia en la niñez suele asociarse con la transgresión normativa en la adolescencia pueden encontrarse en los trabajos de Henry *et alli.* (1996) y Caspi, *et alli.* (1994); respecto a que los partos difíciles se vinculan a una hiperactividad posterior y que esto se asocia con trayectorias delictivas en la adolescencia o juventud temprana pueden verse estudios como los de Brennan *et al* (1993) y Klitenberg *et al.* (1993). Trabajos como los de McCord, (1996), Gorman-Smith *et al.* (1996) y Thornberry *et al.* (1995) muestran que la poca supervisión parental, la presencia de padres agresivos (excesivamente punitivos) o los conflictos intergeneracionales persistentes en la niñez y pubertad, también tenían fuerte asociación con la actividad delictiva posterior. También Malinosky-Rummel y Hansen, (1993) y Widom, (1989) encontraron que los castigos corporales severos eran preanuncio de crímenes violentos.

de vínculos constantes e invariantes ha levantado sospechas y controversias. En general, se considera que este tipo de aproximación coloca implícita o explícitamente la causa de la violencia en la condición individual, generando un estigma sobre el sujeto en sí, sin ponderar las condiciones sociales que condicionan la predisposición individual a la violencia (Debarbieux, 2002b:15-16). Por otro lado, tiende a acusarse a este tipo de aproximación de ‘conductista’ en el sentido de suponer una suerte de relación ciega entre condiciones generales y respuestas individuales, sin tomar en cuenta las mediaciones y variaciones que existen entre ellos. Finalmente, también se ha señalado que una vez que se considera la existencia de factores intervinientes, se pone en evidencia variaciones en las relaciones entre las características individuales y la participación en la violencia. Por ejemplo, algunos estudios sobre familias monoparentales muestran que estas solo son contexto de actitudes más proclives a la violencia cuando se asocian a otros factores, fundamentalmente de carácter económico.

El problema con estas objeciones no es que no sean válidos sus señalamientos respecto a los riesgos que implica estudiar la violencia tomando a estas perspectivas como las únicas o las preponderantes. Pero el hecho de que no deban ser utilizadas con exclusividad no autoriza a exorcizarlas definitivamente. Si, por un lado, es cierto que mal utilizados estos resultados pueden llevar a la estigmatización de algunos sujetos que se transformarían en aparentes ‘portadores del mal’, ignorar la aflicción individual de personas que experimentan propensiones o predisposiciones a reaccionar violentamente también implica suprimir la posibilidad de un recurso (la asistencia, el tratamiento, etc.) que ayudara a esos sujetos a superar su dificultad para establecer vínculos sociales más satisfactorios. Porque decir que alguno de estos factores no actúa exclusivamente, no es lo mismo que señalar que no tienen incidencia alguna. En el fondo, de lo que se trata es de, justamente, comprender el nivel de análisis en el que se está trabajando y los niveles de determinación e indeterminación explicativa que trabajar en ellos implica. Pero antes de avanzar algo más en esta discusión es oportuno prestar atención a las otras maneras de atribución causal.

Un segundo conjunto de atribuciones causales que ha mostrado un comportamiento bastante consistente es el que remite a factores institucionales. Entre otras cosas, los niveles de comunicación entre alumnos y docentes, las sensaciones (o no) de pertenencia de los alumnos a la escuela, la presencia o ausencia de reglas claras relacionadas a lo aceptable en la cotidianeidad escolar y la estabilidad del personal docente, han sido frecuentemente encontradas en la investigación como algunos de los elementos de mayor capacidad explicativa de los episodios de violencia que ocurren en la escuela. Aquí concurren una gran cantidad de investigaciones, por ejemplo, en el caso Argentino algunos trabajos de corte estadístico han mostrado que en las escuelas en las que existen buenos climas sociales (medido como sentimientos de pertenencia de los alumnos a la institución y buena comunicación entre docentes y alumnos) los niveles de violencia eran relativamente bajos (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008:69-71). Nuestros propios trabajos coinciden con estos resultados, mostrando que los alumnos/as que mantienen buenos niveles de integración con sus compañeros y se sienten contenidos por los docentes experimentan menores niveles de violencia (Míguez y Tisnes, 2008). En el mismo sentido, algunos estudios etnográficos indican que los factores institucionales, particularmente la capacidad de los docentes de entablar vínculos de respeto personal con los alumnos se asocia a menores niveles de conflictividad y violencia en las escuelas (Previtali, 2008; Noel, 2009).

Los resultados encontrados en el caso argentino coinciden, de hecho, con una buena parte de lo hallado en otros lugares del mundo. Por ejemplo, el seminal estudio de Benbenishty y Astor (2005) sobre Israel también muestra que algunos tipos de violencia en las escuelas se vinculan con los climas sociales presentes en ellas. En el mismo sentido concurren los clásicos trabajos de Gottfredson (2001) para Estados Unidos y algunos otros como los de Arum (2000) y Welsh (2000). También en el caso Europeo las condiciones institucionales han sido señaladas como factores de peso (Blaya, 2002).

Ahora, el caso argentino presenta una particularidad. Si bien, como indicamos, los factores institucionales tienen una marcada incidencia, algunas investigaciones sugieren que no siempre existen verdaderos ‘climas institucionales’ que diferencien unas escuelas de otras. En algunas

encuestas al tomar los promedios por escuela de los sentimientos de integración, comunicación, etc., experimentados por los alumnos no se hallaron diferencias significativas (Adaszko y Kornblit, 2008:81-83). Es decir, que las escuelas no presentaron verdaderas diferencias de 'clima' en tanto sensaciones homogéneas entre alumnos que las diferenciaron de otras instituciones. En cambio, lo que se encontró es que entre distintos alumnos/as concurrentes a una misma escuela existen vivencias muy disímiles; y que las experiencias de aislamiento y falta de comunicación de algunos de ellos se asociaba a la proclividad a ser víctima o victimario de la violencia. Pero si bien esto plantea una duda interesante respecto a si verdaderamente existen 'climas' en las escuelas, no implica que las dinámicas institucionales no tengan incidencia en los niveles de violencia. Lo que en realidad nos está indicando es que estas relaciones pueden asumir dos formatos. Puede ser que en algunas escuelas se generen patrones de vinculación social y emocional (climas) proclives al desarrollo de relaciones violentas y que en otras no existan experiencias comunes de la institucionalidad; sino que algunos alumnos/as, con particulares dificultades de integración y comunicación, padezcan o produzcan violencia independientemente de las 'sensaciones promedio' que la escuela genere.

Finalmente, el tercer campo de atribuciones causales, las condiciones socio-económicas, presentan un terreno aún más complejo. La hipótesis de que los contextos de marginalidad, precariedad económica y habitacional, segregación espacial, social y/o racial favorecen la emergencia de episodios de violencia en las escuelas ha alimentado una gran parte de la investigación sobre el tema. Sin embargo, las indagaciones suelen llegar a resultados bastante matizados (Felson, *et alli*, 1994; Welsh *et alli*, 1999; Arum, 2000; Eitle y Eitle, 2003). En el caso Argentino, incluso los mismos investigadores han llegado a resultados contradictorios o con notables matices. En una encuesta representativa de todo el país aplicada en 2006 y con un total de 4971 casos, Adaszko y Kornblit (2008:88) no encuentran diferencias entre víctimas o victimarios de la violencia por nivel socio-económico. En cambio, al explorar datos relevados por el Ministerio de Educación para el año 2000 en una encuesta de similares características, si parecen manifestarse diferencias significativas por nivel socio-económico (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008:75). En otros casos, si bien, al considerar los distintos tipos de violencia de manera agregada, no parecía haber diferencias según la condición de 'vulnerabilidad social' de los alumnos, si se manifestaban algunas diferencias significativas al considerar la *gravedad* de los episodios de violencia o su *recurrencia*. Por ejemplo, mientras no aparecían diferencias significativas en el caso de las agresiones leves entre compañeros, si podía verse cierta proclividad a que la portación de armas a la escuela fuera más frecuente en los sectores más vulnerables o que la victimización recurrente (alumnos que habían sufrido violencia más de 3 o 4 veces) también se manifestara con mayor asiduidad en ese sector social (Míguez y Tisnes, 2008).

La indagación etnográfica mostró ambigüedades similares. Si en algunos trabajos parece haber una relación inexorable entre la marginalidad y la violencia en el medio escolar (Dutchazky y Corea, 2002), otros trabajos indican que si bien en contextos de marginalidad puede encontrarse una conflictividad recurrente y cotidiana, la violencia en la escuela no es algo frecuente. Y, por otro lado, lejos de haber un traslado mecánico de la violencia del entorno social a la escuela, la institucionalidad escolar produce importantes mediaciones en la incidencia y formas en que se desarrollan los conflictos y las violencias en las escuelas.⁴ De manera que no necesariamente los contextos de mayor marginalidad y pobreza producen escuelas más conflictivas y violentas. La incidencia de estos factores exógenos está fuertemente condicionada por las dinámicas endógenas del medio escolar (Noel, 2009).

En resumen, aunque parcial y exploratoria, esta indagación sugiere que los tres campos de atribución causal que hemos examinado no se comportan de la misma manera. En algunos parece posible abstraer ciertos factores del conjunto de elementos que incide en la violencia que surge en la escuela y de todas maneras llegar a resultados consistentes. En otros campos, en cambio, cuando se buscan establecer regularidades sin considerar otros factores concomitantes los resultados se ven

⁴ Hallazgos similares pueden verse en (Arum, 2000; Benbenishty y Astor, 2007)

seriamente afectados. Por ejemplo, los estudios que buscan aislar (abstraer) los factores que inciden en el nivel individual y los que expresan el contexto institucional parecen encontrar relaciones bastante regulares entre ciertas condiciones personales e institucionales y la proclividad a infligir o padecer violencia. En cambio, los factores socio-económicos parecen expresarse menos consistentemente cuando se los trata separadamente de las condiciones personales y sobre todo institucionales. En estos casos, las indagaciones llegan a conclusiones contradictorias con un nivel de frecuencia mucho mayor que en los anteriores. Es decir, que no todas las dimensiones de la realidad que intervienen en la producción de episodios de violencia en las escuelas se manifiestan y pueden ser captadas de la misma manera. Mientras algunas de ellas parecen mantener relaciones que pueden ser aprehendidas por modelos explicativos que privilegian relaciones de determinación o probabilidad, otras intervienen de otra forma en el proceso y no pueden ser asidas desde esa perspectiva. En estos casos, son las aproximaciones comprensivas las que permiten ‘descubrir’ el comportamiento de factores cuya intervención se expresa situacionalmente, ‘en contexto’; y por lo tanto no tienen una regularidad que pueda ser captada por aproximaciones que los abstraen de él.

Es claro que esta revisión bibliográfica es aún demasiado limitada para arribar a conclusiones definitivas respecto de los modos de incidencia de cada una de estos campos de atribución causal. Seguramente, un análisis más meticuloso produciría resultados más matizados y ricos respecto de factores que se expresan en relaciones constantes o situacionales. Pero aún con esta limitación creemos que lo expuesto alcanza para sugerir la plausibilidad de algunas de las cuestiones que intentamos plantear. Y esto es que cuando hablamos de multidimensionalidad, no se trata tan solo de que existen múltiples formas de la violencia y múltiples factores que la producen, sino, también, que los factores inciden de maneras diversas en ella. Y que mientras algunos pueden comportarse de forma tal que se expresan y son captables en modelos teóricos y metodológicos de carácter nomológico, otros solo pueden asirse mediante aproximaciones heurísticas que surgen de lo que Geertz (1973:24 y ss) ha llamado ‘inferencia clínica’. Es decir, la construcción de modelos teóricos que en lugar de proponer regularidades y predicciones estrictas, ‘sensibilizan’ al investigador respecto de formas lábiles de vinculación entre factores cuyas asociaciones varían notablemente de acuerdo a los escenarios específicos en los que se manifiestan. Sin embargo, no por intervenir con efectos menos regulares este tipo de factores, que permiten comprender situaciones ‘concretas’, son menos relevantes que los que tienen un carácter más regular y constante.

Pero antes de profundizar en esta línea de razonamiento que nos llevaría de nuevo a los problemas epistemológicos con los que abrimos esta discusión, queremos avanzar en un elemento más. Más allá de sus diversos modos de intervención, los factores de carácter personal, institucional y social que hemos explorado hasta el momento permiten comprender las dinámicas que explican la presencia o ausencia de episodios de violencia en una comunidad escolar particular y en una coyuntura específica. Sin embargo, nos dice menos sobre procesos de largo alcance que subyacen a la problematización de la violencia en las escuelas en un determinado período y lugar. Y ya sea que efectivamente los episodios de violencia en la escuela se hayan multiplicado, o que solo ‘sentamos’ que esto ha ocurrido porque se ha incrementado nuestra sensibilidad respecto a ellos (o a una combinación de ambas cosas), lo cierto es que lo que caracteriza al momento actual es una creciente presencia del problema en la agenda científica, política y en la opinión pública. De manera que ‘entender’ la cuestión de la violencia en las escuelas en la actualidad (ya sea que nos preocupe conocer las causas que producen los hechos de violencia en sí o aquellas que promueven nuestra sensibilidad respecto a ella y promueven ciertas maneras de pensarla) exige indagar acerca de los procesos que hacen que se haya transformado en un problema.

Sobrecivilización y Descivilización

En general, las explicaciones del fenómeno de la violencia en las escuelas y sobre todo de su incremento en las últimas décadas, han tendido a homogeneizar los factores. Es claro que esta homogeneización no involucra la falta de discernimiento sobre los distintos tipos de violencia (que

es habitualmente diferenciada según su gravedad o su morfología: física, verbal, social, etc.) y ni siquiera, en cierto plano, sobre las diversas causas que la provocan (como vimos, individuales, institucionales y sociales). Pero sí estas precauciones han permitido diferenciar las formas y causas de la violencia que operan en una coyuntura histórica y geográfica particular, como ya indicamos no han prevenido cierta homogeneización al considerar las razones que han hecho que la violencia en la escuela se haya tornado en un problema social; tanto en el sentido de que puede existir algún nivel de incremento de la misma como de que, más allá de si este existe o no, esta se haya tornado en una ‘preocupación’ social (Astor, Benbenishty y Marachi, 2006). En este plano han tendido a suponerse causas homogéneas de evolución, que además tienden a no discernir diferencias entre distintas partes del Globo (parecería que junto con el reconocimiento de que el fenómeno tiene un carácter ‘global’, se filtra el supuesto de que su presencia en distintas partes del mundo obedece a las mismas causas).

Sin embargo, algunas investigaciones sugieren que debemos ser cuidadosos en este punto. En la misma indagación en la que Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008) encontraban cierta asociación entre la condición social y la violencia, llegaban a otra conclusión notable. Descubrían que cierta conflictividad propia del mundo escolar (expresada en problemas de comunicación entre docentes y alumnos/as y en la percepción de ausencia de normas institucionales claras o justas) era más común en algunos sectores sociales que en otros. Lo que agrega interés a la cuestión es que las incidencias eran inversas. Es decir, mientras las manifestaciones de violencia eran más comunes en los sectores de más baja condición social, los conflictos eran más frecuentes en los sectores medios y altos.

Por ejemplo, mientras solo el 7,4% de las escuelas con población de bajo nivel socioeconómico poseía un alto nivel de conflictividad, el 14,8 y el 15,8% de las escuelas con población de sectores medios y altos manifestaba ese nivel de conflicto. Una diferencia que surgía fundamentalmente de que en un importante porcentaje de escuelas con población de condición social media y alta, los alumnos caracterizaban como ‘mala’ a su relación con sus docentes. En otra indagación de características análogas, similares autores encontraban que los alumnos/as de sectores medios y altos poseían criterios respecto de la autoridad en disonancia con los que se instrumentaban en la escuela, y en eso percibían el trato de los docentes como ‘violento’ en tanto autoritario (falta de diálogo) y arbitrario (se imponían criterios no consensuados). Esta caracterización no hablaba tanto de una diferencia en el trato entre las escuelas de estos y otros sectores sociales, sino de una tensión que se suscitaba por los parámetros culturales desde los cuales ese trato era juzgado por los alumnos/as (Adaszko, Kornblit y Míguez, 2008).

Es decir que estas indagaciones mostraban que la violencia experimentada por los sectores medios y altos tenía una fuerte asociación con los niveles de consenso respecto de las pautas de autoridad docente que existían en la escuela. En cambio, en los sectores de menores recursos se percibía una mayor aceptación de estas pautas de autoridad. De hecho si, como vimos, en un importante porcentaje de las escuelas de sectores medios y altos se caracterizaba a la relación con los docentes como mala (31%), en un porcentaje mucho menor de escuelas de sectores bajos ocurría lo mismo (17,6%). En cambio, como ya adelantamos, en este mismo trabajo se percibía que la violencia (robos y agresiones entre alumnos/as) era más común en sectores bajos: mientras en el 23,2% de las escuelas de bajos recursos se manifestaban niveles altos de violencia, esto solo ocurría en el 12% de las escuelas de sectores medios y altos (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008:75).

En definitiva estos datos sugieren la existencia de dos tipos de fenómenos. Por un lado, existiría una forma de violencia que se asocia a conflictos de autoridad en el contexto institucional de la escuela y que es más común en las escuelas ‘ricas’. Por otro lado, existiría una violencia que se vincula más a las condiciones socioeconómicas del alumnado, y que es más frecuente en escuelas ‘pobres’. Aunque es imposible demostrar que este tipo de diversidad emerge también en otros contextos, algunos trabajos sugieren que esta heterogeneidad no es exclusiva de la Argentina, o un hallazgo aislado en esta investigación particular. Benbenishty y Astor (2005:120) encontraron en Israel que mientras la violencia social y verbal no se vinculaban a los climas escolares, sino a las condiciones comunitarias (antigüedad del barrio, composición étnica, etc.) externas a la escuela, las formas moderadas de violencia sí tenían articulación con la dinámica institucional. En cambio, las

formas severas de violencia se articulaban a las características socioeconómicas de los alumnos y del barrio, además de a ciertas características institucionales. Entonces, tal como en el caso anterior, también en esta investigación parecería ser que ciertas formas de violencia obedecen más a condiciones institucionales y otras a los contextos comunitarios o condiciones socioeconómicas que caracteriza a la población que asiste a ellas; aunque también para las formas graves de violencia se articulaban ambos tipos de factores.

Ahora bien, aunque los hallazgos que presentan estos trabajos sugieren que existen formas específicas de asociación entre algunos tipos de violencia (leve, grave, física, verbal, social, etc.) y las condiciones en que esta emerge (institucionales, personales, sociales), la investigación es todavía demasiado embrionaria y los resultados muy parciales para pensar en que estos ejemplos constituyan modelos generalizables y definitivos de explicación de la violencia que ocurre en las escuelas. Sin embargo, lo que a nuestro juicio sugieren las asociaciones halladas en esos trabajos es que existen factores subyacentes a ellas cuya exploración nos permitiría entender por qué se producen estos vínculos y, en algún sentido, trascender las explicaciones ‘ad-hoc’ que se han planteado hasta aquí. Es decir, necesitamos una tesis que opere a un mayor nivel de abstracción y que nos permita formular hipótesis acerca de por qué se producen este tipo específico de conexiones. En ese sentido, lo que los resultados de los trabajos que expusimos estarían expresando para nosotros es la existencia de dos lógicas subyacentes, que aunque constituyen tendencias distintas e incluso por momentos contradictorias, emergen conjuntamente en el escenario escolar produciendo efectos similares y a veces asociados.

En este sentido, la hipótesis que proponemos es que, por un lado, y como lo ha mostrado Elias (1993), pertenecemos a una tradición cultural e institucional que postula la necesidad de relaciones ‘temperantes’ entre los miembros de la sociedad. Es decir, concibe como ideales a los vínculos cooperativos y simétricos entre los sujetos y, por el contrario, plantea la necesidad de erradicar la imposición de la voluntad o de los propios intereses mediante el uso de la fuerza o la producción de algún tipo de daño o la amenaza de su producción. En el caso particular de las relaciones intergeneracionales del tipo que se desarrollan en los contextos escolares, y como el propio Elias (1998) alguna vez destacó, esta predisposición a establecer vínculos horizontales puede implicar tensiones o efectos paradójicos. En tanto la búsqueda de limitar los diferenciales de poder en los vínculos inter-generacionales supone igualar relaciones que son, a priori, constitutivamente asimétricas y además sin un saber claro sobre cómo exactamente desarrollar vínculos que conduzcan a la socialización e integración social sobre bases de autoridad que se desarrollen sin diferencias jerárquicas marcadas.

Por otro lado, a la vez que esta predisposición a la horizontalidad de los vínculos se va imprimiendo en la conciencia de los sujetos y adquiriendo manifestaciones institucionales, otras tendencias agravan las diferencias y las tensiones en la sociedad, limitando las posibilidades de cooperación. En particular, las transformaciones en las lógicas de producción, consumo y distribución de recursos que ha resultado de transformaciones tecnológicas y políticas económicas que impactaron en las maneras de uso de la mano de obra, pero también en las dinámicas comunicacionales y en las formas de organización política de las sociedades occidentales (y no solo de ellas) ha, sobre todo en algunas regiones del Globo, profundizado las diferencias sociales y limitado las formas de interdependencia y cooperación entre sujetos, dejando a significativos segmentos de la población como agentes supernumerarios, marginados, sin facilidades de integración en las sistemas sociales de interdependencia y con limitada participación en la institucionalidad convencional.

Este conjunto de dinámicas parece haber impactado de una particular manera en la escuela. En principio, las tendencias civilizatorias parecen haber promovido un modelo de vinculación social que hace que formas de interacción que contenían algunos tipos de producción de daño y que antes eran percibidas como ‘normales’ o incluso intrascendentes ahora sean objeto de preocupación. Esto parece verse claramente en cómo conductas tradicionalmente catalogadas como indisciplinas pasaron a concebirse como ‘violencias’ y en eso pensarse como ajenas al objeto tradicional de la acción pedagógica (Furlan, 2005:635). O también en el surgimiento de la categoría ‘bullying’ u

hostigamiento escolar que ha puesto sobre el tapete a un conjunto de prácticas que eran en realidad de larga data y habituales en el medio escolar. Y en ese sentido, ha redefinido a estas prácticas como graves y propuesto su erradicación como una necesidad de primer orden para el medio educativo (Míguez, 2009). Pero, paralelamente, la búsqueda de modelos cada vez más simétricos de vinculación social ha destituido tradicionales mecanismos de regulación intergeneracional sin lograr formas consensuadas que las sustituyan. Por ejemplo, en el caso argentino, esto se expresa en la progresiva eliminación de sistemas de sanción decididos exclusivamente por adultos y su sustitución por alternativas, como los códigos y consejos de convivencia escolar, en las que la totalidad de miembros de la comunidad escolar definen las pautas de convivencia y su administración y aplicación. Pero el hecho de que los integrantes de la comunidad cambien asiduamente, da poca estabilidad a las reglas y formas de aplicación, produciendo un alto grado de desregulación e imprevisibilidad en las pautas de interacción social. Así, se busca regular cada vez más aspectos de las formas de interacción en la comunidad escolar para erradicar maneras de producción de daño antes consideradas normales o intrascendentes, pero, a la vez, existen cada vez menos medios *establecidos* para efectuar esa regulación.

Paralelamente a esta primer tendencia, existe la emergencia de sectores sociales que no son integrados en formas establecidas de interdependencia con otros y por ello no participan en los contextos que facilitan formas temperantes de interacción social. Así, tienden a recurrir a maneras de regulación vincular que en lugar de la temperancia aplican el uso de la fuerza. Esto parece expresarse, en algunos lados, en incrementos de la tasa de delitos y violencia interpersonal que ocasionalmente emergen también en el ‘escenario’ escolar (Tenti, 1999). Ya sea que se exprese en la confrontación física entre alumnos o entre estos, sus familiares y los docentes y que muchas veces adquiera un grado de violencia inusitado y novedoso expresado en el uso de armas o en grados severos de lesiones entre contendientes.

Ahora bien, estos procesos complejos en los que se articulan diversas dinámicas de transformación pero que se expresan en sucesos de la misma índole (formas de producción de daño) parecen inducir a una construcción conceptual por la que todos ellos tienden a ser tratados de la misma forma. Porque si bien, como vimos, existen esfuerzos por construir diferencias más o menos taxonómicas de tipos de violencia en términos de sus aspectos morfológicos o de su gravedad, en general tiende a asumirse, incluso por el mismo hecho tácito de ser estudiadas en conjunto, que se trata de manifestaciones variadas de un mismo proceso subyacente. Tal vez el propio éxito de la tematización de la violencia en la escuela surja justamente de sintetizar o integrar a una serie de fenómenos y manifestaciones, que por diversos motivos preocupan a la sociedad y en especial a los agentes de la comunidad escolar, como expresiones particulares de una lógica más general.

Sin embargo, lo que intentamos sugerir aquí es que los procesos que subyacen al hecho de que la violencia en las escuelas sea tematizada en la actualidad son de diversa índole. De un lado, un conjunto de factores obedece a transformaciones que son inherentes a los modelos culturales que rigen nuestra institucionalidad y que nos inducen a relaciones cada vez más simétricas y temperantes. Esta tendencia ha destituido formas tradicionales de autoridad, sin que aún se hayan ‘establecido’ otras y por lo tanto, esa dinámica de transformación coloca a los vínculos intergeneracionales en un particular estado de tensión que podríamos llamar ‘sobrecivilizatoria’. Es decir, las tendencias culturales nos inducen a asumir unos formatos de vinculación social que aún no sabemos exactamente cómo establecer y a su vez nos hace cada vez más sensibles a formas de producción de daño que no sabemos exactamente cómo regular.

Por otro lado, las transformaciones de la estructura social que coloca a importantes sectores de la población en la marginalidad, produce otra tendencia inversa, que Tenti (1999) ha llamado ‘descivilización’. Es decir, coloca a un conjunto de sectores sociales en una situación que hace inviable o dificultoso que puedan actuar siguiendo los modos de temperancia y autocoacción (restricción de los impulsos agresivos) que la sociedad propone como ideales, y que la escuela supone como hábitos adquiridos. Así esta violencia se expresa, sobre todo, en formas graves de producción de daño físico.

Encontramos entonces en este conjunto de tendencias contrapuestas las bases para generar hipótesis acerca de por qué la violencia que ocurre en la escuela ha sido particularmente tematizada en los últimos años, y por qué es posible que esta se haya expandido en algunos sectores sociales. Pero además esto nos permite pensar que la cuestión de la violencia en la escuela no responde en todas las regiones del mundo, y tampoco en todos los sectores sociales a las mismas condiciones. En algunos sectores y regiones puede deberse a cómo las transformaciones culturales impactan en las formas de percepción de las interacciones desnaturalizando ciertas formas de producción de daño y señalándolas como violentas, a la vez que cuestionan tradicionales mecanismos de regulación social. En otros casos se trataría más de cómo las nuevas condiciones socio-económicas afectan particulares maneras de interacción social volviéndolas más ‘violentas’.

Conclusiones

Nuestros propósitos en este trabajo fueron esencialmente dos. Por un lado, buscamos mostrar que la multidimensionalidad de la violencia que ocurre en las escuelas se manifiesta en muchos planos. Si, como ya había sido establecido por una buena parte de la investigación en el campo, esta puede asumir muchas formas y responder a muchas causas, nosotros buscamos agregar que además la manera en que esas causas inciden también pueden ser múltiples. En ese sentido, nuestra exploración bibliográfica sugirió que en algunos campos de atribución causal se manifiestan relaciones entre fenómenos que pueden ser asidos con instrumentos que son particularmente sensibles a maneras de asociación regular o constante —básicamente dispositivos cuantitativos y medidas estadísticas. Sin embargo, en otros campos de atribución causal esos mismos instrumentos se mostraban menos adecuados, y parecía entonces que estábamos en presencia de fenómenos que no se expresan en la regularidad y cuya incidencia no puede entenderse abstraída de los contextos en los que se expresan.⁵

Pero además de establecer la diversidad de formas en que distintos factores inciden en la producción de los episodios de violencia en las escuelas, buscamos proponer una cuestión adicional de todas maneras conectada con ella. Y esto es que justamente al reconocer que el mismo fenómeno obedece a formas de incidencia causal diversa, se hace necesario pensar en la posibilidad de combinar modelos explicativos. En este sentido es que proponíamos la necesidad de introducir matices en la controversia que contrapone los modelos de explicación nomológicos y los comprensivos, y en lugar de ello partir del supuesto que lograremos una mayor comprensión de los fenómenos sociales combinando uno y otro paradigma. Porque una cuestión fundamental que hay que poner en juego en este punto, es que ni aún los más sofisticados y complejos modelos estadísticos logran encontrar en el campo social relaciones de probabilidad y determinación que expliquen la totalidad del fenómeno que estudian. Todos los modelos dejan siempre importantes niveles de ‘indeterminación’. Ya que a la vez que indican la medida o proporción en que un conjunto de variables o factores explica la ocurrencia de un determinado fenómeno, ponen en evidencia, por contrapartida, la medida en que no logran hacerlo.⁶ Tal vez sea justamente la

⁵ Quisiéramos hacer dos observaciones adicionales. Por un lado, no intentamos negar con esto que en alguna medida el hallazgo de regularidades o particularidades es el ‘efecto’ del instrumento con que elaboramos una representación de la realidad. Sin embargo, el hecho de que estos instrumentos por momentos fallen, muestra que no siempre la realidad se ajusta a la estrategia de representación que elegimos. Por otro lado, una observación adicional que quisiéramos hacer, es que seguramente estas formas de operatoria causal son también históricas, y se manifiestan diversamente en distintos períodos: de forma tal que un campo de atribución causal que se manifiesta en la regularidad durante un lapso histórico, bien podría tomar un comportamiento más situacional en otro. Llevado a los términos del fenómeno que indagamos, bien podría ser que si en este momento las condiciones personales e institucionales parecen expresarse en aproximaciones que buscan la regularidad, en otros períodos bien podrían asumir una condición más situacional. Y a la inversa para los factores socio-económicos.

⁶ Nos referimos al hecho de que, prácticamente siempre, técnicas como el análisis de la varianza o los cálculos de regresión lineal o logística alcanzan a explicar a lo sumo el 60 o 70 % del comportamiento de la variable dependiente, sugiriendo que existe, al menos, un 30 o 40% de ese comportamiento que no puede ser explicado por los factores que han sido considerados. En este sentido, una advertencia adicional, es que la pretensión estadística de establecer proporcionalidades exactas entre variables que expresan causas (independientes) y aquellas que expresan efectos

irreductibilidad de lo social a formas de asociación constantes y a explicaciones nomológicas lo que se exprese en estas persistentes formas de indeterminación. Y, entonces, podemos pensar que lo que finalmente compone a esa dimensión indeterminada que los estadísticos suelen remitir al terreno de lo aleatorio —‘una serie de causas tan numerosos y complejas que no se pueden determinar por separado y que se incluyen dentro del nombre común de azar’ (Cortada de Kohan, 1994:23)—, sean justamente los componentes situacionales, imposibles de asir mediante la abstracción basada en la recurrencia consistente, que forman parte de todo proceso social y que solo pueden detectarse mediante la inferencia clínica y abstraerse en ‘modelos heurísticos’ que lejos de la probabilidad o la determinación, apenas sugieren la ‘posibilidad’ de que determinados procesos ocurran juntos.

Ahora bien, tal vez debido a que en las ciencias sociales la reflexión sobre estas cuestiones ha estado orientada por la controversia entre modelos positivistas y comprensivistas de explicación, en general hemos tendido a percibir la realidad social de manera unívoca. Supusimos, alternativamente, que se explicaba mediante relaciones constantes y teorías nomológicas o por aproximaciones comprensivas y modelos heurísticos. Nuestra idea, sin embargo, es que si diversas dimensiones de la realidad intervienen de maneras distintas en un proceso (algunas en relaciones más o menos regulares y otras situacionales) el desarrollo de una comprensión adecuada del proceso requerirá de la combinatoria de ambos modelos de atribución causal. Es importante agregar que esto no es lo mismo que decir que la realidad se capta solo dentro de las formas que tenemos de construir representaciones de ella. Y que, por lo tanto, la conocemos como regular cuando la abordamos desde perspectivas nomológicas y como situacional cuando lo hacemos desde perspectivas comprensivas. Aunque admitimos que las maneras en que construimos representaciones de la realidad inciden en la forma en que la experimentamos, buscamos sugerir también que la realidad se manifiesta respecto a ellas revelando los niveles de adecuación que estas aproximaciones poseen. Justamente, el hecho de que los esfuerzos por encontrar vínculos nomológicos fracasen al abordar algunas dimensiones de la realidad, muestra que esta realidad no puede ser totalmente reducida a ellos aunque se asuman esas perspectivas. En el mismo sentido, la suposición presente en muchas de las tesis comprensivistas de que la realidad social jamás se expresa en la regularidad, es puesta en tensión por los éxitos relativos que logran quienes buscan este tipo de articulación. En definitiva, proponemos un combinatoria de modelos de explicación que no parte del supuesto de que estos son lenguajes que modelan *absolutamente* nuestra experiencia de la realidad, aunque lo hagan en alguna medida; sino que la realidad social es compleja, diversa, y que se manifiesta poniendo a prueba esos múltiples lenguajes y así mostrando en qué medida están en condiciones de captar estas diversidades y complejidades. Asumiendo, además, que aún estos ejercicios tienen una duración limitada, ya que es posible que las mismas formas de articulación causal (aquellas que se manifiestan en la regularidad y las que lo hacen en la particularidad) varíen también en el tiempo.

La segunda cuestión que abordamos nos remitió a un nuevo plano de abstracción y generalidad. En él buscamos descubrir las condiciones que han hecho que la violencia que ocurre en las escuelas se haya establecido como problema en la agenda de diversos actores sociales. Propusimos así la hipótesis de que esto obedece a dos tendencias: de un lado, a modificaciones en las maneras en que concebimos y construimos los vínculos intergeneracionales; de otro, a transformaciones estructurales que han ‘destituido’ a importantes sectores de la sociedad (los han aislado de las condiciones que les permitían participar de formas tradicionales de sociabilidad y de maneras establecidas de integración social promoviendo vínculos con mayor uso de la fuerza y producción de daño). Como vimos, si bien estos procesos parecen responder a lógicas distintas, es también posible que se ‘combinen’ en contextos escolares concretos emergiendo como fenómenos homogéneos aunque respondiendo a procesos constitutivos diversos. Nuestra presunción, tal vez

(dependientes) también parece algo exagerada, ya que rara vez puede confirmarse con esa exactitud los grados de asociación de los factores que intervienen en los procesos sociales. Finalmente, si en el campo de los fenómenos naturales, podría pensarse que las matemáticas son un lenguaje que expresa ‘literalmente’ la realidad que se indaga, en el campo de lo social debería, más vale, ser tomado a un valor ‘metafórico’: como ‘expresión’ de la intensidad o debilidad de un vínculo, más que como una medida exacta de él.

algo optimista, es que podríamos desentrañar mejor esta compleja conjunción de factores asumiendo la multidimensionalidad causal que el proceso parece tener: reconociendo, a la vez, la multiplicidad de manifestaciones y percepciones que pueden tenerse del fenómeno y la combinatoria de estrategias explicativas que es necesaria para comprenderlo.

Bibliografía

Adaszko, Dan ; Kornblit, Ana Lía. 2008. 'Clima Social Escolar y Violencia entre Alumnos.' En : Míguez, Daniel. (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires : Paidós.

Adaszko, Dan.; Kornblit, Ana Lía., Míguez, Daniel. 2008. 'Manifestaciones de Violencia en la Escuela Media Argentina.' Paper presentado en la IV World Conference on School Violence, Lisboa.

Arum, Richard. 2000. 'Schools and Communities. Ecological and Institutional Dimentions.' *Annual Review of Sociology*. Vol. 26.

Benbenishty, Rami ; Astor, Ron. 2005. *School Violence in Context. Culture, Neighbourhood and Gender*. Oxford : Oxford University Press.

Benbenishty, Rami ; Astor, Ron. 2007. 'Monitoring Indicators of Children's Victimization in School : Linking National, Regional and Site-Level Indicators.' *Social Indicators Research*. N° 84.

Blaya, Catherine. 2002. 'Clima Escolar y Violência nos Sistemas de Ensino Secundário de França e da Inglaterra.' En: Debarbieux, Éric; Blaya, Catherine (comps.), *Violência Nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.

Bonafe-Schmitt, Jean Pierre. 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 savoirs*. Paris: Masson & Armand Collins.

Bourdieu, Pierre. 2007. *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brennan, Patricia. ; Mednick , Birgit ; Mednick, Sarnoff. 1993. 'Parental psycopathology, congenital factors, and violence. En: Hodgins, S. (comp.), *Mental disorder and crime*. Newbery Park: Sage.

Caspi, Avshalom; Moffit, Terrie; Silva, Phil; Stouthammer, Magda; Krueger, Robert; Schmutte, Pamela. 1994. 'Are some people crime-prone? Replications of the personality-crime relationships across countries, races, genders and methods. *Criminology* N° 32.

Cortada de Kohan, Nuria. 1994. *Diseño Estadístico. Para investigadores de las Ciencias Sociales y de la Conducta*" Buenos Aires: EUDEBA.

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

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

Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Eitle, David; Eitle, Tamela. 2003. 'Segregation and School Violence.' *Social Forces* Vol. 82, Nº 2.

Elias, Norbert. 1993. *El Proceso Civilizador. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-----, 1998. 'An Interview in Amsterdam'. En: Goudsblom, Johan; Mennel, Stephen. *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.

-----, 1998. 'The Civilizing of Parents'. En: Goudsblom, Johan; Mennel, Stephen. *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.

-----, 1999. *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Farrington, David. 2002. 'Factores de risco para a violência juvenil.' En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine. (comps.), *Violência nas escolas. Dez abordagens europeia*. Brasília: UNESCO.

Felson, Richard; Liska, Allen; South, Scott; McNulty, Thomas. 1994. 'The Subculture of Violence and Delinquency: Individual vs. School Context Effects.' *Social Forces*. Vol. 73, Nº 1.

Furlan, Alfredo. 2005. 'Problemas de Indisciplina y Violencia en la Escuela.' *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, Nº 26.

Geertz, Clifford. 1973. 'Thick Description: Toward and Interpretive Theory of Culture.' En: *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.

Gorman-Smith, Debora; Tolan, Patrick. 1996. 'The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths.' *Journal of Family Psychology*. Nº 10.

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

Hawkins, David; Herrenkhol, Todd; Farrington, David; Brewer, Devon; Catalano, Richard; Harachi, Tracy; Cothorn, Lynn. 2000. 'Predictors of Youth Violence'. *Juvenile Justice Bulletin*. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Henry, Bill., Caspi, Avshalom., Moffitt, Terrie. y Silva, Phill. (1996). Temperamental and familial predictors of violent and non-violent criminal convictions: From age 3 to age 18. *Developmental Psychology*, 32.

Klitenberg, Britt; Andersson, Tommy; Magnusson, David; Stattin, Hakan. 1993. 'Hyperactive behaviour in childhood as related to subsequent alcohol problems and violent offending: a longitudinal study of male subjects. *Personality and Individual Differences*. Nº 15.

Kornblit, Ana Lía.; Adaszko, Dan. 2007. 'Factores Vinculados a Manifestaciones de Violencia en el Ambito de la Escuela Media.' *Espacios en Blanco* Nº 17.

Kornblit, Ana Lía. Adaszko, Dan.; Di Leo, Pablo. 2008. 'Clima Social Escolar y Violencia: Un Vínculo Explicativo Posible.' En: Kornblit, A. (coord.), *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Leach, Edmund. 1985. *Cultura y Comunicación. La Lógica de Conexión de los Símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

Malinosky-Rummel, R; Hansen, D. 1993. 'Long-term consequences of childhood physical abuse.' *Psychological Bulletin*. N° 114.

McCord, Joan. 1996 'A comparative study of two generations of native Americans. En: Meier, R. (comp.), *Theory in criminology. Contemporary views*. Beverly Hills: Sage.

Míguez, Daniel. 2009. 'Tensiones Civilizatorias en las Dinámicas Cotidianas de la Conflictividad Escolar.' En Kaplan, Carina; Orce, Victoria (comps.) *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.

Míguez, Daniel; Tisnes, Adela. 2008. 'Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas.' En: Míguez, Daniel (coord.). *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Noel, Gabriel. 2009. *Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de San Martín.

Tenti, Emilio. 1999. "Civilización y Descivilización. Norberto Elias y Pierre Bourdieu Intérpretes de la Cuestión Social Contemporánea." *Sociedad* N° 14.

Thornberry, Terence, Huizinga, David; Loeber, Rolf. 1995. 'The prevention of serious delinquency and violence: implications from the program of research on the causes and correlates of delinquency. In: Howell, J. (comp.), *Sourcebook on serious, violent, and chronic juvenile offenders*. Thousand Oaks: Sage.

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

Previtali, Malena. 2008. 'Violencias y Estrategias Institucionales. Análisis Comparativo en Dos Escuelas Medias de la Ciudad de Córdoba.' En: Míguez, Daniel (coord.). *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

Weber, Max. 1993 [1904]. *La Objetividad de las Ciencias Sociales y las Políticas Sociales*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

Welsh, Wayne. 2000. 'The Effects of School Climate on School Disorder.' *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 567, No. 1

Welsh, Wayne; Green, Jack; Jenkins, Patricia. 1999. 'School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors.' *Criminology*. Vol. 37; N° 1.

Widom, Cathy. 1989. 'The cycle of violence.' *Science*. N° 244.