

Condiciones sociales y dinámicas institucionales: las lógicas del conflicto y la violencia en comunidades escolares.

Miguez Daniel.

Cita:

Miguez Daniel (2012). *Condiciones sociales y dinámicas institucionales: las lógicas del conflicto y la violencia en comunidades escolares*. En *Educación, infancias y juventudes en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires (Argentina): La Comena.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/45>

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



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>.

Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo.
Saberes, representaciones
y prácticas sociales

Compiladoras:

María Ana Manzione-Lucía Lionetti-Cecilia Di Marco



FACULTAD DE
CIENCIAS
HUMANAS
UNICEN

NEES
Núcleo de Estudios
Educativos y Sociales



Universidad Nacional del Centro
de la provincia de Buenos Aires

Editorial
LA COLMENA

Supervisión editorial: Liliana Materi

Diagramación, armado y diseño de tapa:
Laura Restelli

Prohibida la reproducción total o parcial por medios electrónicos o mecánicos, incluyendo fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier sistema de almacenamiento de información, sin consentimiento expreso de los editores.

Queda hecho el depósito
que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina
Printed in Argentina

©Copyright 2012 by
Editorial La Colmena
Tel.: (011) 4791-5413
E-mail: lmateri@editoriallacolmena.com
www.editoriallacolmena.com



Buenos Aires
República Argentina

Manzione, María Ana

Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo : saberes, representaciones y prácticas sociales / María Ana Manzione; Lucía Lionetti; Cecilia Di Marco; dirigido por María Ana Manzione; Lucía Lionetti; Cecilia Di Marco. - 1a ed. - Buenos Aires : La Colmena, 2012.

400 p. ; 23x16 cm. - (Educativa)

ISBN 978-987-9028-77-3

1. Educación. I. Lionetti, Lucía II. Di Marco, Cecilia III. Manzione, María Ana, dir. IV. Lionetti, Lucía, dir. V. Di Marco, Cecilia, dir. VI. Título CDD 370

ÍNDICE

Autores	I
Presentación	1
<i>María Ana Manzione</i>	
Introducción	3
<i>María Ana Manzione-Lucía Lionetti</i>	

PRIMERA PARTE

LA CONFIGURACIÓN PEDAGÓGICA DE LA NIÑEZ Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

CAPÍTULO 1

Andrea Díaz

La construcción pedagógica de la infancia y la formación de la ciudadanía.	31
Infancia y modernidad.	31
La infancia en Rousseau: la armonía entre naturaleza y civilidad como forma educativa.	32
La reformulación de la idea de infancia en términos de moralidad: la noción de mayoría y minoría de edad.	38
Sobre infancia y ciudadanía: algunas cuestiones para seguir pensando hoy.	42
Bibliografía.	44

CAPÍTULO 2

Renata Glovino

Escuelas... ¿para qué ciudadanías?	47
Escuelas y ciudadanos bajo el mandato nacional	48
La reconfiguración de la relación ciudadanía - escuela bajo el mandato de la diversidad cultural y la sociedad global.	55
Bibliografía.	69

CAPÍTULO 3		
<i>Maria Cristina Dimatteo</i>		
Las concepciones en las políticas públicas sobre la niñez.		
El caso de la política educativa bonaerense. 2004-2007	75	
El escenario de las políticas educativas destinadas a niños y niñas.	77	
Concepciones de niñez y su articulación con las		
políticas educativas.	81	
<i>El niño como sujeto de derechos</i>	84	
<i>El sujeto que se vuelve niño</i>	84	
Reflexiones finales.....	94	
Bibliografía	97	
CAPÍTULO 4		
<i>Lucía García</i>		
Formación de Docentes para la primera infancia en Argentina:		
legados y desafíos	99	
Notas introductorias sobre el derecho a la educación en la		
primera infancia.....	100	
La formación de Docentes para la primera infancia	107	
<i>Antecedentes históricos y situación actual</i>	107	
<i>Universidad y formación docente para la primera infancia</i>	117	
Reflexiones para compartir	121	
Bibliografía	124	
SEGUNDA PARTE		
REPRESENTACIONES SOCIALES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS		
EN TORNO A LA(S) INFANCIA(S) Y LA(S) JUVENTUD(ES)		
EN DISTINTOS CONTEXTOS SOCIALES		
CAPÍTULO 5		
<i>José Bustamante Vismara</i>		
Infancias pampeanas en las escuelas post-independientes	131	
Archivos y fuentes consultadas		152
Bibliografía		153
CAPÍTULO 6		
<i>Yolanda Paz Trueba</i>		
La educación de la infancia: prácticas del sector privado en el Centro		
y Sur bonaerenses a fines del siglo XIX y comienzos del XX.....	155	
Azul y Tandil. Preocupación por la educación en dos pueblos		
en el tránsito a su modernización	159	
Acciones privadas por la Educación Pública.....	162	
Asilos de huérfanos: refugio para niñas solas	167	
Conclusiones	172	
Fuentes	174	
Bibliografía citada.....	175	
CAPÍTULO 7		
<i>Benjamin Sikva - Carolina Figueroa</i>		
La escolarización de la infancia regional tarapaqueña, un olvido		
del Estado: registros desde fuentes escolares. Tarapacá, Norte		
de Chile. 1889-1907	179	
La instrucción pública como agente civilizador: una propuesta		
de redención de la infancia regional.....	188	
Útiles y materiales de enseñanza: los obstáculos del modelo de		
salvación infantil.....	192	
Una esperanza que se mantiene, una crítica que se profundiza.....	197	
Calidad y usos alternativos de los locales escolares: límites		
cotidianos de la instrucción primaria pública.....	202	
A modo de conclusiones.....	207	
Fuentes primarias	209	
Periódicos	210	
Fuentes secundarias	210	
CAPÍTULO 8		
<i>Carlos Escalante</i>		

<i>Las secciones para niños y niñas</i>	229
Los "lectoritos" y sus prácticas de lectura y escritura.....	235
Referencias.....	246
<i>Bibliográficas</i>	246
<i>Electrónicas</i>	248

CAPÍTULO 9

Lucía Lionetti

La experiencia de la sexualidad en la pubertad: una problemática de interés educativo en la Argentina de comienzos del siglo XX.....	249
La sexualidad en la pubertad.....	252
Límites y alcances de las propuestas de educación sexual en la escuela.....	269
Epílogo.....	281
Fuentes consultadas.....	283
Bibliografía citada.....	283

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS DE CONFLICTIVIDAD Y VIOLENCIA(S) DE NIÑOS Y JÓVENES EN EL ESPACIO ESCOLAR

CAPÍTULO 10

Daniel Miguez

Condiciones sociales y dinámicas institucionales: las lógicas del conflicto y la violencia en las comunidades escolares.....	289
Estudios de caso.....	292
<i>Violencia y la interacción entre alumnos</i>	294
La violencia como ausencia de sentido.....	305
Respuestas institucionales.....	310
Conclusiones y sugerencias.....	313
Bibliografía.....	317

CAPÍTULO 11

Paola Gallo

Violencia y conflictividad en la escuela hacia fines del siglo XX. Un estudio de caso.....	319
--	-----

En la escuela: violencia y conflictividad.....	334
Conclusiones.....	345
Bibliografía.....	346

CAPÍTULO 12

Liliana Martignoni

Experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza.....	349
Visiones institucionales sobre los alumnos adolescentes.....	352
Experiencias adolescentes, escuela y sociedad.....	361
Bibliografía.....	372

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Tabla 1. Cantidad de población en ciudad de Buenos Aires y campaña.....	135
Cuadro 1. Actividades infantiles publicadas por número del ejemplar.....	237
Cuadro 2. Comportamiento de las categorías sociocupacionales. 1980-1999.....	331

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Sitios en los que se radicaron escuelas hacia el año 1830.....	138
Mapa 2. Provincia de Buenos Aires, destacando la zona de estudio.....	156
Mapa 3. Sitios en los que se radicaron escuelas hacia el año 1830.....	180
Mapa 4. Distribución espacial de la población escolar ordenada por radio fracción (1980).....	326
Mapa 5. Distribución espacial de la población escolar ordenada por radio fracción (1995).....	327

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la matrícula escolar. 1946-1999.....	328
Gráfico II. Evolución condición ocupacional de progenitores. 1980-1999.....	332
Gráfico III. Evolución condición ocupacional de progenitores.....	

Condiciones Sociales y Dinámicas Institucionales: Las Lógicas del Conflicto y la Violencia en las Comunidades Escolares¹

Daniel Míguez

CONICET/UNCPBA

Introducción

En los últimos años la percepción de que las escuelas son lugares conflictivos, de que en ellos emergen niveles inusuales de violencia y de que enfrentan importantes dificultades para cumplir la función que tradicionalmente se les había encomendado se ha expandido notablemente. No solo en el contexto argentino la cuestión se ha tematizado recurrentemente, sino que esta percepción ha emergido más o menos sincronizadamente en muchas partes del Globo. Así, además de que algunos episodios de repercusión mundial ocurridos en los Estados Unidos (como la ‘masacre de Columbine’) han dado a la cuestión notoriedad pública (Devine, 2002), en otros lugares donde no ocurrieron eventos tan contundentes como en Francia, Gran Bretaña o España, incluso más cercanamente, en México o Brasil el tema es objeto de recurrente reflexión². De hecho, esto ha dado lugar a la creación organizaciones, como los ‘Observatorios’ de violencia en escuelas, en varios de los países mencionados, llegando a conformarse un ‘Observatorio Internacional’ sobre la temática.

Las razones detrás de este proceso son múltiples. Por un lado, un hecho notorio es que a la vez que una buena parte de la investigación revela que no es claro que los episodios de violencia grave sean muy frecuentes o hayan aumentado (Debarbieux, 2002a), si es evidente que en la opinión pública se ha generado un consenso respecto de su incremento. En parte esta suerte de ‘inflación perceptiva’ puede entenderse por las repercusiones mediáticas de algunos episodios aislados pero de gravedad inédita (asesinatos, agresiones físicas a docentes, etc.), que luego inducen a percibir a incidentes menores como antecedentes de una catástrofe mayor (Míguez, 2008). Por otra parte, la tematización de la violencia en la escuela expresa además un malestar más

¹ Una versión anterior de este texto fue elaborada para el Informe 2007 del Observatorio Argentino de Violencia en Escuelas, que se encuentra inédito. Agradecemos los aportes realizados por Marta Bianchi, Ana Lía Pomes, Adriana Velazquez, Gabriel Noel y Malena Previtali quienes trabajaron arduamente en los relevamientos etnográficos que componen este trabajo.

² Buenos ejemplos de esta producción pueden encontrarse en los textos de Hayden y Blaya (2002); Montoya (2002); Ortega (2002); Furlan y Trujillo Reyes (2003) o Abramovay (2003).

‘concreto’ relacionado con una suerte de ‘desregulación’ de los vínculos intergeneracionales que a la vez que efectivamente genera mayores niveles de conflictividad en el medio escolar, produce incertidumbre en las generaciones mayores acerca de cómo conducir a las más jóvenes (Míguez, 2010).

Así, la percepción de que existen niveles incrementales de violencia y conflicto en las escuelas no es *totalmente* ilusoria. Aunque la violencia grave no parece tener la asiduidad que se le asigna, si parecen existir formas de conflicto y (menos graves) de violencia que emergen del hecho de que a la vez que se producen formas de construcción vincular entre alumnos que implican nuevas maneras de uso del cuerpo, la fuerza física y la agresión, los dispositivos tradicionales de regulación vincular en las comunidades escolares están siendo destituidos y todavía no se han instrumentado nuevos mecanismos alternativos de regulación (Míguez, 2009). Esto, además, en un contexto en que formas de relación social que antes no eran percibidas como violentas son ahora definidas como tales (Gallo, 2008). De manera que se buscan regular cada vez más formas de interacción, con dispositivos cada vez más inciertos.

En este sentido, es interesante notar que si una buena parte de los estudios sobre el conflicto y la violencia en las escuelas supuso que las condiciones de privación material y cultural (la marginalidad) serían el contexto más asociado a ellos, lo que una buena parte de la investigación local e internacional revela es que si es que estos factores efectivamente inciden, no lo hacen nunca independientemente de las dinámicas institucionales en las que el conflicto y la violencia tienen lugar (Benbenishty y Astor, 2005). Así, en general, lo que se ha encontrado es que los ‘climas sociales escolares’ (definidos a partir de la calidad del vínculo entre docentes y alumnos y de los niveles de integración y sensaciones de adecuación al medio escolar de estos últimos) son los factores de mayor capacidad explicativa de los niveles de conflicto y violencia que ocurren en las escuelas. Por ejemplo, en varias investigaciones llevadas adelante por Kornblit y Adaszko (2007; Adaszko y Kornblit, 2008) encontraron que mientras las condición social de los alumnos no parecía incidir en los niveles de violencia padecidos por ellos, los niveles de comunicación con los docentes y la sensación de pertenencia y el rendimiento académico en el medio escolar sí parecían tener vinculaciones. Notablemente, en otros trabajos los mismos investigadores sí encontraron vínculos entre los niveles de violencia y la condición social de los alumnos/as (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

La misma ambigüedad fue encontrada en nuestras propias investigaciones. Por ejemplo, los datos de una encuesta realizada en cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativa del Ministerio de Educación mostraron que al considerar formas leves de violencia o al agregar sus distintas modalidades (agresión física, portación de armas, violencia verbal, social, etc.) no se manifestaban diferencias según el nivel de vulnerabilidad social del alumnado. En cambio, si era evidente que los niveles de comunicación entre docentes y alumnos y las sensaciones de integración al conjunto de los compañeros de escuela estaban fuertemente vinculados a ser víctima de episodios de violencia (Míguez y Tisnes, 2008). Es decir, como en el caso anterior, los climas sociales escolares parecían ser el principal factor explicativo de los episodios de violencia. Sin embargo, al desagregar las distintas formas de violencia y al considerar su recurrencia si se manifestaban diferencias de acuerdo al sector social. Es decir, los episodios que involucraban la portación de armas (blancas o de fuego) y la victimización recurrente (más de 3 o 4 veces) a los mismos individuos tenían una frecuencia mayor en los sectores socialmente más vulnerables.

Lo que esta ambigüedad sugiere es que la relación entre las condiciones sociales e institucionales y la emergencia de conflictos y episodios de violencia no son simples. Es decir, no existen relaciones lineales entre estos sino que se articulan en vínculos complejos difíciles de desentrañar. De hecho, varios trabajos sugieren que para avanzar en la indagación de la problemática es necesario distinguir entre distintos tipos de violencia y conflictos, ya que sus diversas manifestaciones podrían resultar de contextos causales diferentes (Benbenishty y Astor, 2005; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008). Nuestro objetivo en este caso será justamente mostrar esta diversidad de formas de asociación, pero con una prevención adicional. En trabajos como los mencionados, en los que la indagación se llevó a cabo mediante procedimientos estadísticos se tiende a percibir una relación mutuamente excluyente entre ciertas condiciones sociales e institucionales y diversas formas del conflicto y la violencia. Si bien, en cierta medida, es posible que efectivamente ciertas formas del conflicto y la violencia se desarrollen por dinámicas relativamente independientes, también es posible pensar que en ciertos escenarios estas se asocien. En este sentido, complementando estos trabajos con estudios etnográficos de caso, nuestro objetivo será ver las formas de asociación entre condiciones sociales e institucionales y fundamentalmente dos formas del conflicto/violencia: aquella que se manifiesta como el uso de la fuerza física contra

otros, y la violencia simbólica y subjetiva que se manifiesta como ausencia de sentido de las actividades que se emprenden en el medio escolar.

Estudios de Caso

Los estudios de caso que expondremos resultaron de una serie de indagaciones llevadas adelante en tres escuelas de Comodoro Rivadavia, dos escuelas de la Ciudad de Córdoba, dos escuelas de Tandil y un último caso relevado en el Cono-Urbano. En todos los casos, el trabajo de campo se extendió entre seis meses y un año, y se concentró en la reconstrucción de las dinámicas de interacción entre integrantes de las comunidades escolares: alumnos, docentes, progenitores o mayores a cargo. La mayor parte de las comunidades escolares estudiadas (salvo una) tenían un fuerte componente de sectores populares (más precisamente, sectores pobres urbanos) y se trató, a la vez, tanto de escuelas medias como primarias. La selección de los distintos establecimientos, regiones y ciclos fue algo azarosa, dependiendo de las posibilidades de accesibilidad a cada uno de los establecimientos y sin datos sistemáticos previos que permitiera una selección según parámetros preestablecidos. Así, el estudio debe considerarse como exploratorio y sus resultados aún no conclusivos.

En este sentido, una limitación inicial es que la indagación en distintos lugares del país y en distintos ciclos escolares nos ha permitido establecer, de manera más confiable, las recurrencias en las características de los fenómenos que los contrastes entre ellos. Esto porque, además, de que efectivamente las recurrencias se mostraron más preeminentes que las divergencias, los estudios de caso nunca nos permitirían traspolar las diferencias entre ellos como diferencias regionales o entre ciclos educativos (o incluso entre sectores sociales). Dicho de otra forma: el hecho de encontrar diferencias entre establecimientos educativos, aunque se encuentren en distintas regiones, ciclos o sectores, no nos autoriza a postularlos como diferencias entre estos, ya que, para ser estrictos, las comparaciones siempre operarán sobre los contrastes entre instituciones cuya representatividad sectorial no puede ser sostenida con rigor epistemológico.

En definitiva, lo que ha resultado de estos trabajos es el hallazgo de importantes niveles de recurrencia en las formas de vinculación entre integrantes de la comunidad escolar en los que se manifiestan distintos tipos de conflicto y violencia. En particular, pueden observarse fundamentalmente dos tipos. Por un lado, en la interacción entre

alumnos/as puede verse una importante presencia del uso de la fuerza física como regulador de los vínculos endogámicos. La fuerza aparece en la instancia del 'juego' (donde se la incluye como recurso lúdico, como componente natural de la 'diversión'), y también como elemento a partir del cual se dirimen relaciones jerárquicas y los conflictos entre el alumnado. Incluso, este uso como regulador de relaciones de poder y conflicto se extiende, a veces, del campo de los vínculos entre estudiantes al de la relación entre *ellos y los docentes*, lo cual, como veremos, se vuelve desconcertante para estos últimos. Pero además de esta forma de violencia, existe otra que no puede identificarse tan directamente con el uso de la fuerza. En este segundo caso, la 'violencia' se expresa como un *malestar* que afecta tanto a docentes como a los alumnos y que se manifiesta como *ausencia de sentido* de la actividad realizada.

Nos encontramos aquí frente a un fenómeno que nos exige un uso metafórico o 'extendido' de la noción de violencia. Es decir, el usual sentido de la violencia como la imposición / producción de un daño al victimizado (Debarbieux, 2002b) permanece presente. Solo que esa producción de daño opera a un nivel más sutil que el que puede percibirse en las acciones que implican uso de la fuerza y, además, no existe un victimario claramente identificado. El daño ocurre, en este caso, en el plano de la subjetividad de los actores, es un daño que afecta el sentido de pertenencia social y de propósito existencial y no es causado por un tercero que se beneficia de esa acción. Es la acumulación de condiciones resultado de procesos 'impersonales', por llamarlos de alguna manera, los que producen ese efecto en unos y otros. Y los que además crean las condiciones en la que ambos victimizados desarrollan prácticas confrontativas entre ellos, resultado de las condiciones en las que interactúan. Incluso, se agrega la paradoja de que aunque ambos actores son parcialmente conscientes de que sus conflictos responden a las condiciones en las que se encuentran, de todas maneras no pueden evitar los niveles de confrontación que surgen entre ellos. Partamos, entonces, de una descripción más detallada de estos dos tipos de dinámicas de la violencia antes de avanzar hacia conclusiones más definitivas.

Violencia y la Interacción Entre Alumnos

Como indicamos, una de las formas de la violencia que se observaron comúnmente en los estudios etnográficos de comunidades escolares es el uso de la fuerza en la regulación de relaciones entre alumnos. Este uso de la fuerza física emerge en distintos tipos de situaciones, pero existen algunas prototípicas que debemos describir para

comprender la lógica que les subyace. A los fines analíticos, conviene aquí reconocer inicialmente su manifestación en el juego, para luego ver otros vínculos en los que se expresa. Por ejemplo, en la investigación realizada por Malena Previtali (2008) en la ciudad de Córdoba esta describe un juego que remeda al fútbol, pero con una modificación de las normas que hace del uso de la fuerza física el ‘tema’ central de la práctica:

En el colegio, durante los recreos, los chicos de los cursos más bajos se entretienen jugando al fútbol con una pelota de tenis. Es una forma libre de jugar al fútbol ya que no posee las reglas propias del deporte. Muchas veces no están claramente diferenciados los equipos, ya que la cantidad de jugadores puede llegar a ser de 40 chicos, porque constantemente se van incorporando más al juego. Consiste en quitarse la pelota y patearla hacia alguno de los extremos del patio donde están los arcos imaginarios (dos sectores de las rejas). Lo que más atrae la atención es el entusiasmo con que juegan a esto durante los recreos, y la variedad de objetos que pueden llegar a utilizar a falta de una pelota. Los he visto jugar con una botella de plástico vacía, con una tapa de un frasco de mayonesa y hasta con una tapita de una botella de gaseosa. Esto es así porque no tienen una pelota de tenis o porque la que tenían se la han quitado las preceptoras, porque consideran que es un juego muy bruto en el que se pegan patadas muy fuertes. Pero lo llamativo es que los chicos coinciden en esto con las preceptoras, y un chico que suele jugar a esto, me decía en la villa:

“¿vio cómo se pegan en los recreos? Ahí en el patio, cuando juegan a la pelota, ¡se pegan unos patadones! ¡Te quedan las piernas así!”.

Para estos chicos, parte de la diversión del juego pasa por pegarse patadas entre ellos. Incluso una de las variantes del juego consistía en que todos irían a pegarle a quien había perdido la pelota. La directora me decía que cuando comenzaron a ver los juegos entre los chicos en los recreos, ellos se decían: “¡eso no es juego! ¡Cómo van jugar así!”, y que a medida que pasó el tiempo comenzaron a aceptar, sin tanto horror, algunos de estos juegos.

Como vemos, el contraste fundamental con la práctica tradicional del fútbol es que este es un juego sin ganadores absolutos, ni derrotados totales; porque no tiene límites temporales (más que la finalización del recreo) y tampoco metas o finalidades específicas a alcanzar. La ‘diversión’ parece pasar fundamentalmente por el despliegue

físico de los participantes, mientras que la pelota y los arcos son apenas una excusa que justifica ese despliegue. Así, el uso de la fuerza y la resistencia a ese uso cuando es aplicada sobre uno, parece ser el objetivo del juego y la fuente de diversión de los participantes. Ahora, uno podría ver en esta práctica una cierta aceptación o incluso exaltación del uso de la fuerza, en el sentido de que, aparentemente, este no genera tensiones entre quienes practican el deporte. La aplicación de los puntapiés y los empujones no parece traducirse en conflicto, sino en complicidad entre quienes participan del juego —complicidad que opera, sobre todo, en confrontación con los agentes educativos adultos que suelen percibir a esa práctica como cuestionable, aunque eventualmente la toleren.

Pero, además, como lo indica también el caso explorado por Previtali (pero presente, además, en las otras comunidades escolares), ese uso naturalizado o aceptado de la fuerza interviene también en la constitución de otros vínculos. Los lazos de amistad suelen expresarse mediante empujones, golpes o insultos (la intimidad del vínculo es señalada y consolidada permitiendo formas de interacción que serían inaceptables con otros más distantes). Incluso, el cortejo entre miembros del sexo opuesto puede contener un elemento de violencia (uso de la fuerza) entre los futuros miembros de una pareja. Lo que es importante comprender, sin embargo, es que esta suerte de naturalización o aceptación del uso de la fuerza no esta exento de ambigüedades. Los criterios que establecen el grado y ocasión en que la fuerza puede ser utilizada son contingentes y lábiles, de manera que lo que se inicia como juego puede concluir en un conflicto que agrave o profundice los niveles de violencia involucrados. El trabajo realizado en Comodoro Rivadavia por Bianchi, Pomes y Velazquez (2008) muestra una de esas instancias de forma paradigmática:

Me dirijo a Dirección. Allí la Directora junto a la Vice me comentan su preocupación con el incidente:

- (Directora) Acá comentó que la piba le pegaba a su hijo delante de ella, en su propia casa. Yo la echo, la saco rajando... No sé, los limites no sé adónde están. Claro, ahora tiene miedo que la cosa se vaya de madre y le prendan fuego a la casa... Yo más no puedo hacer.

- (Vice) A mi lo que me preocupa es que esto pasa en muchas escuelas, es un fenómeno que se esta generalizando... no se a donde vamos a ir a parar... los pibes ¡y las pibas! no respetan nada: ni la escuela, ni la familia, nada... y tampoco les importa

nada...bueno, es que también algunas tienen unas familias que son un desastre: chorros, patoteros, cualquier cosa.

Me quedo en el salón mientras los alumnos salen del edificio, de pronto veo a la directora correr hacia fuera junto al vicedirector de la tarde. Voy detrás de ellos; en la plaza contigua al colegio, en una de las esquinas hay un grupo de varones adultos (entre 20 y 30 años) y en la esquina opuesta hay otro grupo de similares características en cuanto a sexo y edad, solo que son gitanos. Me quedo en la esquina del colegio (frente a la plaza) junto a algunos alumnos que conozco.

- ¿Qué pasa? Pregunto.

-Y se están por agarrar a palos. ¡Está buenísimo! Quédese, quédese, yo me lo perdí ayer porque estuve enfermo. Me dice uno de ellos.

-¿Quiénes se van a agarrar y por qué?, pregunto.

Me cuentan brevemente la historia que ya conozco y me explican que el día anterior algunos gitanos habían sido golpeados por los patoteros, por lo que se la juraron y quedaron en cobrárselas. Por las dudas que se las agarren con los del colegio, la patota del barrio viene a “protegerlos” y por la misma razón, los gitanos adultos miembros del clan han hecho lo mismo. Por lo tanto, ahora se la van a cobrar entre “grandes”.

Veo que la directora y el vice tratan de disuadir a los alumnos de que no se queden allí, que se vayan a sus casas. Uno de los miembros de la patota (de los más chicos) interpela a la directora, esta lo descalifica diciéndole:

-¿Y vos qué haces acá? Si ya no venís a la escuela, no tenés nada que hacer por acá; andáte a tu casa con tus amiguitos del barrio.

El chico insultó a la directora, descalificándola y amenazándola para “otra oportunidad, porque ahora tengo cosas mas importantes”. Luego se desplazó hacia la esquina de la plaza menos próxima a la escuela, seguido por otros. En realidad comenzaron a dispersarse pero quedándose pesadamente en distintos lugares de la plaza, porque llegaba un patrullero de la policía por detrás nuestro. Los policías no se bajan del auto. Hablan con algunos gitanos, dan vueltas a la plaza. Mientras tanto la mayoría de los alumnos se ha retirado. Quedan un par de grupos, entre los que se encuentra el mío. Finalmente, con total lentitud comienzan a irse los “patoteros” y los “gitanos”, algunas “conversaciones” mediante que no alcancé a escuchar entre miembros de uno y otro

bando. Se pueden distinguir debajo de sus remeras que la mayoría están armados, y de hecho lo hacen notar para intimidar. La policía sigue merodeando y hablando con unos y otros, hasta que todos se han ido.

- Uh! Esto sigue en el barrio, seguro; o en el boliche. Dice alguno de los alumnos.
- ¡Yo no me lo quiero perder!
- ¿Te gusta ver esto? ¿No te da miedo?
- Si, me gusta. Y un poco de miedo sí, pero mientras no te metas con ellos y no los buchonees no pasa nada...

La evolución de los acontecimientos expone, en este caso, los diversos contextos (o mejor dicho, distintos tipos de vínculos sociales) en los que el uso de la fuerza puede intervenir como mecanismo de regulación o como expresión del conflicto. Primero, parece intervenir como parte de las formas de vinculación entre miembros de una pareja. Segundo, se manifiesta como mecanismo para dirimir la disputa (entre mujeres) por una pareja. Y tercero, parece también formar parte de la manera en que una suerte de micro-corporaciones locales (bandas pertenecientes a distintas barriadas, incluso en un caso con un componente étnico) dirimen sus diferencias. Así, este episodio parece articular tres instancias que en general, en nuestro trabajo de indagación, suelen aparecer separadas. Es decir, en casi todos los estudios de caso de comunidades escolares hemos encontrado el uso de la fuerza como un componente de los vínculos entre los miembros de una pareja (como dijimos, incluso formando parte del cortejo entre ellos). Y ha sido llamativamente frecuente la aparición del uso de la fuerza en la disputa por una pareja, particularmente entre mujeres. Además de los trabajos realizados en Comodoro Rivadavia, los relatos de Previtali en Córdoba muestran la recurrencia de estos episodios:

Una preceptora y yo vamos hacia fuera del colegio a observar este momento de la salida. Yo, por curiosidad etnográfica, ella, para controlar el orden en la salida. Fue llamativo que todos los alumnos comenzaron a dirigirse en masa hacia el terreno contiguo al colegio, atravesaron éste, y casi llegando a la otra cuadra, una chica que iba caminando más adelante da media vuelta y de un instante al otro se agarra de los pelos con otra chica que venía detrás y comienza el torbellino de golpes, patadas y tirones de cabello. Todos los compañeros se colocaron alrededor de ellas mientras alentaban la pelea que habían ido a observar. Dos preceptoras que notaron rápidamente la pelea corrieron al lugar a

separar a las chicas, que para ese entonces ya habían dado por concluida su riña. Cuando regresaron agotadas, estas preceptoras comentaban: “eran la Yami y la Carina Gómez por el Pablo Días.

Finalmente, además de la competencia por una pareja, también los vínculos entre diversos agrupamientos locales que tienen expresión en la comunidad escolar —como barras de equipos de fútbol, o de adherentes a distintos estilos musicales (rockeros en sus distintas manifestaciones, o ‘cumbiancheros’, etc.) o, sobre todo, bandas identificadas con determinados barrios— suelen incluir al uso de la fuerza como un componente central en la regulación de sus vínculos y expresión de sus conflictos.

Entonces, la particularidad del episodio narrado no radica tanto en los ámbitos en los que el uso de la fuerza se manifiesta (ya que estos serían comunes a muchas de las demás comunidades escolares analizadas) sino la particular articulación que se da entre ellos: el encadenamiento que hace que un conflicto de pareja, se transforme en una disputa entre mujeres por la conformación de esa pareja y esto en una confrontación entre bandas que representan barriadas distintas. Lo interesante de este caso es que esta articulación pone particularmente en evidencia algunas dimensiones de la lógica que, a la vez, las atraviesa a todas y subyace al uso de la fuerza en estas comunidades escolares. Primero que nada, se hace evidente que si bien, hasta un punto, el uso de la fuerza esta naturalizado y aceptado, una vez franqueada esta barrera los grados de fuerza empleados pueden ser considerados ilegítimos y producir respuestas que impliquen todavía mayores niveles de uso de la fuerza. Es decir, la inclusión de la fuerza como método para dirimir una disputa puede dar lugar a una escalada que irá definiendo en sí misma los vínculos entre los actores. Pero, en segundo lugar, esta misma dinámica nos está indicando que el encadenamiento aquí encontrado expresa un *sistema de reciprocidades* que forma parte de las maneras de vinculación social entre estos actores de la comunidad escolar. La escalada de violencia muestra la presencia de un sistema de ‘venganzas recíprocas’ que ilustra la dinámica de interacción en la que se inscribe y en donde aflora la violencia como uso de la fuerza.

Como sabemos, los sistemas de reciprocidad pueden tener distintas características. Existe una reciprocidad positiva, que implica el desarrollo de vínculos de *cooperación* entre los participantes de una red social. Y existe, también, una reciprocidad negativa, marcada por la competencia y la búsqueda de ventajas *a costa* de los otros participantes de la red (Sahlins, 1983). Los usos de la fuerza que se observan

en la narración de Bianchi, Pomes y Velazquez parecen inscribirse en este segundo tipo de reciprocidad. Y, en realidad, más en general, muestran justamente la lógica que subyace a muchas de las formas de violencia presentes en las interacciones entre alumnos. Particularmente, las confrontaciones entre las micro-corporaciones locales (bandas, hinchadas, tribus urbanas, etc.) y la disputas entre mujeres por una pareja parecen estar marcadas por una lógica que implica que la construcción del prestigio propio se produce generando el desprestigio ajeno. Es decir, la acumulación de una 'reputación' por parte de una banda, hinchada o tribu se da humillando al grupo rival al someterlo o imponerle condiciones mediante la fuerza: 'hacerlo correr' (huir de la confrontación, ocupar su territorio) o, en el caso del fútbol, 'robarle los trapos' (quitarle por la fuerza los símbolos que los identifican). O dicho de otra forma: la acumulación de prestigio de un grupo se hace a costa del desprestigio del otro al humillarlo en una derrota (moral, sentimental o física) y la manera de redimir esa humillación será inflingirle al oponente una derrota aún mayor, lo que da lugar a un juego de suma cero que alienta la confrontación.

Ahora, la misma lógica que regula la vinculación entre micro-corporaciones locales, en general protagonizadas por varones, parece regular la confrontación femenina por la pareja. Si el prestigio de una mujer parece construirse por su capacidad de conseguir y retener un varón, perderlo a manos de una tercera parece ser la peor afrenta posible. Y, llamativamente, esta humillación tiende a remediarse o redimirse mediante el castigo físico a quien inicialmente la produjo. Hay aquí una suerte de 'masculinización' de la lógica de confrontación al utilizar un recurso tradicionalmente varonil (la confrontación física) en el mundo femenino. Y es posiblemente eso lo que llame la atención de los docentes y directivos: la *novedad* de que una importante parte de la violencia en las escuelas resulta de la incorporación de uso de la fuerza por el tradicionalmente llamado 'sexo débil'. Como sea, lo que se pone en evidencia tanto en un caso como en otro (la confrontación entre bandas y la confrontación entre mujeres) es que la violencia aflora como parte de un sistema de reciprocidades negativas en las que el honor y prestigio de unos se construye sobre el desprestigio del oponente, y donde esa construcción de prestigio implica no pocas veces el uso de la fuerza física como medio para su obtención o reparación. Por otra parte, es también evidente que

estos sistemas de reciprocidad operan con una lógica de ‘solidaridad mecánica’³, por la cuál la afrenta a un individuo impacta sobre todo su grupo de allegados (que se suman a la venganza) lo cuál tiene un efecto multiplicador o expansivo de los niveles de conflictividad social y violencia.

Ahora, estos mecanismos de reciprocidad si bien afectan (someten a la violencia) esporádicamente a uno u otro de sus participantes, generan usualmente *perdedores continuos* que son más frecuentemente expuestos a ella. Individuos que por quedar marginados dentro de ellos (haber perdido definitivamente la contienda por el honor) son frecuentemente objeto de escarnio. Así, tanto en el caso del trabajo realizado por Previtali, como en los trabajados por Bianchi, Pomes y Velazquez pueden notarse alumnos que, o por alguna condición (vg. ser portador de sida) o simplemente por no lograr una interacción fluida con sus compañeros son ‘reprimidos por la sociedad’ como socarronamente le indicaron a Previtali los compañeros de un alumno que omitía salir del aula durante los recreos para evitarse problemas. Posiblemente es sobre estos sobre los que más sistemáticamente recaigan las prácticas de violencia.

Finalmente, una cuestión adicional que no puede eludirse aquí, es que si bien estas formas de la violencia son prototípicas de las interacciones entre alumnos, a veces desbordan esos límites e invaden los vínculos entre estos y los docentes. Es decir que, si bien rara vez los docentes utilizan la fuerza en sus vínculos con los alumnos, estos últimos aplican, *por momentos*, los mismos criterios de vinculación endogámica a su relación con los primeros. Situación que genera desconcierto, no solo a nivel individual del agente educativo afectado, sino también en el colectivo institucional que no suele tener los recursos cognitivos o administrativos para enfrentar este tipo de dinámica. Nuevamente, un relato presentado por Bianchi, Pomes y Velazquez nos muestra una situación ejemplar:

La situación es la siguiente: en la última hora una profesora terminó llorando y renunciando al cargo, luego de tratar de darles clase. Cuando el preceptor fue a retarlos, al darse vuelta para regresar a preceptoría alguien le pegó en un brazo, aparentemente, con una munición de aire comprimido.

³ Nos referimos a la noción de Durkheim ([1893] 1985) de que cuando la cohesión grupal esta basada en la homogeneidad moral, la humillación de un individuo afecta (se transforma en ofensa) para todo su grupo de allegados.

El preceptor esta en el frente del aula, con aire enojado, hablando con los alumnos. El vicedirector me hace pasar al aula. Me siento al fondo y observo. El preceptor, muy serio, interpela a los alumnos:

- ¿Así me pagan? ¿Después de todo lo que yo hice por ustedes?! Porque ustedes saben que los he tratado de manera especial y que muchas veces me jugué por ustedes. Ahora, a la primera de cambio, me dan esta puñalada por la espalda, me traicionan. Ahora quiero saber ¿quién fue?

Los alumnos están sentados en sus bancos, contra las paredes. El espacio central del aula está vacío. Son apenas unos 12 alumnos. Solo hay una mujer. Todos están “atrincherados” en sus bancos: la cabeza metida en los hombros, mirando al piso. Algunos se han puesto la capucha del buzo. Otros tienen las rodillas flexionadas apoyadas en el caño frontal del banco y los brazos cruzados o abrazando la mochila sobre el pupitre. La situación es tensa: nadie habla pero las miradas y los soplidos de fastidio se dejan percibir. El vicedirector los interpela, los “reta”, pero también los invita a “hacer el descargo si alguien quiere”. Pregunta insistentemente quién trajo el arma. De pronto, del fondo del aula se levanta un alumno con una cajita en la mano, se acerca al directivo y se la entrega. Es la caja de balines. Dice que son de él, que las compró para llevárselas a su hermano (a quien vería al finalizar la jornada escolar) para cazar palomas. Asegura que alguien se la saco de la mochila y que no tiene ningún arma. Mientras él habla, entra el profesor al que le tocaba dar clase en esa hora. Lo escucha y pone cara de disgusto. El vice le permite saludar a los alumnos. Con energía el profesor los interpela:

-¿Y ahora, qué nueva macana se mandaron? ¡Siempre lo mismo ustedes! ¿Cuándo van a aprender? Hasta que cumplan los 18 años y ya no estén protegidos acá en la escuela: se hacen los matones porque saben que nadie les hace nada. Pero si afuera se hacen los malos, un día se van a encontrar con uno más malo y más grande que ustedes que los va a poner en su lugar: ¡Y ahí los quiero ver!

El episodio narrado hasta aquí ilustra una mecánica, a la vez, habitual y extrema de la dinámica escolar. Que una interpelación por mal comportamiento concluya en una nueva afrenta por parte de un alumno rebelde no parece ser una novedad para cualquiera que haya asistido a la educación secundaria en el medio local (y posiblemente no solo

en él). Pero que esta nueva travesura consista en ‘darle un tiro’ (aunque fuere con un arma de aire comprimido) a una autoridad institucional lleva a esa práctica tradicional a un nivel inusual. Sin embargo, el hecho de que hayan encontrado las balas y no el arma, introduce la sospecha de que más que un tiro, lo que el celador recibió fue un balón arrojado con la mano (u algún otro recurso) pero no directamente un ‘disparo’. El hecho no es anecdótico, ya que el decurso posterior a este incidente parece proceder como sanción de los alumnos frente a una posible sobreactuación por parte del celador. Veamos como sigue el relato:

Al llegar al colegio me dirijo a la preceptoría donde me ofrecen unos mates mientras charlo (o intento hacerlo) con los preceptores y con algunos docentes que van y vienen. Los preceptores son tres: dos hombres y una mujer. Ella tiene una actitud más calmada y amigable. Los hombres aun están distantes conmigo, no son demasiado hospitalarios. Quien había sido el blanco del disparo con arma de fuego la semana anterior es el más molesto con mi presencia. Luego de un buen rato de permanecer allí y hablar de cuestiones en apariencia intrascendentes me comentan que este preceptor fue amenazado hacía un par de horas por los alumnos (los del curso del disparo), concretamente le dijeron que a la salida lo iban a esperar y lo iban a “cagar a palos”. No logro que me comenten a raíz de qué serie de acontecimientos se genera la amenaza. Es más: cuando discuten entre ellos se van al pasillo y bajan la voz, por lo que no escucho la conversación. El vicedirector está escribiendo una nota en el cuaderno de comunicados de algunos de estos alumnos. Aparentemente (según algún comentario de profesores), el problema es que los preceptores le solicitaron al directivo que expulse a los alumnos y éste considera que esa medida no es apropiada para solucionar el problema. Que todavía existen instancias a aplicarse –tal como amonestaciones, hablar con los padres- antes de decidir una expulsión.

Entra a preceptoría un profesor que lleva diez años en el colegio. Se genera una conversación en torno a lo que él mismo denomina indefensión:

- (Profesor) Acá el problema central es el sentimiento de indefensión que todos tenemos: cualquier pibe viene y te amenaza, salen y le prenden fuego al auto o te siguen y después le dan golpes a tus hijos. Nadie les pone freno... Nadie te respeta ya, nada les importa.
- (Observador) ¿Y por que crees vos que esto pasa?

- Es que todo esta muy podrido ya desde la casa, en el barrio las juntas son pésimas, son matoncitos y acá quieren seguir en la misma. Además no vienen a aprender, vienen a mostrar que son guapos. Lo peor es que encima si uno se pasa un poquito de la raya defendiéndose, te meten un sumario y te echan. Hay que estar asesorado legalmente todo el tiempo, porque se las saben todas.

[...]

Toca el timbre. Es la hora de salida. El vicedirector me comenta que acordó acompañar al preceptor hasta su casa en su auto.

Es difícil decidir si la ‘revancha’ tomada por los alumnos es una respuesta a lo que es considerado por ellos como una sobre-reacción del celador, o si simplemente se inscribe en la lógica de reciprocidades negativas y el uso de la fuerza más o menos habitual en ese sector del alumnado. Como sea, lo que se pone en evidencia aquí es que, por algún mecanismo, uno o más integrantes del cuerpo docente quedaron incluidos en un sistema de reciprocidades en el que el uso de la fuerza es un componente legítimo, al menos para un sector de los involucrados (algunos alumnos). Y lo que revela el decurso del episodio es que la operatoria de este sistema de reciprocidades al interior de la comunidad escolar, y sobre todo cuando involucra a un agente educativo, desconcierta al personal, fragmenta los consensos internos y no encuentra una respuesta institucional articulada: Las alternativas tradicionalmente disponibles como ‘expulsar’ al alumno que apela al uso de la fuerza para dirimir un conflicto, implicaría la renuncia más o menos explícita a la finalidad institucional de educar, sobre todo a los ‘menos educados’ (algo de lo que algunos agentes educativos son conscientes). Pero para retener al alumno en esa situación la institución debe tolerar niveles de trasgresión a sus normas convencionales que amenazan, a la vez, la integridad física de sus miembros y su mismo *ethos* como entidad educativa (lo cual tampoco escapa a la percepción de los actores involucrados). Así, comenzamos a ver cómo algunas de las dinámicas de interacción propias de comunidades escolares afectadas por la violencia, las someten a tensiones que amenazan el sentido institucional. Pero sería limitado centrar la cuestión tan solo en este tipo de acontecimiento. De hecho, episodios de ese tipo ocurren de manera aislada y esporádicamente, existen otras formas de interacción mucho más ubicuas y que generan efectos análogos.

La Violencia como Ausencia de Sentido

Parte del trabajo de indagación realizado por Bianchi, Pomes y Velázquez en una escuela de Comodoro Rivadavia consistió en solicitar a los alumnos/as que enuncien demandas y gustos referidos a su educación. La síntesis de las intervenciones quedó expresada en la siguiente lista:

Que no tenga horarios, que los recreos sean más largos
Menos horas de trabajo
Que nos dejen salir temprano
Es muy aburrida, copiar y copiar
Nos gustan naturales, tecnología y plástica
Quisiera ir a otra escuela...me gustaría la de arte, no puedo porque me llevo materias y en mi casa no me dan bola
¡Los profes están desmotivados!
¡Quiero trabajar! ¡Es lo único que quiero!
Los profesores les tienen bronca a los alumnos
A nadie le gusta estudiar, a esta altura del año menos...

¿Que quieren hacer?

Jugar al fútbol con los compañeros
Que nos evalúen de otra manera
Que las pruebas no sean tan difíciles, en las carpetas están bien y en las pruebas me va mal
Que haya mas tiempo para hacer la tarea y corregir en la escuela, afuera nada , no hago nada
Me gusta andar
Me gusta mirar tele
Quiero ir a natación
En el barrio tengo pocos amigos, cuando nos encontramos nos quedamos charlando o en un video juego
Yo fui a varias, creía que otras escuelas eran diferentes....son todas iguales
Si repito no vengo mas ... Si repito no vengo mas ...
Yo quería ir a la Enet

Lo que esta lista revela es un alto grado de insatisfacción de los alumnos/as en relación a su experiencia de escolarización. Aunque existen algunas excepciones en las que aparecen expresiones aprobatorias (vg.: ‘nos gustan, naturales, tecnología y plástica’) en la mayor parte de los casos se trata de demandas que ponen en cuestión lo experimentado hasta ese momento. Las demandas pueden dividirse en tres clases. Algunas, aluden a tomas de decisiones que residen fuera del contexto escolar propiamente dicho y que corresponden más vale al entorno familiar: alumnos que desean asistir a otros establecimientos educativos, o insertarse inmediatamente en el mercado de trabajo. En otros casos, las demandas solicitan la modificación de prácticas docentes sin descartar totalmente la meta del aprendizaje: ‘es muy aburrido, copiar y copiar’ o ‘que nos evalúen de otra manera’. Y finalmente, existen un conjunto bastante numeroso de expresiones que muestran subjetividades refractarias al proceso educativo mismo, ya que manifiestan demandas incompatibles con la construcción y transferencia de nuevos conocimientos: ‘a nadie le gusta estudiar’, ‘que no tenga horarios’, ‘que nos dejen salir temprano’, etc.

Entonces, lo que inmediatamente se pone en evidencia aquí es que existe una suerte de heterogeneidad en el alumnado, que fundamentalmente se divide entre quienes todavía encuentran algún sentido a la educación y quienes la padecen como ajena e inconducente. Ahora, el problema es que esta constitución heterogénea del alumnado complejiza la tarea docente al punto de que esta se ve amenazada por el mismo vacío de sentido que afecta a los alumnos más refractarios. Por ejemplo, cuando Noel (2008; 2009), como parte de su tarea de etnógrafo, intentó dar clases en una escuela primaria de Tandil, encontró tres actitudes entre sus alumnos. La de aquellos que respondían a los patrones *tradicionales* y esperados y atendían silenciosamente; la de los *intermitentes* que mantenían la atención por momentos, pero se dispersaban fácilmente; y la de los *problemáticos* que interferían con el desarrollo de la clase provocando permanentes ‘crisis’. El relato de Noel permite ver las formas en que se desarrollaban las clases dada esta heterogeneidad del alumnado:

La clase procede como de costumbre: Nelson, Orlando y el grupito de los siete chicos que se sientan en el semicírculo del frente [los tradicionales] mantienen contacto visual, me hacen preguntas, me interrumpen y responden a mis preguntas. Las chicas que se sientan a la derecha, incluyendo a Teresa, la hija de Marta [intermitentes] parecen tener un día de los dispersos: conversan entre ellas, con

muchas risitas y pasada de notitas, si bien cuando miro en su dirección se ponen serias y murmuran ‘Perdón’ en voz muy baja – calculo que es porque Teresa sabe que conozco a la madre y que si se ‘porta mal’ puedo irle con el cuento. Los Murillo, Nestitor, y los restantes chicos de atrás [problemáticos], como siempre, están en la suya y los dejo hacer.

Kevin [intermitente] trajo un libro y me lo muestra con orgullo. Para estimularlo lo utilizo a lo largo de la clase y muestro las ilustraciones. Kevin me sigue con atención durante los primeros minutos, pero se da vuelta a cada rato para ver qué hacen los del fondo. Cuando estos se percatan de la atención que les dispensa Kevin, intentan distraerlo tirándole papelitos. Kevin se da vuelta y los increpa, pero no pasa de ahí. Hasta que en un momento, uno de los Murillo le pega una trompada desde atrás. Kevin se levanta para pegarle, su agresor corre y Kevin lo persigue. Detengo la clase y me pongo literalmente delante de Kevin para impedir que corra y le digo con firmeza: ‘Kevin, dejá que yo me encargo’. Todo ocurre como si Kevin no me viera. Mira fijo, como a través mío, intentando seguir su camino como si yo no estuviera.

Detengo a Kevin tomándolo de los hombros y miro fijamente a su agresor, que me ignora y sale hacia el patio. Los chicos de delante me dicen ‘Siga, siga, no le dé bola’ y las chicas se dieron vuelta por completo, formando un círculo con sus compañeras de atrás y se ponen a conversar entre ellas

Este relato ya muestra la complejidad de lograr un contexto que facilite la gestión intergeneracional del conocimiento cuando este es afectado por alumnos refractarios a la experiencia misma. En este caso Noel intenta una estrategia *activa* de contención del alumnado más díscolo, que sin embargo no parece conducir a buen puerto. Uno de los relatos referido a una escuela de Comodoro Rivadavia ilustra lo que sucede cuando este tipo de experiencias se vuelven una rutina cotidiana (no una experiencia particular en el trabajo de campo) que inducen a una adaptación *pasiva* por parte del docente:

La profesora inicia la clase. Su actitud es casi autista: da la clase, pregunta, si responden retoma las respuestas y las acomoda a su discurso; si no responden igual sigue, sin inmutarse, monocorde y paciente. Los alumnos tienen una actitud cuasi desafiante: permanentemente se ríen, hacen comentarios por lo bajo, silban, intercambian preguntas y respuestas que no tienen que ver con el tema, cuchichean; pero al mismo tiempo van

contestando a las preguntas de la profesora, aunque en un tono intermedio entre el hastío, la ironía y el desinterés.

Es extraño, porque arman una propuesta paralela de actividad donde fijan sus propios temas y reglas pero sin desautorizar completamente la propuesta de la profesora, colaborando con ella como para “dejarla conforme” y prestarse al juego como para cumplir con lo que “debe hacerse” en un aula.

A la izquierda y al fondo hay un chico aislado que duerme en el banco, encapuchado con su buzo. En el frente se ubican otros dos alumnos, uno de los cuales directamente finge atender, pero está escuchando música con unos auriculares diminutos. Hay solo tres mujeres, sentadas, juntas próximas a la puerta. Una de ellas coquetea con otro alumno, quien se levanta y le guiña el ojo. Le pide algo (la profe sigue como si tal cosa) y espera mientras mira por la ventana de la puerta hacia el pasillo.

Hay un fuerte ruido externo, los chicos del aula de enfrente están en el pasillo y gritan, charlan, aparentemente tienen hora libre pero no hay nadie con ellos. En el aula mientras tanto, suena el celular de la profesora:

-Señora, suena su celular, atienda, por ahí es su hija... (en tono pícaro lo dice uno de los del fondo.)

La profesora ni se inmuta, apaga el celular y sigue... Como la mujer no se da por aludida, los alumnos/as se ríen y siguen en la suya, pero todo el tiempo contraponen otras reglas, otro juego, en el que la docente no se pliega, siguiendo con su planteo inicial sin inmutarse ni perder los estribos.

La dinámica de esta clase parece ilustrar de manera particularmente elocuente el proceso de vacío de sentido que afecta a estos contextos educativos. Si en algunos casos los alumnos declaraban que sentían a los docentes ‘como sus enemigos’, o como ‘desmotivados’, es posible comprender que esta desmotivación también se inspira en la dificultad de interpelar a alumnos/as que muestran una actitud refractaria al aprendizaje. Así lo expresaba un docente al comentar los incidentes del celador ‘baleado’ que expusimos antes:

-¿Que terrible esto, no? Porque hemos perdido la capacidad como adultos de contenerlos, protegerlos, ser ejemplo, entusiasmarlos, enseñar.

-Si, es terrible. Es un embole, y hay que estar todas estas horas tratando de hacer lo que a uno le gusta con pibes a los que no les interesa nada y encima, potencialmente, sos una victima de ellos. El miércoles, acá al mediodía se agarraron dos barras del colegio: los de

8vo con los de 2º Polimodal, en medio de la calle. Y por momentos los autos no podían circular del quilombo que armaron. ¿Sabes por qué se pelearon?: Por una chica.

Entonces, cuando uno observa las declaraciones que de uno y otro lado (alumnos y docentes) realizan en relación a estas situaciones encuentra un conjunto de acusaciones recíprocas. Los docentes imputan desinterés a sus alumnos, y estos recalcan la pasividad e incapacidad de interpelarlos en sus intereses por parte de aquellos. Posiblemente, los reproches recíprocos obedezcan al intento de encontrar justificación a las propias sensaciones de inadecuación y hastío. Es decir, ambas partes parecen culpar a la otra por encontrarse involucradas en una actividad que es vivida como vacua por inconducente a ningún fin significativo. Y sin embargo, lo que estos actores en general no perciben es que el contexto en el que se encuentran es resultado de procesos que ninguno de los dos finalmente controla. Ya que ni los alumnos/as pueden ser tenidos como totalmente responsables por no haber incorporado una estructura de sensibilidad y cognición que los haga receptivos a los saberes que la escuela debe gestar. Ni a los docentes puede exigírseles que desarrollen espontáneamente la capacidad de interpelar a unas subjetividades que a la vez que son altamente refractarias a los contenidos que deben ser tratados, tampoco son previstas ni por el proceso formativo que les otorga los instrumentos profesionales, ni por la estructura institucional en la que se desempeñan. Así, ambos actores se ven involucrados ‘inopinadamente’ en una situación que *violenta* o *produce daño* en su subjetividad: deben participar cotidianamente de una práctica que a la vez que ha sido vaciada de sentido, se les impone como obligatoria. A unos porque es la fuente de su subsistencia, y a otros por el peso de la ley —a la que, de todas formas, frecuentemente eluden (la deserción escolar), con efectos que no son necesariamente más beneficiosos que si la respetaran.

Ahora, una vez reconocido el problema es conveniente estimar también sus proporciones. Porque es importante consignar el hecho de que a los fines de ilustrar la dificultad en toda su profundidad hemos escogido los relatos que la muestran en sus expresiones más extremas. Pero, más allá de ello, debemos también señalar que junto a los docentes que experimentan las mayores limitaciones en la capacidad de interpelación del alumnado, existen otros que desarrollan estrategias algo más exitosas. Y además que, si bien existen alumnos altamente refractarios, hay, como indicamos, otros más receptivos que por momentos también logran imponer su impronta en las dinámicas del curso (no son siempre los más apáticos o problemáticos los que

dominan). De manera que si cada vez que los conflictos asumen sus formas más extremas se acercan a la situación que acabamos de exponer, en la medida en que estos sean moderados producen contextos en los que la generación de aprendizajes y la construcción de sentido (de la práctica docente y también estudiantil) se hacen posibles. Incluso, existen también programas y políticas que nos muestran esfuerzos adicionales por intervenir sobre estas dificultades. En estos casos, la superación de las mismas ya no residiría en el ingenio individual de un docente, o en la aleatoria capacidad receptiva de un alumno, sino en estrategias institucionalizadas de abordaje de este tipo de problemas. Ahora, si bien estos esfuerzos de instrumentar políticas indican estrategias ‘colectivas’ y ‘sistemáticas’ para superar la dificultad, es importante admitir que no siempre parecen bien encaminadas.

Respuestas Institucionales

Una parte significativa de los dispositivos institucionales destinados a enfrentar la violencia y los conflictos en las comunidades escolares proceden como programas, normalmente establecidos en los estamentos más altos del sistema educativo y ‘bajados’ luego a las escuelas. Usualmente, la estrategia consiste en formar a miembros de la comunidad escolar en técnicas (de ‘mediación’, etc.) o generar en ellos capacidades (la resiliencia, etc.) que les permitan enfrentar las vicisitudes cotidianas. Las dificultades que suelen afectar a estos programas no parecen residir en la noción general de que la incorporación de habilidades por parte de los miembros de la comunidad escolar no sea un camino razonable de gestión del conflicto y la violencia. Sino, en los mecanismos de articulación entre el plano general abstracto en el que se plantea la política, y el sentido específico que pueda adquirir en el contexto de una particular comunidad escolar. Veamos un caso relatado por Bianchi, Pomes y Velazquez:

Entablo conversación con cuatro chicos de 8vo que participan del proyecto “Jóvenes negociadores”. Mientras charlo con ellos aparecen tres chicos de polimodal, con onda cumbianchera, que en actitud desafiante entran a una de las aulas. La preceptora los ve y va detrás de ellos: entra al aula y les pide que se vayan. Se retiran con andar pesado y aire de fastidio, seguidos de dos chicas que estaban adentro. Todos les “abren paso”. La preceptora después me comenta que tiene que cuidar que no entren los alumnos al aula porque a veces roban elementos y otras veces aprovechan para besarse, en el caso de las

parejas. Converso con los chicos de 8vo que había contactado, les pido que me comenten el proyecto, Angel me dice:

-“es como el cuento del tío ¿viste?, si no se respetan los acuerdos que se hacen, es igual que nada. Además, las viejas que vienen por esto son unas pesadas, dicen boludeces.”

– Si. [dice otro] por ahí te dicen: “bueno, sí juegan pulseadas en vez de tratar de ganar siempre el mismo, ganen una vez uno y otra otro: ¿qué boludez no? Pero igual nosotros somos buenos: ¡ja ja ja!’ (el vocabulario está plagado de insultos y es restringido, incluso no pueden explicar con un mínimo de abstracción los objetivos del proyecto, las explicaciones se vinculan con actividades específicas realizadas)

Puede notarse aquí que la participación en un programa no garantiza la comprensión de los objetivos que el mismo posee, ni tampoco que de por sí este logre interpelar realmente a los sujetos a los que esta destinado. Posiblemente, la ausencia de sentido se deba no tanto a los contenidos del programa en sí, sino a las formas en que asume la transmisión de los mismos. Veamos ahora una experiencia en un taller sobre ‘mediación y resiliencia’ realizado en organizaciones vecinales con participación de la escuela local en un barrio de Comodoro Rivadavia:

Trabajan con imágenes de revistas que remitan a pensar en situaciones de conflicto y de paz y que le pasa a cada participante con esto. Entre las imágenes de paz se plantean: Manos extendidas, niños jugando, sencillez de la naturaleza, los paisajes naturales de la cordillera, madre con cara de un bebé. Como imágenes relacionadas con el conflicto plantean: Hombres armados, niños armados, preparación para la guerra, manos de un hombre donde corre sangre, el caso de María Soledad , los cacerolazos , mujeres sometidas a los varones, los políticos cuando prometen. Luego el equipo trabaja en una “clase teórica”: que es el conflicto, y que es la resolución de problemas. No se abordaron conflictos existentes en el barrio, ni en los espacios a los que ellos pertenecen. El clima era “*como obligatorio*” de cansancio “*aunque no queda otra*”, por momentos parecían más entretenidos, resultando significativo que no avanzaran en el tratamiento de aspectos vinculados a la convivencia en el barrio.

Tal vez, la complementariedad de los dos relatos expuestos desnude los aspectos fundamentales del problema. La ausencia de sentido que manifestaban los alumnos en el relato previo y la distancia entre las situaciones específicas y el planteo de las

estrategias que revela el último, muestra las dificultades que se generan si no se trabaja al nivel de abstracción adecuado. Es decir, no parece dar buen resultado dejar librada a los participantes la construcción de una síntesis entre planteos realizados en un muy alto nivel de abstracción y las experiencias cotidianas que se relacionarían con ellos. Ya que la imposibilidad de salvar esta distancia puede conducir al fracaso del esfuerzo acometido. Algunas experiencias adicionales presentes en el trabajo de campo sugieren que el camino inverso sea tal vez más fructífero. Por ejemplo, como parte de sus actividades de investigación Bianchi, Pomes y Velazquez llevaron adelante un taller en el que los alumnos podían expresar sus preocupaciones. Lejos de la apatía, estos presentaron extensas listas detallando los problemas generales, veamos una que resume en gran medida lo descrito en muchas de ellas:

“las drogas”
“las guerras “
“el fútbol”
“Los robos”
“Los secuestros”
“asesinatos”
“enfermedades”
“Injusticia”
“falta de respeto”
“Trabajo infantil”
“la esclavitud”
“violencia entre hinchadas”
“discriminación “

[En otros casos en lugar de listas eligieron relatar sus temores]:

El miedo a que te patoteen, que de una bala perdida te maten, o corres riesgo de que te estropeen tu casa, y que por culpa de un par de personas, mejor maleducados, puedas perder todo, incluyendo tu familia y tu vida. Hoy en día vos salís a comprar y en cada esquina ves siempre un par aspirando o fumando marihuana, esas personas quedan reloco y nadie sabe que pueden llegar hacer; capaz vas caminando lo mas bien y quien sabe podes llegar a perder la vida.

Listas o relatos, lo que estas descripciones ponen en evidencia es que lejos de haber naturalizado totalmente estas prácticas o de estar despreocupados por ellas, los alumnos/as perciben, reconocen y se preocupan por los hechos y causas de la violencia que los rodea. Lo que tal vez los haga indiferentes a los recursos que suelen acercárseles para enfrentarlos es que, o no interpretan el vínculo existente entre estos y los problemas, o que no los ven como instrumentos verdaderamente efectivos. Es posiblemente por esto que políticas bien intencionadas e, incluso, en algunos aspectos bien dirigidas, parecen no terminar de ‘hacer sentido’ entre la población para la que están destinadas. Veamos, entonces, qué alternativas sugieren los resultados encontrados hasta aquí.

Conclusiones y Sugerencias

Toda indagación siempre se produce sobre una ‘porción’ de la realidad, y en eso es difícil que un estudio particular pueda dar respuesta y resolver la totalidad de las preguntas que genera una problemática tan compleja y álgida como la violencia y conflictividad que se desarrolla en las escuelas. Sin embargo, algunas sugerencias pueden sustentarse a partir de lo hallado en este trabajo. Primero que nada queremos recordar que, como indicamos al principio, un importante número de trabajos señalan que la violencia se asocia fundamentalmente a los niveles de integración social y contención institucional que experimentan los alumnos/as. Es decir que son, principalmente, las dinámicas de interacción entre los integrantes de la comunidad escolar las que van a determinar los niveles o grados de violencia que existan en ella. Según nuestras propias indagaciones en este campo (Míguez y Tisnes, 2008), el problema parece radicar, sobre todo, en conjuntos o grupos minoritarios de alumnos que, a la vez, se sienten ajenos a sus compañeros, experimentan problemas de comunicación con los docentes y padecen niveles mayores de violencia.

Vistas estas dinámicas desde el material etnográfico que expusimos aquí, podría suponerse que en muchos casos es la *ubicación* negativamente privilegiada en un sistema de reciprocidades la que genera conflictos en la integración de determinados alumnos/as. Y, a su vez, son las dificultades por interpelar a esas formas de interacción y las subjetividades que las acompañan las que, probablemente, desconciertan y desmoralizan a los docentes, y que se expresan finalmente como ‘problemas de comunicación’ y faltas de ‘contención institucional’ de esos alumnos/as. Cuestión que

se ve agravada por el hecho de que a las limitaciones individuales que surgen de una preparación que no prevé este tipo de escenarios, se le suman las que tienen su origen en la efectividad relativa de las estrategias institucionales utilizadas para abordarlos. Adicionalmente, tampoco puede omitirse el dato de que si bien los ‘factores contextuales’ (como los grados de vulnerabilidad o sector educativo) tienen una incidencia menor, esta no es nula. Específicamente, si bien la violencia moderada no parece ser afectada por la condición social, si parece haber una asociación entre las formas extremas de violencia y las condiciones sociales más deletéreas. En estos casos puede considerarse, entonces, que las formas de interacción de la comunidad escolar son, a su vez, influidas por el escenario social en el que tienen lugar.

Este diagnóstico de situación, si bien, en un sentido, muestra un panorama negativo, a la vez permite percibir que si bien posiblemente no todas, parte de las respuestas al problema de la violencia en las escuelas puede lograrse reflexionando, y a partir de ello modificando, las dinámicas de interacción dentro de ellas. Es decir, no escapan totalmente al control de los agentes educativos. En ese sentido, algunas sugerencias se desprenden bastante evidentemente de lo expuesto hasta aquí:

- 1) Inicialmente, debe entenderse que la mayor parte de los ‘incidentes’ de violencia que ocurren en una comunidad escolar no son ‘hechos aislados’. Son, más vale, la expresión o emergencia de un *proceso* y un *sistema* vincular. Esto es, la violencia *eclosiona* como resultado de una forma de vinculación social. Y, normalmente, esa eclosión es el resultado de una *secuencia* de interacciones (unas relaciones entre individuos o grupos de ellos que tienen una historia, que se desarrollan en un proceso).
- 2) Dada la característica anterior, debe entenderse que todo intento por reducir o controlar los episodios y grados de violencia en una comunidad escolar debe partir por conocer el sistema vincular en el que emerge y comprender las secuencias o procesos que la tienen por resultado o efecto: ¿Cuál es el sistema de reciprocidades en el que se inscribe? ¿Qué sistema de valores, percepciones y representaciones las motivan? ¿Qué es considerado violento en ese sistema y qué se acepta como normal? ¿Qué diferencias hay en el alumnado? ¿Qué ambigüedades pueden reconocerse en ese sistema de percepciones?—muchas

veces es a partir de estas últimas que se pueden interpelar a esas formas de representación y percepción.

- 3) En ese sentido, es fundamental discernir entre los factores contextuales que favorecen la emergencia de eventos violentos en la comunidad escolar (sobre los que se tiene menos control), y los factores endógenos (sobre los que se tiene más control) que pueden alentarla, para establecer mecanismos de prevención específicos en relación a ellos.
- 4) El conocimiento y/o comprensión de los sistemas vinculares en los que la violencia emerge debe orientarse a reducir los problemas de comunicación entre alumnos y agentes educativos en la comunidad escolar. Particularmente, debe orientarse a discernir los mecanismos o estrategias de interpelación apropiados para resolver los problemas de interacción y modificar las formas negativas de reciprocidad (y la estigmatización) allí donde las hubiere.
- 5) En ese sentido, debe entenderse que cualquier interpelación de un sistema de estas características será siempre procesual. Así como la dinámica vincular que genera violencia tiene una historia y un desarrollo, cualquier estrategia que intente alterarla también se desarrollará procesualmente. *Difícilmente pueda tratarse de una estrategia puntual con resultados inmediatos*, deberá ser una intervención ‘dinámica’ que evalúe sus efectos progresivos y vaya adaptándose a circunstancias cambiantes.
- 6) Por lo tanto, debe tratarse de una estrategia *institucionalmente implementada*, llevada adelante por el conjunto de los agentes educativos: que aproveche los aprendizajes hechos por individuos específicos que cotidianamente enfrentan la dificultad, pero que los coloque en el contexto de un plan institucional que permita a la vez capitalizarlos y evaluarlos sistemáticamente en el tiempo.
- 7) Las técnicas y recursos que surgen de aprendizajes externos a la comunidad escolar misma y que son acercados a ellas (como pueden ser las técnicas de mediación, la resiliencia, etc.) pueden ser relevantes en el diseño de las estrategias mencionadas en el punto anterior. Solo que su incorporación debe

estar precedida o acompañada por un análisis de su pertinencia específica, de manera que pueda percibirse el *sentido concreto* que esa estrategia tendría para una comunidad escolar en particular. Las técnicas son inocuas si los actores no reconocen o comprenden su utilidad en el contexto en el que se desempeñan.

- 8) Dado el hecho de que la violencia esta particularmente asociada a las dinámicas de interacción de la comunidad escolar, es natural que sean los *líderes institucionales* los principales actores en la instrumentación de mecanismos de prevención y contención (los que deben conducir institucionalmente el análisis de los sistemas vinculares que producen violencia y la evaluación de las formas de prevención, etc.). Sin embargo, los instrumentos necesarios para desarrollar formas de análisis de las dinámicas de interacción de la comunidad educativa que permitan instrumentar los puntos anteriores (técnicas de análisis institucional, cultural, dinámica de grupos, etc.) posiblemente requieran de niveles adicionales de calificación (sobre todo allí donde los problemas son particularmente álgidos) y, a veces, del aporte de agentes externos (allí donde los elementos ‘contextuales’ tienen influencia) que faciliten la tarea. En este sentido no puede descartarse la posible colaboración de equipos interdisciplinarios que asesoren específicamente para cada caso respecto de las intervenciones, y colaboren en la evaluación e incorporación de los recursos externos.

Bibliografía

Abramovay, Miriam. 2003. ‘Enfrentando a Violencia nas Escolas: um informe do Brasil.’ En: *Violência Na Escola: America Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.

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.

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

Bianchi, Martha; Pomes, Ana Lía y Velásquez, Adriana. 2008. ‘Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de autoridad escolar.’ En : Míguez, Daniel. (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires : Paidós.

Debarbieux, Eric. 2002^a. 'Violência nas escolas: divergencias sobre palavras 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 una comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?' En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine. (comps.), *Violência nas escolas. Dez abordagens europeia*. Brasília: UNESCO.

Devine, John. 2002. 'A mercantilização da violência escolar'. En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine (comps.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.

Durkheim, Emile. ([1893] 1985) *La División del Trabajo Social*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

Furlan, Alfredo; Trujillo-Reyes, Blanca Flor. 2003. 'Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de México.' En: *Violência Na Escola: America Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.

Gallo, Paola. 2008. 'De cuando las maestras eran bravas: un apunte sobre la violencia en las escuelas.' En : Míguez, Daniel. (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires : Paidós.

Hayden, Carol; Blaya, Catherine. 2002. 'Comportamientos violentos e agresivos nas escolas inglesas.' En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine. (comps.), *Violência nas escolas. Dez abordagens europeia*. Brasília: UNESCO.

Kornblit, Ana Lía.; Adaszko, Dan. 2007. 'Factores Vinculados a Manifestaciones de Violencia en el Ambito de la Escuela Media.' *Espacios en Blanco* N° 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.

Míguez, Daniel. 2008. 'La construcción social de la violencia escolar: intersecciones entre medios, prácticas y sentidos.' En: *Documentos de Trabajo del Departamento de Ciencias Sociales* N° 3. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quílnes.

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. 2010. 'Las Dinámicas de un Pánico Moral: Hechos y Percepciones en la Construcción Social de la Violencia Escolar.' *Revista Argentina de Estudios de Juventud* N° 2.

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.

Montoya, Ives. 2002. 'Violencia nas escolas: orientaço e situaço actual nas pesquisas na Francia'. En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine. (comps.), *Violência nas escolas. Dez abordagens europeíza*. Brasília: UNESCO.

Noel, Gabriel. 2008. 'La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares.' 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.

Ortega, Rosario. 2002. O projeto de Sevilha contra violencia nas escolas: um modelo de intervenço educacional de natureza ecológica' En: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine. (comps.), *Violência nas escolas. Dez abordagens europeíza*. Brasília: UNESCO.

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.

Sahlins, Marshal. 1983. *Economía de la Edad de Piedra*. Madrid. Akal.