

Algunas Dudas Acerca de la Posmodernidad Destituyente.

Miguez. Daniel.

Cita:

Miguez. Daniel (2009). *Algunas Dudas Acerca de la Posmodernidad Destituyente. En Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos. Buenos Aires: UNSAM EDITA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmkS/3Gf>



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>.

PROLOGO

Algunas Dudas Acerca de la (pos)Modernidad Destituyente

Daniel Míguez

CONICET/UNSAM

Según una importante parte de la comunidad sociológica y antropológica nos encontramos viviendo actualmente en un contexto de progresiva transformación o desaparición de las instituciones que tradicionalmente han regulado nuestras vidas. Y más allá de los discursos académicos, es también una experiencia vital, para quienes superamos los 35 o 40 años, la sensación de que aquellas bases institucionales que pensamos estructurarían nuestra existencia no lo hacen de la forma, con el peso y la determinación que suponíamos podrían hacerlo. Más que una experiencia ‘reflexiva’, esta es gran parte del tiempo una sensación implícita de malestar o perplejidad: nos confrontamos con que los supuestos que habíamos naturalizado acerca de cómo se desarrollaría nuestra existencia no se cumplen con la ‘espontaneidad’ que creíamos tendrían. Imponerlos en el decurso de nuestra vida es más trabajoso de lo que asumíamos y, a veces, esa misma condición hace que dudemos de su conveniencia e incluso de nuestros propios deseos. Así, las sensaciones de malestar y perplejidad se complementan, a veces, con la de la libertad al descubrir indeterminaciones que nos presentan alternativas que hasta no hace muchas generaciones atrás se hallaban casi en el territorio de lo impensable.

Los científicos sociales de estas generaciones vivimos, como suelen hacerlo casi todos en estas disciplinas, en la encrucijada entre la experiencia personal y las teorías que ‘explican’ o ‘interpretan’ (según la variante epistemológica a la que adhiramos) a esas mismas experiencias. Y son, seguramente, esas superposiciones las que conducen la curiosidad científica y son también ellas mismas las que pueden introducir sesgos y es por eso que, una vez más, es sobre ellas que debe ejercerse el dichoso y tortuoso ‘control epistemológico’. Si puede deducirse de lo anterior que la curiosidad científica (y seguramente no solo ella) es socialmente inducida, creo que podemos declararnos con Noel víctimas, aunque progresivamente conscientes, de este estado de cosas. Las preguntas que nos hicimos juntos en muchas y prolongadas charlas acerca de las dinámicas del conflicto en el sistema educativo, de cómo se construye la autoridad en la

escuela y cómo operan las expectativas recíprocas entre miembros de la comunidad escolar, surgieron en última instancia de la percepción de que ‘algo en la escuela no funcionaba como debería’. Ahora, la investigación que condujo Noel lleva progresivamente a sospechar y refinar esos interrogantes iniciales, para comenzar a preguntarnos cuánto efectivamente se aparta el funcionamiento actual de las expectativas que tenemos, cómo es que estas expectativas realmente se constituyeron y en qué medida efectivamente rigieron (y, entonces, si el estado actual de cosas representa un cambio efectivo en relación a ellas) y finalmente cuáles son las posibles causas de estas transformaciones en la medida en que las haya habido.

Muchas veces he pensado, a partir de lo que revela este trabajo, que la idea de que las instituciones modernas tradicionales (valga el oxímoron) están en decadencia, de que son ‘cáscaras vacías’ o sin contenido, exigía ponderaciones. De que, en cierta medida, la ‘experiencia’ del cambio institucional que biográficamente sufrimos tiende a tener un efecto magnificador de sus alcances en la teorización. En algún sentido, una cierta reacción moral de las generaciones adultas, que hegemonizan el campo de la producción científica, se traduce en teorización; sugiriendo un grado de desintegración socio-institucional que tal vez necesite de parámetros más exactos para ser evaluada en su justa medida. La sensación personal de perder pie en una sociedad que creíamos conocer, hace que la teorizamos como más caótica de lo que posiblemente sea. En este sentido, el texto de Noel nos ofrece un camino de salida, no por vía de la negación absoluta, sino por la de la evaluación cuidadosa de las múltiples interpretaciones existentes actualmente acerca de la ‘crisis de la escuela’.

Pero esta capacidad de evaluación tiene una condición que es finalmente la que permitió ‘controlar’ la intuición inicial que tuvimos. Creo que además del efecto de la magnificación de los cambios, la experiencia de la mutación institucional genera una premura indebida en la producción de respuestas y teorías. La sensación socialmente extendida de que la escuela se esta desintegrando, de que ha perdido su capacidad de transmisión/gestión intergeneracional del conocimiento y los valores, de que los maestros ‘erran en la intemperie’, finalmente de que la escuela deja vacante una función social vital, genera tanto en el campo social como en el científico la demanda y la necesidad de una respuesta inmediata. Y esta presión por respuestas instantáneas hace que aceptemos premisas verosímiles como conclusiones empíricamente testeadas. Que nos tomemos poco tiempo en la recolección y procesamiento de datos con, como lo señala el propio Noel, ‘trabajos de campos express’ en lugar de las indagaciones

cuidadosas y sistemáticas que exige la producción controlada de conocimiento. Y aquí encontramos otro hito en el trabajo de Noel. Conscientemente él se aplica a una investigación de campo sistemática, prolongada y buscando poner a prueba sus interpretaciones de los procesos que observa, tanto de sus hipótesis de inicio, como de las que progresivamente fueron surgiendo en el transcurso de su investigación.

Este proceso le ha permitido ser suspicaz en relación a las explicaciones que frecuentemente se sostienen sobre la escuela y, como dijimos, de las que barruntábamos al inicio. Sobre todo de la extendida idea de que aquello que sucede en ella es efecto directo del contexto en el que se encuentra. O de que esta se comporta homogéneamente como un dispositivo autoritario que entra en conflicto con una sociedad en proceso de democratización, etc. En esta vena, lo que descubre Noel es que la ‘democratización’ escolar es algo mucho más complejo y paradójal de lo que sus planificadores suponen. Y que los procesos de pauperización que afectaron a la Argentina desde mediados de los ’70 no se trasladaron mecánicamente al medio escolar.

Particularmente, la perspectiva comparativa asumida por Noel que contrasta tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, si bien no es sistemática, de todas maneras indica que a los mismos contextos no le corresponden las mismas dinámicas, intensidad y tipo de conflicto escolar. Pero, a su vez, muestra que el campo de la divergencia institucional no nos lleva al de la negación absoluta de la incidencia del medio. Que los efectos no sean los mismos en las tres escuelas estudiadas, no indica que este no afecte en nada a lo que ocurre en ellas. La imagen utilizada por Noel es la del prisma, que refracta de acuerdo a su estructura propia aquello que viniendo desde el exterior incide sobre él. Así llegamos a una cuestión nodal, que descubierta independientemente por Noel en el contexto local, coincide con hallazgos recientes en el plano internacional. Gran parte de lo que sucede en una comunidad escolar se juega en el contexto institucional situado, en las dinámicas de la cotidianeidad que ocurren entre los miembros de esa comunidad. Terminar de entender la importancia de este postulado y sus consecuencias requiere algo más de profundización.

El trabajo de Noel aborda tres escuelas de sectores populares (pobres urbanos) en dos localidades de la provincia de Buenos Aires: una ciudad intermedia y un partido del Gran Buenos Aires. Si bien la selección específica de cada escuela siguió la lógica de la

oportunidad y no una suerte de estrategia muestral, el recorte ‘escuelas de barrios populares’ fue intencional. Se buscaba observar las dinámicas de la conflictividad allí donde supuestamente aparecerían con mayor intensidad. Y efectivamente, como lo indica el trabajo de Noel, las condiciones contextuales no operan como factor inocuo en las dinámicas institucionales. Por el contrario, esas condiciones generan estrategias adaptativas por parte de los agentes institucionales que poseen efectos diversos.

A riesgo de esquematizar excesivamente el argumento de Noel, digamos que él divide dos estrategias básicas. La de aquellos que reconociendo las condiciones particulares de la población a la que atienden intentan adaptar las dinámicas institucionales para integrar a los alumnos. Y la de aquellos que, sin dejar de observar las particularidades, de todas maneras reafirman frente a ellas el ‘deber ser’ tradicional de la escuela. Estas posiciones generales se especifican en actitudes particulares frente a los dilemas que habitualmente se presentan cuando una institución diseñada para integrar a los sectores medios al medio social incorpora una población que no responde a los parámetros culturales supuestos. Un proceso, por otro lado, que parece haber afectado, eventualmente, al conjunto de los sistemas educativos del mundo occidental en el transcurso de la masificación de la enseñanza básica.

Así, por ejemplo, frente a las dificultades que alumnos de sectores populares poseen en alcanzar los rendimientos académicos exigidos usualmente por la escuela los docentes enfrentan una disyuntiva. O promover de todas formas a los alumnos con el fin de que los fracasos escolares reiterados no conduzcan a la deserción, o reprobar sistemáticamente a los alumnos para preservar los criterios académicos habituales. Ahora, Noel muestra cómo la primer alternativa a la vez que es tentadora para los docentes porque posee la apariencia de ser la más democratizadora y la que menos conflicto genera, termina promoviendo demandas entre los supuestos beneficiarios de esa política. Los progenitores que ven a sus hijos ‘promocionar sin saber’ no dejan de percibir el hecho de que esa promoción no augura nada promisorio a su descendencia. Por la otra vía, la reprobación recurrente también genera tensiones. Tanto en los docentes que no dejan de percibir en el fracaso de sus alumnos una limitación propia, como en los desfases éticos que genera la repitencia recurrente y, otra vez, en los padres que vuelven a reconocer en el fracaso reiterado de sus hijos un destino aciago.

Este tipo de disyuntiva y sus efectos paradójicos se reproduce en varios campos. Las carencias materiales de la población a la que atienden las escuelas de sectores populares nuevamente hacen que esta se vea tensionada entre la alternativa de

transformarse en efectoras de políticas asistenciales (repartiendo ropa, proveyendo comida, etc.) y la defensa de su función específica: la enseñanza. Aunque a su valor aparente la distribución de recursos no parecería atentar contra el desempeño de la función educativa, Noel nos muestra cómo al actuar como agente de provisión la escuela y los docentes cambian su condición en el imaginario de los sectores asistidos. En este sentido, y por ponerlo de alguna manera, servir la mesa no es totalmente compatible con enseñar matemáticas. Y repartir ropa tampoco se lleva del todo bien con la regulación de la conducta. Entre otras cosas, los docentes quedan involucrados en una ‘puja distributiva’ por los recursos escasos que reparten que les hace perder legitimidad como agentes educativos.

En la misma vena se inscriben los ‘problemas de conducta’ que presentan alumnos cuyas pautas de acción no se condicen con el sistema normativo clásico de la escuela. Las violaciones reiteradas a las normas por parte de algunos alumnos/as enfrentan a los docentes con la necesidad de elegir entre la ‘expulsión’, que muchas veces es el punto de inflexión en una trayectoria de fracaso y deserción, e intentos de tolerancia y regulación de la trasgresión; buscando inventar un régimen nuevo de gestión de los vínculos internos de la comunidad escolar en un contexto de desafiante crisis. Otra vez, ambas alternativas presentan puntos de falla, uno porque contribuye a la exclusión del sistema educativo y otro porque amenaza el funcionamiento institucional hasta convertir a la escuela en algo irreconocible. Esto incluso para muchos de los propios actores que intentan ser beneficiados mediante las estrategias adaptativas al entorno, y que luego reclaman que ‘la escuela sea como tiene que ser una escuela’.

Finalmente, el trabajo nos muestra cómo estas dinámicas socavan las bases de la autoridad escolar. La ausencia de una institucionalidad clara, de estrategias consensuadas de acción o de pautas comunes de lectura de la realidad; en definitiva, la tensión que subsiste incluso al interior de los mismos actores del sistema educativo hace que la autoridad (entendida como capacidad *aceptada* de mando) no pueda darse por descontada en las escuelas estudiadas. Lo que, en el modelo clásico, debería operar como efecto de la mera existencia institucional, termina siendo una construcción situada y contingente de los actores, que deben ingeniarse para *adquirir* autoridad en un escenario que no imaginaban al momento de su elección profesional.

Creo que un punto clave en la descripción que hace Noel de estos procesos es reconocer la existencia de agentes institucionales reflexivos, cuyos posicionamientos el resume señalando algo así como dos ‘tipos ideales’. Los ‘pragmáticos’ que, en general,

asumiendo una posición ‘relativista’ intentan el camino de respetar las diferencias culturales y adaptar la institucionalidad escolar. Y los ‘normativos’ que, sin dejar de tener alguna comprensión del escenario en el que se encuentran, y de las consecuencias de sus actos, intentan reafirmar los parámetros formales pese a todo. Pero lo fundamental del análisis de Noel en este punto es que se aparta de la salida más habitual y sencilla al problema y, como vimos, nos indica permanentemente la situación dilemática en que se encuentra la escuela y sus agentes. La ‘adaptación institucional’ que, a primera vista, suena como el camino ética y democráticamente más correcto a seguir, no deja de tener efectos que terminan reproduciendo diferencias sociales indeseables desde ese mismo punto de vista. Y el otro camino, que aparentemente condenaría a los desaventajados a la exclusión, puede tener efectos más complejos, incluso inversos, a lo esperable en este sentido. Pero hay más: los propios agentes educativos no proceden mecánicamente, son muchas veces conscientes de estas dinámicas paradójicas y buscan ponderar y regular sus efectos. Y lo apasionante de este trabajo en ese sentido es que presta denodada atención a las sutiles elaboraciones morales que los actores realizan en torno a estos dilemas, y muestra cómo lejos de una actitud acrítica y simplona los actores perciben y padecen (moralmente, no solo de forma pragmática) las consecuencias no deseadas de sus propios actos.

Es decir que lejos de ver en la escuela un mecanismo ciego o autoritario de reproducción de las diferencias, Noel ve en ella una institucionalidad dinámica pugnando por resolver los conflictos que se le presentan. Y aquí es donde, pese al reconocimiento de una institucionalidad en crisis, la etnografía elaborada por Noel nos lleva a sospechar de la idea de la ‘destitución’ escolar. Si, como nos lo enseñó Durkheim, las instituciones son entidades subjetivas o mentales pero de existencia colectiva, si estas viven más como ‘hechos sociales inmateriales’ que en su materialidad, lo que parece indicarnos Noel es que, en este sentido, su vigencia está muy lejos de haber desaparecido.

Los reiterados esfuerzos tanto de pragmáticos como de normativos por restituir a la escuela su capacidad de enseñanza, aún en el contexto social más desfavorable nos sugiere su supervivencia. Y las demandas de al menos algunos grupos de alumnos y sus progenitores porque la escuela ‘enseñe’ y ‘que sea como tiene que ser’ muestra que lejos de encontrarse eliminada totalmente del horizonte de expectativas, se encuentra significativamente presente en ellas. La escuela habita aún en la subjetividad de las comunidades en las que esa institución debería plasmarse, y la manera en que ella es

colectivamente imaginada si bien difiere de su modelación pretérita, no deja de ser en una buena medida heredera de ese modelo. En algún sentido, y para seguir con la formulación Durkheimiana de la cuestión, lo que parece suscitar tensiones en los miembros de estas comunidades escolares son las dificultades de transformar al ‘hecho social ideal’ de la institucionalidad escolar en su manifestación material. Plasmar el modelo cognitivo-valorativo de lo que la escuela debe ser, en un conjunto manifestaciones edilicias y prácticas sociales que expresen ese modelo.

Por supuesto que Noel da cuenta de las desavenencias que existen entre los miembros de las comunidades escolares, lo que sugeriría al menos representaciones colectivas disonantes, pero estas parecen referirse más a los cómo que a los que. Es decir, generalmente lo que se debate no es que ciertas capacidades cognitivas o estructuraciones valorativas deberían transmitirse al conjunto de los miembros de las nuevas generaciones (que la escuela debe educar), y sin diferencias entre sus integrantes (debe hacerlo para todos). Lo que se debate usualmente es cómo debería hacérselo, y en todo caso cuáles o dónde se encuentran los límites en términos de la capacidad real de hacerlo. Por supuesto que uno podría leer en esas manifestaciones de los límites voluntades implícitas de discriminación (se renuncia a educar a los más marginales), pero también podría leerse una aceptación ‘honesta’ de las limitaciones propias y de las de la institución en la que se desarrolla la labor educativa.

Pero la cuestión está lejos de terminar aquí. Noel nos señala también que todos estos debates y posicionamientos que desarrollan los actores en torno a estrategias adaptativas o normativas de gestión del conflicto no son inocuas. Si los contextos sociales desfavorables inexorablemente plantean conflictos a la escuela, la manera en que esta responde a ello no deja de tener consecuencias en el desempeño institucional. En este sentido, esta etnografía muestra una cuestión notoria. Por un lado, que el estilo de gestión particularmente de quienes encabezan la institución (‘la dirección’) tiene un importante efecto en los niveles de conflictividad y armonía que ocurre en ellas. Y que si bien, tanto la estrategia normativa como la pragmática, acumulan los efectos indeseables de las paradojas que generan y no permiten buenas resoluciones del conflicto, las conducciones que poseen los mayores grados de reflexividad adaptando progresivamente sus estrategias a las condiciones de su implementación si logran mayores efectos benéficos. Esto es, si bien en la comparación entre escuelas Noel observa inclinaciones en los equipos directivos entre aquellos más orientados a opciones pragmáticas y otros más predisuestos al normativismo, finalmente el que logra mejores

desempeños es el que, aún con sus preferencias, alcanza síntesis entre ambos adaptándose a las circunstancias.

Como indicábamos antes, por esta vía, Noel arriba a una conclusión que se encuentra cada vez más consensuada en el campo de estudios de la conflictividad escolar. Esto es que si bien los contextos inciden, las organizaciones son decisivas. En este terreno las indagaciones de Ron Astor y Rami Benbenishty¹ en Estados Unidos e Israel alcanzan resultados reveladores. Por ejemplo, observando a comunidades escolares con bajos indicadores de violencia en enclaves urbanos que la poseían en altos grados, descubrieron que, en general, estas instituciones no implementaban políticas específicas de prevención del conflicto (como programas de mediación, ‘antibullying’ u otros por el estilo). Y que no era esto lo que las diferenciaba de otras comunidades escolares que, ubicadas a pocas cuadras dentro del mismo barrio, manifestaban tasas de conflictividad notablemente mayores. El factor fundamental que proponen como explicación es el clima creado por las direcciones institucionales que modera los vínculos entre alumnos y entre estos y los docentes. Direcciones que promueven la empatía entre alumnos, que operan con pautas claras de vinculación y que son sensibles a las percepciones de los docentes, alumnos y progenitores suelen generar climas institucionales menos conflictivos. En cambio, cuando las direcciones poseen percepciones disonantes con las de los docentes, alumnos y padres, por más que posean buenas intenciones, no logran reducir los niveles de conflictividad.

En general, lo que descubren Astor y Benbenishty es que más que la ‘mala voluntad’, lo que subyace a las percepciones equivocadas por parte de las conducciones institucionales son las ‘lecturas intuitivas’ de los escenarios en los que intervienen. Cuando las intuiciones fallan (y suelen hacerlo), las estrategias implementadas tienden a generar resultados contraproducentes que dan lugar a ciclos de acumulación del conflicto. Tomando este diagnóstico en cuenta, los autores implementan un sistema de encuestas periódicas en las que la información puede desagregarse al nivel de las escuelas mismas. Y que permiten discernir los grados, contextos y causas de la conflictividad escolar, así como las perspectivas que diversos actores poseen en relación a ella. A su vez, colaboraron con los directivos de las instituciones en la lectura de los datos obtenidos, para que puedan interpretar la situación en sus comunidades escolares

¹ Conferencia presentada en la 4th World Conference on School Violence and Social Policy. Lisboa, Portugal, 22 al 25 de junio de 2008.

sobre bases más sólidas que la intuición. En la experiencia implementada los niveles de conflictividad disminuían entre un 20% y 30% en un período aproximado de 4 años.

En el fondo, entonces, la estrategia aplicada por Astor y Benbenishty se basa en profesionalizar a las conducciones escolares dotándolas de elementos de análisis institucional que les permitan diagnosticar problemas y evaluar el efecto de sus intervenciones. Pero esta estrategia esconde todavía una cuestión más reveladora. Si la gestión institucional tiene un efecto significativo sobre los niveles de conflictividad, esto reafirma la idea de que la estructura organizativa tiene una importante capacidad de modular las incidencias externas. Pero, además, nos sugiere que si bien la institucionalidad presente requiere ajustes para adaptarse a un medio en mutación, el hecho mismo de que se busque realizarlos y de que estos puedan hacerse de manera relativamente exitosa sugiere que la destitución escolar puede no ser tan radical como suele plantearse. Los deseos de adaptar la institución al nuevo contexto muestra que la subjetividad colectiva no la ha declarado muerta aún, y además la institución que se intenta ‘recrear’ no deja de tener una fuerte herencia de aquella sobre la que se aplica esta misma reformulación.

Aparentemente, entonces, la destitución escolar no sería tan radical como se sugiere y las causas de la conflictividad escolar no se reducirían a las condiciones sociales en las que se desarrolla la educación. Las lógicas operativas de las dimensiones situadas o locales de la operatoria institucional inciden notoriamente en sus formas de funcionamiento. Por supuesto que, como lo revela Noel, las condiciones sociales generan actores particulares que ‘impactan’ en el ámbito local y los niveles macro-institucionales condicionan el funcionamiento micro. Pero aún con lo aparentemente determinante que todo esto podría ser, no deja de ser llamativo que la investigación revela, tanto en contextos nacionales como internacionales, que las lógicas locales siguen teniendo un peso notable.

En este sentido sea tal vez interesante agregar una nota más a este comentario. Recientemente, una encuesta implementada por el Observatorio de Violencia en Escuelas ha mostrado que la mayor parte de la violencia escolar no responde a la condición social de alumnado. Si parece ser que las formas extremas de violencia, como la portación de armas o los robos con uso de la fuerza (que de todas formas poseen

bajos niveles de incidencia), están algo más asociados a las formas más pronunciadas de carencia material. Pero la mayor parte de la violencia que se manifiesta como agresiones verbales y enfrentamientos físicos menores no parece tener una distribución diferencial según los grados de vulnerabilidad de la población. Estos datos plantean, a la vez, una confirmación y un desafío al trabajo que Noel nos presenta en este caso.

En principio, es posible que lo que estos datos nos estén indicando es que, una vez más, las condiciones sociales no son totalmente determinantes de los grados y tipos de conflictividad escolar. Si Noel ha descubierto que en las escuelas de barrios populares existe una conflictividad persistente y sorda que tiene que ver con la dilución relativa de las mediaciones institucionales en los vínculos de la comunidad escolar, lo que esta evidencia sugiere es que algo similar podría estar ocurriendo en escuelas de otros sectores sociales. Esta posibilidad no deja de sugerirnos la hipótesis de que nuevamente son los factores institucionales los que posiblemente estén explicando estas dinámicas. Y que haya algo más intrínseco a la dinámica escolar misma, o a las brechas generacionales (más que a las socio-económicas) que explique la conflictividad escolar. En el fondo, podemos decir que si variando la condición social el nivel de conflictividad institucional se mantiene constante, esto sugiere la operatoria de otro sistema causal subyacente que explicaría su persistencia en uno y otro contexto.

El abanico de posibilidades explicativas que se abre en este punto es apasionante, porque no podemos eludir la cuestión de que se restituye, por otra vía, el problema de la destitución escolar. Si, al observar que el conflicto no responde a la pobreza queda en duda la idea que la destitución tiene su origen en la pauperización, esto mismo sugiere la alternativa de que pueda explicarse por las alteraciones más genéricas que la posmodernidad ha infligido en las instituciones modernas. La desactualización del conocimiento escolarizado, la agilidad de los nuevos medios de comunicación en comparación con los más tradicionales de la escuela, la alteración de los sistemas vinculares en el medio familiar y la relativización de las bases de autoridad intergeneracional dentro de ella, etc. impactarían homogéneamente en el sistema educativo, más allá de las diferencias sociales. Pero aún suponiendo que estas causas efectivamente operen, no podría descartarse que sigan vigentes los descubrimientos de Noel: Que las lógicas institucionales locales moderen los efectos genéricos de la posmodernidad haciendo la diferencia. O reencontraríamos actores con posiciones diferenciadas, pero igualmente desesperados por restituir algo de la institución tradicional en la dinámica del presente. Y que, por lo tanto, volvamos a percibir un

proceso de destitución *relativa* en el que la subjetividad de los actores sigue pugnando por alguna suerte de ‘innovación conservadora’ de la vieja institucionalidad.

Así esta perspectiva nos abre una nueva serie de interrogantes: ¿Si la conflictividad escolar no responde linealmente a la marginación, será porque existen otras causas concomitantes (vg. los efectos de la posmodernidad) que la explique? ¿Y si son estas causas las que operan, en qué medida y de qué modos son estos factores refractados por la estructura organizacional de las escuelas? Y también: ¿si vemos que los conflictos escolares no responden totalmente a la condición social del alumnado, podemos descartar esto directamente como factor o será que deberemos estudiar cómo estos se inciden mutuamente con otras condiciones de la posmodernidad y juntos afectan la conflictividad escolar?

Por supuesto, sería arbitrario demandarle a este texto que responda a estos interrogantes que involucran a estratos sociales distintos al aquí tratado. Se requiere de una nueva investigación en otros sectores sociales y de un análisis comparativo para revelar estas incógnitas. Pero ya que ha sido Noel el que nos ha conducido hasta ellas, y a riesgo de que se arte de que le contrabandee mis preguntas hacia su agenda de investigación, no parece totalmente antojadizo sugerir que se encuentra en una posición clave para proponernos respuestas en una nueva indagación.