

# Tensiones Civilizatorias en las Dinámicas Cotidianas de la Conflictividad Escolar.

Míguez, Daniel.

Cita:

Míguez, Daniel (2009). *Tensiones Civilizatorias en las Dinámicas Cotidianas de la Conflictividad Escolar*. En *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elías*. Buenos Aires: Noveduc.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/52>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmkS/SE7>



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>.

# **Tensiones Civilizatorias en las Dinámicas Cotidianas de la Conflictividad Escolar**

Daniel P. Míguez  
Argentina

## **Introducción**

En el transcurso de la última década y media la escuela se ha presentado crecientemente como un lugar de conflicto. De ser percibida como remanso para el desarrollo de la niñez, como el ‘segundo hogar’ apartado de las tensiones cotidianas típicas del mundo adulto, la escuela se presenta hoy como un ámbito tan o más amenazante que este. Y esto no es solo así en el caso argentino, sino que la propensión a reconocer a la violencia y conflictividad escolar como un ‘problema’ parece ser una tendencia, sino mundial, al menos extendida a varias partes del globo terráqueo (Debarbieux y Blaya, 2002). En estos cambios de percepción se entremezclan dinámicas que implican tanto transformaciones en las maneras de vinculación de las comunidades escolares, como las reverberaciones que estas mutaciones producen en los entrecruzamientos, siempre complejos y de incidencias múltiples, entre los medios de comunicación y la(s) ‘opinión(es) pública(s)’—que no son, tampoco, totalmente homogéneas, ni unilaterales. En este proceso es posible que la percepción del grado y magnitud de los cambios los sobredimensione; que la tendencia a percibir a la escuela como en proceso de extinción, como afectada por niveles inusitados de caos y violencia, sobreestime los niveles de ocurrencia de estos hechos. Por ejemplo, estudios recientes indican que en países como Estados Unidos e Israel mientras importantes sectores de la opinión pública y la prensa ‘sienten’ que la violencia en las escuelas ha aumentado, las estimaciones estadísticas muestran su disminución (Benbenishty y Astor, 2005). Sin embargo, sería tan inocente asumir que las expresiones más extremas de la opinión pública son taxativamente ciertas, como que estas no capturan ninguna dimensión de la realidad.

Como nos lo han mostrado quienes investigaron las formas del ‘pánico moral’ (Cohen, 2002) ocurridas en Gran Bretaña en los años ’70, en general los ‘temores sociales’ expresan alguna dinámica social subyacente que genera incertidumbre y que se canaliza a través de esos miedos. La pregunta es, entonces, cuáles podrían ser estos factores; qué elementos hacen que la escuela sea percibida como en estado de caos y conflicto. O puesto de otra manera: ¿qué dinámicas hacen que aquellas imágenes magnificadas de la violencia y conflictividad escolar tengan pregnancia en la sociedad en general? Establecer una estrategia para, aunque más no fuera, aproximarnos a esta cuestión exige tener en cuenta algunas condiciones. Inicialmente, debe observarse que la percepción de que la escuela es un lugar cada vez más conflictivo o violento se manifiesta en multiplicidad de locaciones espacialmente distantes. De manera que es preciso postular un principio que, potencialmente, aunque fuera con

modulaciones, permita comprender el grado de ‘extensión’ del fenómeno. Es decir, debemos relativizar el supuesto de que son elementos locales los que explican la totalidad del proceso ya que este se extiende en múltiples latitudes, aunque debemos también considerar aquellas tendencias locales que pueden eventualmente interactuar con las más generales.

En busca de este marco, la obra de Norbert Elías (1993) se presenta con una potencialidad heurística excepcional, ya que nos permite pensar un vasto universo cultural durante lapsos extensos, identificando tendencias y contratendencias, así como variaciones particulares distintas de las dinámicas más generales. De esta forma, la idea de ‘proceso civilizatorio’ supone una dinámica que ha atravesado a casi la totalidad de la cultura occidental durante varios siglos, moderando los niveles de agresión entre los integrantes de la sociedad. Pero, para aprovechar el concepto deben reconocerse dos puntualizaciones que realiza Elías. Este proceso no es inherente a la ‘condición humana’, no está inscripto ni en sus genes, ni en su alma; sino que es propio de la particular manera en que, históricamente, se *configuraron* los vínculos sociales que sedimentaron y a través de ello constituyeron la ‘cultura occidental’. Y, por eso mismo, esas formas de articulación vincular no presentan tendencias invariantes o garantías ilimitadas de perdurabilidad. Como se ha señalado muchas veces, el proceso civilizatorio puede sufrir ‘retrocesos’ descivilizatorios. Pero, a su vez, los momentos de mutación en la trama vincular pueden incorporar tensiones. Es decir, tampoco el proceso por el que se generan los vínculos civilizatorios se desarrolla de manera absolutamente armoniosa o ‘funcional’, no siempre la mutación de la morfología social y las predisposiciones cognitivas y psicosociales que deberían acompañarla se acompasan armónicamente, y entonces pueden surgir ‘inconsistencias’ conflictivas en el proceso.

La hipótesis que buscamos explorar en este trabajo es que las nuevas formas de la conflictividad escolar que inspiran una magnificada percepción de crisis del sistema educativo resultan de dos tendencias de origen paralelo pero que interactúan entre sí. Por un lado, serían el resultado de inconsistencias en las dinámicas de transformación civilizatoria que se producen fundamentalmente en las relaciones intergeneracionales. Es decir, serían el resultado de un proceso de cambio inarmónico y aún inconcluso en las pautas de relación intergeneracional, típico del proceso civilizatorio y por eso extendido territorialmente a todos los ámbitos que enfrentan esas ‘crisis de crecimiento’. Por otro lado, en el caso argentino, aunque no solo en él, las transformaciones estructurales recientes (pauperización, desempleo, desigualdad, etc.) habrían generado condiciones que harían o volverían inviable el proceso de fortalecimiento de vínculos civilizatorios, dando lugar a retrocesos descivilizatorios (Tenti Fanfani, 1999). En estos contextos, estas dos tendencias se combinarían generando un escenario particularmente complejo. Aunque, por motivos de espacio, no podremos realizar aquí un análisis exhaustivo de los procesos que planteamos, intentaremos aproximarnos a ellos partiendo de las tensiones inherentes a las tendencias civilizatorias para explorar luego los retrocesos del proceso, la descivilización. Finalmente, intentaremos abordar las posibles interacciones entre estas tendencias y sus efectos en las percepciones del fenómeno de la conflictividad escolar.

## **Dinámicas Civilizatorias Inconclusas y Conflictividad Escolar**

Cuando Elías (1998:190-191) examina la relación entre niños y adultos o padres e hijos descubre un dilema fundamental inscripto en ella. Se trata de un vínculo entre grupos sociales etáreamente diferenciados y con asimetrías de poder, pero con la particularidad que esa distinción es solo temporal, esta siempre en vías de esfumarse a medida que el niño se vuelve adulto. Supone, entonces, un vínculo en el que, por un lado, existen notables condiciones de dependencia (del niño, en principio indefenso, en relación a los adultos que deben protegerlo) pero, por otro lado, implica que ese diferencial de capacidades y poder debe ser instrumentado de manera tal de lograr el desarrollo de la potencialidad del niño que deberá transformarse en adulto.

Esta relación, ya de por sí intrincada, se vuelve cada vez más compleja en el seno del desarrollo civilizatorio. En él, esta ‘condición’ de la niñez (como ser diverso de un adulto, pero en proceso de transformarse en tal) es ‘descubierta’ o socialmente construida, para decirlo con más precisión. La complejidad básica en este punto radica en que, si lo que caracteriza al proceso civilizatorio es la creciente capacidad de *autocoacción* del sujeto —su habilidad para controlar impulsos emocionales, fundamentalmente la agresión, y presentar reacciones moderadas y predictibles frente a otros de los que a su vez se depende (el desarrollo de la autocoacción es resultado de la creciente interdependencia vincular de los individuos)—, la relación parental debe constituir esta modulación de las emociones en la propia subjetividad de la prole. Y para ello, las propias relaciones entre padres e hijos deben adquirir esta condición ‘moderada’.

Ahora bien, la introducción de la ‘moderación’ en el vínculo parental supone un cambio fundamental en sus formas más tradicionales. Debe instituirse, en una vinculación que inicialmente es fuertemente asimétrica, una relativización justamente de esa asimetría. Y esta mutación de modelos de vinculación más jerarquizados a otros más igualitarios es la que genera conflictos durante, justamente, esa transición. Conviene citar *in extenso* a Elías para terminar de definir el problema:

Los padres no solo eran responsables de tomar decisiones en relación a las actividades de los niños, también estaba a la vez establecido como mandato social que esta distribución del poder —capacidad de mando a las padres y obediencia de los hijos— era buena, correcta y deseable, y no solo desde el punto de vista de los padres, pero también, y así la gente lo creía, desde el punto de vista de los niños mismos. Hoy somos totalmente escépticos de esta noción de que la autoridad incondicional de los padres y la obediencia incondicional de los hijos es también el mejor, más saludable y más productivo acuerdo social, incluso desde el punto de vista de los niños mismos. [...]

En breve nos encontramos en un período de transición, en el que las más antiguas y estrictamente autoritarias, y las nuevas y más igualitarias relaciones entre padres e hijos coexisten unas al lado de las otras, e incluso existen dentro de la misma familia. La transición

de un modelo de vinculación entre padres e hijos más autoritario a uno más igualitario produce, para ambos grupos, una serie específica de problemas y, en general, un alto grado de incerteza (1998:191—mi traducción D. M.).

Es claro que la pregunta hacia la que vamos aquí es cómo la incerteza generada por el cambio de modelos más autoritarios de vinculación intergeneracional a otros más simétricos afecta la *institucionalidad* escolar y cómo estas transformaciones impactan sobre la percepción que se tiene de ella. Pero antes de avanzar en esta dirección conviene señalar dos cuestiones adicionales. Por un lado, que los conflictos durante el período de transición señalado por Elías no provienen tan solo de la coexistencia de dos modelos de vinculación contradictorios, sino también de la ausencia de una noción clara (un saber genérico) acerca de cómo exactamente deben ser las nuevas relaciones intergeneracionales de autoridad. Es decir, el modelo innovador que debe suplantar al tradicional no está claramente delineado en la subjetividad de los actores que a su vez buscan o deben intentar instituirlo. Y otra fuente posible de tensión, que se desprende claramente de lo anterior, es que estas ‘inadecuaciones del saber’ se manifiestan también como tensiones entre expectativas y posibilidades de los actores reales que intentan, con mayores o menores niveles de conciencia y eficacia, configurar el nuevo sistema vincular. Podemos así especificar una nueva dimensión de las tensiones entre lo ‘viejo y lo nuevo’, que se manifestaría porque las expectativas o ‘umbrales de sensibilidad’ pueden desplazarse más rápidamente en la subjetividad de algunos actores que la reconfiguración de prácticas y relaciones sociales que debería asociarse a ellos. Así aparece un desfazaje entre percepciones y prácticas que puede asociarse claramente a la idea de un caos o crisis institucional, y que a su vez posiblemente también lo configure en la medida en que los actores intentan adecuar los vínculos sociales a sus sistemas sensibles sin tener pautas claras de cómo producir esa integración (Míguez, 2008:29).

Se hace evidente en este punto que el modelo teórico que nos propone Elías es apto para pensar un proceso de mutación en las relaciones intergeneracionales de extendida incidencia temporal y espacial. Por lo tanto, podría asociarse a una crisis en la institucionalidad escolar que se manifiesta, sino como un fenómeno mundial, al menos con una clara incidencia transnacional. Aunque las limitaciones de espacio no nos permiten aquí hacer una exploración profunda de estos postulados y mucho menos llegar a una demostración exhaustiva, si pretendemos sugerir el potencial heurístico de este modelo explicativo a partir del análisis de algunos procesos más o menos evidentes realizados en investigaciones recientes.

Aunque no nos detendremos en ello demasiado, un primer elemento ilustrativo de la posible crisis de las relaciones asimétricas tradicionales y la escasa implantación de un nuevo modelo es la creciente preocupación internacional sobre la vigencia de la autoridad adulta y sus efectos en el medio escolar. Es interesante notar que esta preocupación emerge de manera ‘espontánea’ (es decir, sin ser producto, inicialmente, de una agenda común de investigación, ni de un ‘contagio’ temático entre

ellas) en una variedad amplia de locaciones. Así, una exploración, incluso superficial, del campo de publicaciones sobre la ‘crisis de la autoridad’ muestra una preocupación común en ámbitos tan dispares como Israel (Omer, 2000), Portugal (Renaut, 2005) o Argentina (Noel, 2008; Gallo, e/p). Pero más que esta producción aún algo asistemática sobre la autoridad escolar, es la inusitada producción sobre la problemática del ‘*bullying*’ u hostigamiento escolar (una revisión bibliográfica rápida ya muestra la existencia de cientos de publicaciones, en casi todos los idiomas, sobre el tema) lo que parece ilustrar mejor, con todas sus modulaciones y matices, a las complejas dinámicas perceptivas e interaccionales que se esconden detrás de la ubicua conflictividad escolar.

### *La Construcción Social del Bullying*

Aunque no existe una única definición consensuada de bullying, en su concepción más básica este implica siempre una opresión recurrente, psicológica o física de una persona más poderosa a una menos poderosa (Farrington, 1996). Considerando su contexto social, otros han enfatizado su carácter persistente (algunos indicadores establecen un umbral de 6 meses) de opresión sistemática dirigida a un alumno/a particular de una comunidad escolar a manos de un compañero o grupo de compañeros (Olweus, 1993). Cuando existe una acción colectiva, en general se reconoce en la práctica del bullying la intervención de un ‘líder’ que construye su predicamento sobre el resto de su grupo justamente a partir de esa relación de sometimiento de un ‘otro’. Es la estigmatización de esa víctima a manos de ese sujeto que encabeza un grupo lo que permite definir la identidad del conjunto de sus seguidores: los aptos vs. los inaptos; los astutos vs. los inocentes; normales vs. anormales, etc. Como señalábamos, recientemente las preocupaciones por estas prácticas se han extendido de manera notable. Entre otras cosas, la ‘Encuesta Mundial Sobre Salud de los Niños’ ha efectuado mediciones sobre el bullying y lo ha declarado como una preocupación relevante (Craig y Harel, 2004).

Aunque es claro que las consecuencias que generan estas prácticas sobre las víctimas (según Smith y Brain (2000): baja autoestima, ansiedad, depresión, desconfianza, etc.) ameritan de por sí la preocupación, cabe también preguntarse aquí por el ‘momento’ en el que surge: ¿qué ha hecho que sea en años recientes que se considere al bullying como un acuciante problema en las comunidades escolares? Es difícil en este punto imputar esta preocupación al mero ‘crecimiento’ del fenómeno, ya que aunque los primeros abordajes del problema datan de los años ’60 y ’70 (Heinemann, 1972; Olweus, 1973) no es posible, aún en los ámbitos en los que inicialmente comenzaron las preocupaciones sobre el tema, encontrar datos que certifiquen esa ‘expansión’ (Olweus, 1993:17). Por otro lado, cualquiera que haga memoria sobre su propia experiencia escolar seguramente reconocerá en ella a las prácticas de bullying u hostigamiento como algo presente aún en épocas bastante remotas, en las que estas no eran objeto de una preocupación tan marcada. Insistimos en que no se trata con esto de desestimar la relevancia o incidencia de la cuestión en el medio escolar. De hecho, las estimaciones realizadas en diversas partes del mundo indican que estas tienen una incidencia importante. Por ejemplo, los cálculos hechos en 37 países en el ya mencionado estudio internacional sobre la salud de

los niños mostraron que en torno al 15 o 16% de los varones habían sufrido hostigamiento en el transcurso de un mes, y que entre 8 y 12% de las mujeres lo había experimentado. En el caso argentino las tasas parecen ser algo más altas. En una encuesta reciente aplicada en la escuela media Kornblit y Adazko (2007) encontraron que alrededor del 50% de los participantes habían sido víctimas de hostigamiento, y otras fuentes indican que formas de agresión usualmente asociadas al bullying afectan aproximadamente al 38% de los alumnos del último año del E.G.B. (Míguez y Tisnes, 2008).

Ahora bien, vistas estas cifras la cuestión no parece ser tanto por qué el bullying u hostigamiento se ha vuelto una preocupación reciente, sino porque no lo ha sido en el pasado. Es decir, en la medida en que la experiencia escolar muestra que prácticas de esta índole han formado parte de las comunidades escolares durante muchos años, y aunque su incidencia pueda haber sido algo menor en el pasado (lo que en rigor es algo que no sabemos), sí es evidente que la preocupación por ellas es algo de la actualidad: un énfasis que los agentes que estudian y participan en el sistema educativo han hecho en los últimos años y que contrasta con la falta de tematización de la cuestión en el pasado. La hipótesis que nos sugiere la perspectiva Eliasiana en este punto es que al menos parte del proceso podría explicarse por el corrimiento de los umbrales de sensibilidad. Prácticas naturalizadas y aceptadas en el pasado (no observadas como violentas y no contempladas en sus efectos) se han vuelto intolerables porque contravienen nuestro modelo de lo que los vínculos interpersonales deberían ser. Y, a su vez, se vuelven objeto de una vasta producción ‘tecnológica’ (gran parte de los textos sobre el bullying se refieren a cómo remediarlo) que intenta producir un saber acerca de cómo corregir en la infancia formas ‘excesivamente’ agresivas de vinculación.

Ahora bien, en esta vena es muy interesante notar que gran parte de la producción sobre cómo prevenir e intervenir en casos de bullying refieren a, para ponerlo en términos nuevamente Eliasianos, cómo desplazar los ‘umbrales de sensibilidad’ de los involucrados. Por ejemplo, Benbenishty y Astor (2005: 10 y 11) señalan que una de las principales estrategias de prevención del bullying radica en modificar la actitud de indiferencia de los docentes hacia un estado de ‘alerta’ (*awareness*). Señalan que la indolencia en las respuestas de los docentes frente a incidentes aparentemente menores propicia a las víctimas del hostigamiento. Recalcan la importancia de ‘tomar en serio’ los episodios cuando son denunciados, de no descartarlos como intrascendentes y de no culpabilizar a la víctima (vg.: ‘le pasa por tonto, desubicado, etc.’). A la vez, quienes enfocan la cuestión desde la perspectiva del grupo de pares, señalan también la importancia de la neutralización de los liderazgos agresivos, haciendo *conscientes* al grupo de seguidores de los posibles efectos de sus acciones sobre las víctimas (Cowie, 2007:92). Estas estrategias denominadas ‘creación de grupo de apoyo’ (Maines y Robinson, 1997) y el ‘método de las preocupaciones compartidas’ (Pikas, 1989) operan modificando la percepción del grupo sobre el sentido de sus prácticas intentando alterar los grados de naturalización de la agresión a partir de la percepción de sus efectos.

De manera que la emergencia de la ‘cuestión’ del bullying parece responder a un cambio de óptica, un desplazamiento en curso de los umbrales de sensibilidad que desnaturalizan una práctica

que parece estar allí desde hace bastante tiempo. Así, la noción de que la escuela se ha vuelto conflictiva o *más* conflictiva tal vez tenga que ver con que se perciban como conflictos aspectos de la dinámica vincular que antes no eran considerados tales, aunque existieran. Y que a esto se agregue el hecho de que no está claro cómo se logra erradicar esas prácticas, acciones o formas de vinculación que ahora se consideran conflictivas, o al menos no logra hacérselo con la premura con la que se desearía. Tengamos en cuenta que aún las estrategias de mayor impacto en la disminución de la violencia y el bullying solo logran reducciones del 20 o 30% en períodos de entre 2 y 4 años (Benbenishty y Astor, 2005). Algo bastante significativo desde el punto de vista de las ‘ciencias sociales’, pero menos satisfactorio para los actores más directamente involucrados que esperan respuestas más inmediatas.

En síntesis, la emergencia del problema del bullying parece responder tanto a la existencia de unas prácticas concretas, como al corrimiento de las estructuras perceptivas que las definen. Y a su vez, consistentemente con esta tendencia, la respuesta parece ser la búsqueda por modificar las estructuras perceptivas de quienes incurren en el bullying para adaptarlas a las sensibilidades de quienes lo rechazan. Así, la emergencia del bullying como problema en el ámbito educativo sería consecuente con el establecimiento de un comportamiento moderado en las nuevas generaciones, que forma parte de la lógica civilizatoria según la describe Elías. Pero dejar la cosa en este punto tal vez sea una simplificación de las dinámicas que estudiamos. Si bien el ejemplo del bullying nos permite echar luz sobre cómo podrían darse las complejas articulaciones que producen la extendida sensación de que la escuela se encuentra —al menos parcialmente— en crisis, tal vez convenga considerar, aunque más no fuera brevemente, algunas otras cuestiones que complejizan esa imagen. En particular, algo más podremos agregar a esa cuestión al considerar, además del bullying, a otros tipos de violencia escolar y los factores que se asocian a ella.

### *Violencias escolares*

Son muchos los trabajos que diferencian entre diversos tipos de violencia escolar, intentando caracterizaciones por grado (vg. severa y moderada), por tipo (física, verbal, simbólica, social) por dinámicas causales (violencia *en* escuelas, como aquellas que se importan desde el exterior y que se diferencia de la violencia escolar que responde a dinámicas inherentes a la comunidad educativa). Ahora, si bien en muchos casos se procede realizando distinciones conceptuales que luego son operacionalizadas mediante la creación de ‘índices’ de violencia que las expresan; en otros casos se utilizan procesos más inductivos observando cómo las formas de violencia se asocian entre sí antes de aplicar sobre ellas una conceptualización (Benbenishty y Astor, 2005). Este tipo de aproximación ha mostrado una cierta tendencia a que existan complejos más o menos independientes de tipos de violencia, a su vez asociados a causas y sistemas de vinculación social diferenciados. O dicho más simplemente, los diversos tipos de violencia no responderían a factores causales comunes, sino que tendrían a su vez causas diferentes y se darían en sectores sociales distintos.

Estrategias de esta índole aplicadas en un estudio sobre Argentina en los 2000 han permitido diferenciar entre un índice de violencia que establece la proporción de alumnos robados o golpeados por escuela y un índice de conflictividad que complementa a estas dinámicas considerando además las formas de integración entre alumnos y la fluidez de la comunicación entre estos y el personal docente y las sensaciones de ‘pertenencia’ a la institución escolar. Interesantemente, al contrastar estos dos índices con la condición socioeconómica se descubre que mientras la conflictividad es mayor en los niveles socioeconómicos más altos, la violencia es más alta en los más bajos (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008:75). A su vez, llamativamente también se observa que mientras en los niveles socioeconómicos bajos aparecen grados menores de conflictividad en la relación docente alumno, esta se agudiza en los estamentos de mejor condición social. Y, es importante tener en cuenta que las variables que expresan los grados de comunicación docente alumno tienen, en varios estudios, una importante asociación con los niveles conflictividad y violencia escolar (Míguez y Tisnes, 2008; Adaszko y Kornblit, 2008). Incluso, aquellos índices que miden las percepciones de ‘autoritarismo’ docente entre los alumnos se asocian a la conflictividad y la violencia. Y es importante destacar en este punto que se trata justamente de ‘percepciones’ del alumnado acerca de cuestiones como que las actitudes docentes no se hayan satisfactoriamente justificadas por ellos, o que no se esta de acuerdo con las razones esgrimidas, etc. Así, no se puede hablar plenamente de que estos datos expresen acciones autoritarias, sino que nos hablan de las percepciones que distintos actores tienen de esas situaciones, de cómo las definen. Y, por lo tanto, pueden concebirse que existan definiciones contrapuestas de una misma acción. En este sentido, es dable destacar que la percepción de prácticas autoritarias en los docentes es mayor entre alumnos de sectores medios y altos, y que regionalmente hablando esta más extendida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que en el resto de las provincias (Adaszko, Kornblit y Míguez, 2008). Lo que, tomando en cuenta los rasgos sociodemográficos de la Ciudad de Buenos Aires y sus contrastes con las demás provincias (Torrado, 2003) sugiere que cuanto mayor el nivel de integración a las instituciones nodales de la tradición occidental (como la educación, el mercado laboral, etc.) más susceptibles son los umbrales de sensibilidad a las actitudes intemperantes o acciones injustificadas.

Aunque insistimos en que estos datos están lejos de permitir una demostración cabal de nuestras hipótesis, si sugieren una tesis complementaria con la de la sección anterior. La conflictividad social parece estar asociada a escenarios en los que las regulaciones en las vinculaciones entre jóvenes y adultos, alumnos y docentes enfrentan dificultades en su desarrollo. En este sentido las percepciones del ‘autoritarismo’ docente son particularmente reveladoras. Ponen en evidencia una disputa acerca de las formas legítimas de ejercicio de la autoridad, y acerca de cómo la consideración de la ilegitimidad de esta última esta vinculada a mayor conflictividad y mayor violencia. Y es en este sentido notable que esas formas de articulación son aún más fuertes en los sectores sociales material y culturalmente más aventajados. Es decir, no parecen ser el resultado de faltas de integración a la institucionalidad social convencional, a los sistemas abstractos de interdependencia que promueven la autoacción y la

temperancia, como diría Elías, sino justamente al revés. Parecerían producirse allí donde esa integración es alta, y desarrollarse como un conflicto entre modelos contrapuestos de ejercicio de autoridad: unas generaciones nuevas que pretenden vínculos menos asimétricos y generaciones mayores que actúan según parámetros estamentales más rígidos. Tal vez pueda plantearse que es este estado de confusión el que destituye antiguas regulaciones sociales y con eso crea un escenario proclive al conflicto. Pero, a su vez, y más allá del conflicto mismo, proyectan hacia el resto de la sociedad una sensación de caos resultado de que los actores que tradicionalmente regulaban sin mayores contratiempos los vínculos con las generaciones menores, los docentes, aparecen ahora desconcertados sin pautas claras y conducentes para ejercer esas regulaciones.

En síntesis, nuestra exploración del caso del bullying sugería que este era tanto el resultado de la existencia de unas prácticas concretas, como del corrimiento de los umbrales de sensibilidad en nuestras sociedades. Y que, por ello, las tensiones que se generan en torno a él surgen tanto de la ‘sensación’ de descubrimiento que produce el desplazamiento de nuestros umbrales de sensibilidad que nos hacen ‘ver algo nuevo’, como de cierta sensación de impotencia al no contar con dispositivos que nos permitan modificar a ciencia cierta a esas prácticas ahora consideradas aberrantes. A su vez, la exploración de los factores asociados a la conflictividad escolar y la violencia nos muestra una faceta complementaria del proceso que exploramos. En este caso, el conflicto parecen emerger de las dificultades que padecen las generaciones adultas (los docentes) por regular con mecanismos considerados legítimos a las prácticas de las generaciones menores (los alumnos). Y consecuentemente con lo postulado por Elías, justamente esta tensión parece ser el resultado de modelos de autoridad en disputa, por la que se pone en jaque el carácter asimétrico de las relaciones intergeneracionales. Así, a la cuestión de que el corrimiento de los umbrales de sensibilidad transforma en ‘problemas’ a unas prácticas más o menos habituales (llamadas ahora bullying) que deben ser modificadas sin contar con procedimientos claramente probados para ello, se agrega que los tradicionales mecanismos de autoridad con los que se ejercía la regulación de las prácticas de las generaciones menores se hallan en discusión.

La percepción de la ‘escuela en conflicto’ que parece extenderse en la(s) opinión(es) pública(s) podrían entonces surgir de la calidoscópica imagen que producen estos procesos. En ellos la escuela aparece, por momentos, desregulada y violenta y, por otros, autoritaria y excluyente. Pero además de esto, las percepciones tendrían también su origen en que entre el público en general se produce un desplazamiento heterogéneo de sus umbrales de sensibilidad. Así, mientras unos imputan el conflicto escolar a la crisis de los modelos tradicionales de autoridad, otros perciben la necesidad de órdenes más simétricos. Y es posiblemente este complejo interjuego de imágenes y percepciones el que explique la polifacética sensación de crisis que el sistema escolar parece presentar en la actualidad.

Ahora bien, a pesar de que esto ya sugiere un panorama complejo, algunos de los datos incorporados anteriormente indican que existirían dinámicas paralelas que no pueden ser olvidadas.

Por ejemplo, al explorar los factores asociados a la violencia y la conflictividad veíamos una relación interesante. Mientras la conflictividad era mayor en los estratos socioeconómicos más altos, la violencia parecía ser más común en los más bajos. Esta diferencia indica la incidencia de factores complementarios a los que acabamos de presentar, que solo los mencionaremos brevemente porque han sido ya claramente presentados en muy conocidas contribuciones (Tenti Fanfani, 1999; 2001).

### **Dinámicas Escolares y Descivilización**

Además de los ya mencionados desfazajes entre umbrales de sensibilidad y prácticas, o entre modelos de vinculación novedosos y otros en proceso de desaparición otras causas de tensión en el proceso civilizatorio pueden ser las condiciones diferenciales de los integrantes de un grupo social. De hecho, Elías (1998:182) advierte que la posibilidad de que se desarrolle la autocoacción y la moderación en los vínculos sociales esta asociada a condiciones que favorezcan ese desarrollo. Aquí, obviamente, las condiciones materiales, la disponibilidad de recursos mínimos para constituir escenarios más o menos predictibles, son un factor crucial. Sin embargo, es la articulación entre estas condiciones de disponibilidad material y condiciones socio-institucionales básicas las que parecen ser el factor decisivo para Elías. Veamos algo más esta articulación.

La posibilidad de adquirir la capacidad de autocoacción proviene, en principio, de la adquisición de hábitos temperantes que se instituyen desde la niñez y que tienen que ver con una amplia gama de dispositivos cotidianos que promueven el control corporal y la contención de las emociones. El largo y complejo proceso de socialización que instituye subjetivamente la capacidad de moderar los impulsos se asocia así a fenómenos como la organización temporo-espacial de las funciones corporales. Horarios y lugares para alimentarse, dormir, ejercer la sexualidad, etc. Y este ordenamiento de las funciones esta a su vez articulado con escenarios materiales que lo permitan. Por ejemplo, casas con suficientes habitaciones y aislaciones, ritualizaciones de las jornadas laborales presentes en los padres que ordenen la temporalidad y la instituyan en la niñez, etc. Así, las condiciones de marginalidad que muchas veces implican viviendas precarias y progenitores desempleados serían contextos desfavorables al desarrollo de las capacidades autocoactivas.

Pero además de las condiciones materiales o asociadas con ellas, un elemento crucial es la inclusión del sujeto en redes de dependencia mutua que proyectan la actividad específica de cada individuo al contexto social genérico al que pertenece. Esta proyección adquiere una condición notoria a medida que se van desarrollando las instituciones civilizatorias, que abstraen las dependencias de los vínculos interpersonales y las proyectan mucho más allá de ellos a un contexto social general. Un ejemplo claro es el de la titulación escolar. La validez de un título y su significación no depende de una trama social específica (la red social de un sujeto) sino que esta garantizada por entidades abstractas de ellas, muchas veces, incluso, independientes de las sociedades nacionales a las que se pertenece. De manera que la actividad del sujeto, al estudiar, al trabajar, etc. adquiere significación en un entramado social extenso, abstracto y complejo. Ahora, la condición para que todo este sistema

opere es que los individuos se vuelvan también predecibles más allá de los vínculos interpersonales. Los patrones de acción y reacción de los sujetos deben ser estimables con importantes grados de precisión. Deben atenerse a un 'protocolo', por así decirlo, que opere de manera parcialmente independiente de las características o emociones personales y que permita, entonces, que la interdependencia abstraída de vínculos interpersonales de todas formas opere. Y es este hecho, sumado al sentido que para la existencia individual adquiere la pertenencia a esa red abstracta, lo que promueve la moderación de las conductas.

Ahora bien, es obvio, llegado a este punto, que los actores sociales que por sus privaciones materiales no adquieren las habituaciones que facilitan la autocoacción tendrán a su vez dificultades para integrarse a redes abstractas de dependencia. Y que, por otro lado, en la medida que no logren participar de ellas, la moderación de las emociones e intereses situacionales no adquirirá un sentido tan trascendental como si se estuviera incluido en esa institucionalidad. Así, puede verse que, según esta tesis, las condiciones de marginalidad social se asocian a escenarios en los que existirían menores grados de autocoacción y en los que, consecuentemente, podría esperarse mayores niveles de violencia interpersonal.

En este sentido sería esperable que los crecientes niveles de desempleo, desigualdad y pauperización que afectaron a la sociedad argentina (y a otras como ella) durante las décadas del '80 y '90 se encontraran asociadas a incrementos en las formas interpersonales de violencia. Y, de hecho, algunas estimaciones estadísticas muestran la plausibilidad de esta hipótesis. Por ejemplo, nuestros cálculos han indicado que durante las décadas consideradas, aunque con matices eventuales, efectivamente existieron vinculaciones entre las tasas de desempleo, disminución del ingreso y el crecimiento del delito (Míguez y D'Angelo, 2006). A su vez, en otros cálculos, hemos mostrado cómo para ese período las causas judiciales que indican victimización de niños por 'abuso deshonesto', y 'lesiones', como también las imputaciones penales a menores por estas últimas crecieron exponencialmente (Míguez y Roigé, 2006).

En el caso de la escuela, también pueden notarse estas asociaciones. Por ejemplo, algunos trabajos muestran que mientras el 23,2% de las escuelas con bajo nivel socioeconómico sufren altos niveles de violencia, solo alrededor del 12% de las pertenecientes a los estratos sociales más altos lo hace (Kornblit, Adaszko, Di Leo, 2008:75). En el mismo sentido, si bien algunos de nuestros cálculos iniciales no muestran una clara asociación entre violencia y condición social, estimaciones más refinadas muestran que al considerar la recurrencia y la gravedad de los episodios sí se manifiestan asociación entre estos factores. Así, por ejemplo, al estimar recurrencia encontramos que entre los de mayor vulnerabilidad social los victimizados por robos más de 4 o 5 veces representan el 29,5% de los alumnos, mientras estos solo son el 18% de los no vulnerables. También, pudo observarse que en lo que respecta a la portación de armas de fuego, la tasa entre los más vulnerables duplica a la de los no vulnerables (Míguez y Tisnes, 2008:53).

En definitiva, si bien es menester aclarar que estamos lejos de poder presentar aquí evidencia conclusiva, los datos anteriores al menos sugieren una asociación entre el deterioro de la condición social y la emergencia de patrones de interacción más violentos, en los que pueden suponerse menores niveles de autoacción. Así, a la hora de pensar las dinámicas de la conflictividad escolar, a nuestra anterior hipótesis de que estas pueden estar asociadas a modificaciones en los umbrales de sensibilidad y a la transformación de ciertos modelos de autoridad, hay que agregar ahora la posibilidad de que estos también se articulen a modificaciones de las condiciones materiales que minaron la adquisición de la capacidad de autoacción en algunas capas de la sociedad. Ahora, si bien estos en parte pueden ser pensados como procesos paralelos que afectan diferencialmente a distintos sectores sociales, queremos concluir considerando sus posibles interfases.

### **Interfases: Breves Reflexiones Finales**

Un punto de partida para pensar posibles articulaciones entre las tendencias descritas es considerar, en principio, sus disparidades. Como hemos consignado, algunos datos sugieren que, en parte, las dinámicas de la conflictividad escolar que se asocian a los corrimientos de los umbrales de sensibilidad y a las crisis de autoridad, operan por vías separadas de aquellas que se asocian a la pobreza y la marginalidad. De hecho, pudimos apreciar en datos anteriores que mientras la conflictividad asociada a malos vínculos entre alumnos y docentes y a imputaciones de autoritarismo a estos últimos es mayor en los estratos socioeconómicos más altos, la violencia definida como robos y agresiones entre compañeros está más extendida en los estratos más bajos. Sin embargo, este dato inicial no debería opacar el hecho de que ambas cosas ocurren, aunque con niveles de incidencia distintos, en los dos casos. Es decir, que no se trata de que no exista violencia en los estratos superiores o niveles de conflictividad en los inferiores, sino que la prevalencia o proporción de estos episodios es mayor en un caso que en otro.

Así, se vuelve evidente que más allá de las diferenciaciones analíticas que hemos podido realizar, de todas maneras no puede descartarse que existan articulaciones entre estas dimensiones. Es decir, debe asumirse que, finalmente, en la mayor parte de las escuelas se entremezclan, aunque en proporciones diversas, corrimientos de umbrales de sensibilidad, crisis de autoridad y alumnos que no viven en contextos que promuevan en ellos los grados de autoacción que la institución escolar supone. Así las cosas, y vistas en una aproximación comparativa, podría señalarse que en la Argentina las imágenes de la conflictividad escolar emergen, a la vez, como producto de los corrimientos de los umbrales de sensibilidad y mutación de los modelos de autoridad que parecen ser un componente inherente al desarrollo de la cultura occidental y que explicarían el carácter transnacional de las tensiones escolares. A esto se sumarían, por otro lado, las tendencias descivilizatorias que se constituyen en los procesos de pauperización y marginación que afectaron a una gama más restringida de países, entre ellos la Argentina, en décadas recientes. Atrapada en este juego paradójico la institucionalidad escolar aparece, a la luz pública e incluso en algunas postulaciones académicas,

como jaqueada y en proceso de extinción (Duschatzky, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004). Sin embargo, la proyección de largo plazo que propone la perspectiva Eliasiana sugiere que se trata de las típicas dinámicas del cambio histórico que se encuentran inscriptas en el complejo social, institucional y perceptivo que compone al mundo occidental y que más allá de tensiones y retrocesos circunstanciales contiene la tendencia a expresarse en formas cada vez más moderadas de interacción. Así, si bien el proceso es siempre incierto y de final abierto, parece oportuno tomar el riesgo de contrabalancear la hipótesis de la destitución, con la más optimista alternativa de una mutación que, más allá de los eventuales ‘dolores de crecimiento’, conduce a un nuevo tipo de institucionalidad en algunos sentidos superadora de sus formas anteriores.

## Bibliografía

Adaszko, D.; Kornblit, A., Míguez, D. 2008. ‘Manifestaciones de Violencia en la Escuela Media Argentina.’ Paper presentado en la IV World Conference on School Violence, Lisboa.

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

Cohen, S. 2002. ‘Symbols of Trouble: Introduction to the Second Edition. En: *Folk Devils and Moral Panics*. Londres: Routledge.

Corea, C.; Lewkowicz, I. 2004. *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Cowie, H. ‘Hostigamiento Escolar. Su Naturaleza y Como Prevenirlo.’ *Espacios en Blanco* N° 17.

Craig, W.; Harel, Y. 2004. ‘Bullying, Physical Fighting and Victimization.’ En: Currie, C. *et. al. Young People’s Health in Context*. Copenhagen: International Report from the HBSC 2001/2002 Survey.

Debarbieux, E.; Blaya, C. (orgs.), 2002. *Violência nas Escolas. Dez Abordagens Europeias*. Brasilia: UNESCO.

Duschatzky, S.; Corea, C. 2002. *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

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

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

Farrington, D. 1996. *Understanding and Preventing Youth Crime*. York: York Publishing Services.

Gallo, P. En prensa. *De cómo se construye la autoridad. Representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1945-1983)*. Buenos Aires: Araucaria.

Heinemann, P. 1972. *Mobbning-gruppvald bland barn och Vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

Kornblit, A.; Adaszko, D. 2007. 'Factores Vinculados a Manifestaciones de Violencia en el Ambito de la Escuela Media.' *Espacios en Blanco* N° 17.

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

Maines, B.; Robinson, G. 1997. *Crying for Help. The No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.

Míguez, D. 2008. '¿Violencia en Escuelas? La Cuestión en Perspectiva' En: Míguez, Daniel (coord.). *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

-----; D'Angel, Luis, 2006. 'Relaciones Relativas. Desempleo y Delito en la Provincia de Buenos Aires (1980-2000)'. *Desarrollo Económico*. Vol. 46 N° 182.

-----; Roige, Mariana. 2006. *El Sistema de Minoridad en la Provincia de Buenos Aires. Una Aproximación Descriptiva*. Documento de Trabajo N° 2, serie en Violencia y Cultura. Buenos Aires: FLACSO.

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

Noel, G. 2008. 'La Autoridad Ausente. Violencia y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares.' En: Míguez, Daniel (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Olweus, D. 1973. *Hakkycklingar och Översittare. Forskning om Skolmobbing*. Estocolomo: Almqvist y Wicksell.

-----, 1993. *Bullying at School*. Oxford: Blackwell.

Omer, H. 2000. *Rehabilitation of Parental Authority*. Tel Aviv: Modan.

Pikas, A. 1989. 'The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing.' En. Roland, E.; Munthe, D. (Eds.), *Bullying: An International Perspective*. Londres: David Fulton.

Renaut, A. 2005. *O Fim da Autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

-----, 2001. *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Torrado, S. *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Smith, P.; Brain, P. 'Bullying at School Lessons from Two Decades of Research.' *Aggressive Behavior* N° 26.