

¿Violencia en Escuelas? La Cuestión en Perspectiva.

Míguez, Daniel (comp.).

Cita:

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

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/55>

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



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>.

INTRODUCCION

¿Violencia en Escuelas? La Cuestión en Perspectiva.

Daniel Míguez

Los trabajos que incluimos en este volumen resultan de una selección de las presentaciones realizadas durante las jornadas ‘Violencia, Culturas Institucionales y Sociabilidad’ organizadas conjuntamente por el programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y el Observatorio de Violencia en Escuelas.¹ Así, hemos reunido trabajos realizados por distintos investigadores de varias universidades nacionales. En algunos casos, se trata de investigaciones llevadas adelante por el propio Observatorio de Violencia en Escuelas; en otros, son proyectos ejecutados por miembros de otros centros de investigación: el Instituto Gino Germani, el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, el Instituto de Estudios Histórico-Sociales. Algunos trabajos han utilizado encuestas y el procesamiento estadístico, otros los estudios de caso y el método etnográfico y aún otros desarrollan una perspectiva histórica mediante el uso de fuentes orales y escritas. Consecuentemente, este volumen presenta tres secciones. En la primera, dos trabajos introducen una perspectiva nacional de los grados de incidencia y posibles causas de la violencia en las escuelas. Accedemos así a una visión que permite captar la cuestión fundamentalmente en sus ‘grandes dimensiones’, nos presenta un panorama general del

¹ Queremos agradecer al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y a la Universidad de Gral. San Martín por el apoyo brindado a las actividades del Observatorio de Violencia en Escuelas, sin el cual no hubieran sido posibles las actividades de investigación y los encuentros académicos que resultaron en este volumen. Particularmente, la Secretaría de Ciencia y Tecnología contribuyó a sostener las actividades de investigación cuyos resultados se exponen en varios capítulos de este libro. También, la Escuela de Posgrado y la Escuela de Humanidades de la Universidad de Gral. San Martín prestaron el espacio y el apoyo institucional para ellas. Es oportuno también mencionar la generosidad de varios investigadores pertenecientes a diversos centros de investigación —radicados la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires— que colaboraron con las actividades del Observatorio, algunos de cuyos trabajos hemos incluido aquí y otros, lamentablemente, por motivos de espacio, hemos debido dejar para otra oportunidad.

problema que enfrentamos. La segunda sección, con tres estudios de caso, permite ver las dinámicas cotidianas asociadas a la violencia y conflictividad escolar. Complementariamente con la visión anterior, profundizamos aquí en cuestiones particulares y específicas, en las vivencias y experiencias de los actores involucrados en el ‘asunto’. Y la tercer sección nos remite a las décadas de 1920 y 1930 en uno de los capítulos y a las décadas del 1960 en adelante, en otro, permitiéndonos ver la evolución en el tiempo de los vínculos entre miembros de la comunidad educativa.

Ahora, más allá de esta diversidad de perspectivas, lo que todos estos trabajos tienen en común es que aportan miradas que permiten descubrir varios de los supuestos a partir de los cuales es ‘percibido’ el problema de la violencia en escuelas. Ya que junto a los hechos concretos —de violencia— y las experiencias cotidianas de los miembros de la comunidad escolar, existe la actividad de muchos actores sociales que intervienen en la definición del fenómeno, construyendo los supuestos a partir de los cuales son comúnmente interpretados los eventos y experiencias cotidianas. Nos referimos, entre otras cosas, al hecho de que la acción de los medios de comunicación y de los actores políticos muchas veces influye en la lectura de los datos.² O que las propias dinámicas institucionales dentro de la comunidad educativa (la evolución de posicionamientos pedagógicos, de culturas institucionales, etc.) resultan en sistemas colectivos de representación de la violencia y el conflicto que influyen en su percepción y en las formas en que se ‘interviene’ sobre ellos. Incluso, la propia investigación proveniente de las ciencias sociales (que posee, a su vez, sus propios supuestos)

² Por ejemplo, si bien las tasas de delito han aumentado en la Argentina (Ciapardini, 2005; Míguez y D’Angelo, 2006), la repercusión mediática y el efecto de esto sobre la agenda política ha hecho que la percepción pública del crecimiento sea desproporcionada respecto de su incidencia real (Malone y Dammert, 2002; Míguez, 2004). Estos contextos ‘inflamables’ suelen producir un efecto de ‘pánico moral’ (Cohen, 1987) por el que la población lee en cada incidente una confirmación de sus peores temores. Así, es común que esta perspectiva se proyecte al sistema educativo, y que eventos episódicos de violencia se perciban falsamente como ubicuos en todo el sistema educativo, como ocurrió con el incidente de Carmen de Patagones, Argentina en octubre del 2004 (cuando un alumno baleó a varios compañeros dentro del aula) o durante 1999 en la Columbine High School de Littleton, Colorado en los Estados Unidos (Devine, 2002).

incide sobre las múltiples definiciones y percepciones del fenómeno al interior de la comunidad educativa.

Dado que este proceso es complejo e imposible de abordar aquí en su totalidad, nos concentraremos en algunos aspectos particularmente asibles a partir de las presentaciones contenidas en este libro. En especial, los contrastes entre los diversos métodos y aproximaciones aplicados en este caso permiten abordar conjuntamente las cuestiones de la dimensión, causalidad e historicidad de la violencia en escuelas. Es decir, nos permite revisar extendidos supuestos acerca de los *niveles* de violencia que existen en nuestras escuelas, las posibles *explicaciones* de su emergencia y la *cronología* de su presencia. Y, juntamente con estas temáticas nos permite revisar los sistemas perceptivos (su constitución y mutaciones) que los propios agentes de la comunidad educativa ponen en juego al enfrentar y tratar cotidianamente la cuestión de la violencia en sus escuelas.

Así, analizaremos, fundamentalmente, tres dimensiones del asunto. Primero, la cuestión de *qué consideraremos violencia*. Teniendo en cuenta la polisemia del término, este problema opera al menos en dos niveles. Por un lado, en los contrastes entre las definiciones que dan los propios actores: no todos los integrantes de la comunidad educativa definen la violencia en los mismos términos —lo que para algunos es violento puede no serlo para otros— y por lo tanto ‘en el terreno’ mismo se producen definiciones contrapuestas que deben ser tenidas en cuenta. Pero, además, en el campo teórico coexisten múltiples definiciones del término que es necesario explorar en cada caso, buscando aquella postulación o combinación de las mismas que posea mayor capacidad explicativa. Un segundo elemento a revisar son los *condicionamientos sociales* y, por lo tanto, la extendida tesis de que violencia en las escuelas se asocia a los grados de pobreza —y las estructuras actitudinales relacionadas con ella— de la población a la que la institución atiende. Una tercer cuestión es *la dimensión diacrónica*: se suele suponer que asistimos actualmente a niveles inusitados de violencia que se relacionan

con la evolución actual de nuestra sociedad y que contrasta notoriamente con el funcionamiento pretérito del sistema escolar argentino. En este sentido, suele postularse que las modificaciones en los criterios intergeneracionales de ‘respeto’ introducidos por la modernidad tardía o postmodernidad y/o las condiciones sociales deletéreas resultado de los cambios estructurales de las últimas décadas han generado niveles novedosos de conflicto y violencia en las escuelas. Menos atención suele prestarse a cómo han mutado los sistemas perceptivos de los propios agentes del sistema educativo, y cómo estas mutaciones influyen en aquello que se define o no como violento. Es a partir, entonces, de estos tres nodos problemáticos que intentaremos revisar y refinar (ya que no siempre refutar) las nociones implícitas a partir de las cuales solemos pensar la violencia y el conflicto en nuestras comunidades educativas.

Definiciones de Violencia

Difícilmente escape a alguien el hecho de que las comunidades escolares son siempre grupos sociales diferenciados. Desde un inicio sabemos que en la escuela se reúnen, al menos, miembros de *generaciones* diferentes que deben interactuar cotidianamente. Ahora, si particularizamos esta situación al contexto de escuelas radicadas en enclaves marginales, con poblaciones de bajos ingresos, percibiremos que a las diferencias intergeneracionales se le suelen sumar las *sociales*. Estas emergen del contacto entre alumnos/as y sus progenitores provenientes de las clases humildes y docentes que suelen surgir de los sectores medios. Estas diferencias generacionales y sociales no se manifiestan tan solo en sus dimensiones ‘objetivas’: la edad de los docentes comparada con la de los alumnos o los niveles de ingreso de unos y otros. Sino, también, en las formas de percepción o sistemas de representación de la realidad que son prototípicos en cada grupo generacional y en cada sector social.

En relación a nuestro tema, un fenómeno recurrente encontrado en los estudios de caso incluidos en este volumen es que tanto debido a las diferencias intergeneracionales como sociales las definiciones de ‘violencia’ varían de un grupo a otro. Y esto produce malos entendidos que se suelen expresar en calificaciones o ‘adjetivaciones’ recíprocas entre los integrantes de cada uno de ellos. Entonces, a la vez que es común que algunos docentes perciban un uso excesivo de la fuerza en sus alumnos (‘estos chicos son brutos’, ‘son violentos’, etc.), muchos alumnos perciben las medidas disciplinarias tomadas en relación a esas acciones como intervenciones arbitrarias frente a una actividad concebida por ellos como absolutamente normal y aceptable (‘los maestros son buchones’, ‘me discriminan’, etc.). De esta manera, las diferencias intersociales de las que estamos hablando se plasman en disputas acerca de cuáles son los grados de contacto físico que son aceptables en una escuela. O qué formas de ‘uso’ pueden tener las paredes y demás inmobiliario de la institución: por ejemplo, si son lugares aptos para manifestar mediante graffiti el amor por una pareja, o a un equipo de fútbol o la pertenencia a un barrio o a un grupo dentro de él. Así, lo que para unos puede ser ‘vandalismo’, para otros puede ser ‘arte’ o expresar fidelidad.

En verdad, el problema que plantea un escenario de estas características ha sido resuelto hace bastante tiempo en el campo de la investigación etnográfica. Se trata de poner en relación todos estos sistemas de representación (al conjunto de las definiciones contrapuestas de violencia) y comprender las formas de interacción que se dan entre ellos. Ahora, en la medida en que los estudios de caso incluidos en este libro han aplicado esta estrategia (y lo han hecho bastante consistentemente) se revela una de las cuestiones más interesantes de la investigación. Y esta no es, tan solo, que existen en el terreno concepciones contrapuestas de la violencia (algo que por supuesto ocurre), sino que muchos de los actores que participan de este complejo entramado de vínculos son sensibles a ellas. Es decir, que los miembros de la propia comunidad educativa reconocen que existen entre ellos definiciones

diversas de lo que constituye violencia. Incluso, reconocen que esta diversidad no se manifiesta tan solo en las fronteras generacionales y sociales, sino también al interior mismo de los diversos estamentos que componen la comunidad educativa. Es decir, que los docentes e incluso el propio alumnado o sus progenitores mantienen a su interior diferencias perceptivas significativas y son conscientes de ellas.

Sin embargo, la paradoja es que la percepción de las diferencias no resuelve en sí misma el problema. Como lo muestra palmariamente los trabajos de Previtali o Bianchi *et al* en este volumen, los docentes pueden darse estrategias diversas frente a la percepción de que los alumnos tienen constituciones culturales diferentes entre sí y a las que la escuela implica. Pero ya sea que esta estrategia consista en adaptar la normativa escolar al sistema perceptivo de los alumnos o, por el contrario, sostener el modelo convencional de institución escolar *pese a todo*, siempre se generan paradojas o ‘efectos no queridos’. Por ejemplo, la estrategia de adaptar la institución escolar al contexto cultural del alumnado suele relativizar la presencia de las pautas actitudinales y cognitivas convencionales que facilitan la integración social de los alumnos y su salida de la marginalidad —por ejemplo, los hábitos de aseo o trato o los niveles de calificación que facilitan una inserción laboral favorable. Algo de lo que los propios docentes son conscientes y por lo que ellos mismos cuestionan esta estrategia, incluso al aplicarla. A su vez, muchos padres perciben estos efectos, lo que se traduce generalmente en una condena a aquellas escuelas que no logra imponer las pautas y habilidades apropiadas de acuerdo al modelo convencional de educación. A su vez, la estrategia alternativa de sostener el modelo convencional suele dar por resultado una institución ‘expulsiva’ que reproduce la condición de los socialmente postergados. Algo que también los alumnos y sus progenitores perciben y cuestionan acusando a estas escuelas de ‘discriminación’, por no considerar las condiciones particulares de la población a la que atienden.

Así, lo que podría concluirse es que la observación del carácter culturalmente relativo de la definición de violencia no conduce a la noción de un sistema estanco, mutuamente excluyente, de percepciones ancladas en cada sector social (es decir, una percepción de los docentes, otra de los alumnos y así). Más vale emerge un conjunto dinámico de percepciones que se inciden recíprocamente y que redefinen situacionalmente aquello que se considera violencia y lo que puede hacerse frente a ella. Así, si quisiéramos pensar aquí en una posible ‘respuesta’ a la cuestión de la violencia todo sugiere que esta no debería concebirse a partir de *una* ‘intervención’ acotada y puntual. El escenario indica, más vale, la necesidad de una praxis prolongada conducida por agentes especializados que logre equilibrios parciales (siempre serán contingentes) de la estructura institucional en estos contextos críticos.

Ahora bien, aunque no es este el lugar en el que nos detendremos a pensar acerca de ‘qué puede hacerse con la violencia’ la anterior sugerencia requiere de ciertas ponderaciones para poder plantearse correctamente. Una de ellas se pone en evidencia al tomar en cuenta las diversas definiciones presentes, ya no entre los actores que integran las comunidades educativas, sino en el campo de la investigación científica. Como puede notarse en muchos de los trabajos que incluimos aquí, existen múltiples definiciones de violencia sostenidas en otras tantas aproximaciones teóricas. El campo de estudios académicos de la violencia contiene diversas tipologías que intentan clasificar el fenómeno según distintos criterios. En algunos casos se buscan diferenciaciones morfológicas: la violencia física, la psicológica, la simbólica, la institucional. En otros se realizan atribuciones causales: la violencia política, la racial, la social, etc. Y es obvio que estas distinciones deben redefinirse para considerar las zonas grises que surgen entre ellas. Pero más allá esto, queremos detenernos aquí en una de las discusiones fundamentales en el campo de estudios de la violencia en escuelas que remite a los grados de ‘inclusividad’ que deben tener las definiciones (Debarbieux, 2002). Esto es, mientras las que se denominan ‘definiciones restringidas’ consideran violencia solo a las

acciones que transgreden los códigos legales, otras, consideradas ‘definiciones ampliadas’, incluyen además acciones que sin ser ilegales son vividas como violentas por las víctimas: por ejemplo, el mal trato, la discriminación, los problemas de integración ya sea con los compañeros o con los adultos de la institución educativa, las frustraciones generadas por el fracaso escolar, el aburrimiento causado por tareas que son vividas como innecesarias o inútiles, etc.

En torno a esta cuestión se han tejido intrincados debates acerca de las consecuencias epistemológicas y teóricas de adoptar una u otra postura. En el sentido de que, aunque la definición restringida permite más precisión, cercena arbitrariamente el fenómeno —de manera concordante con los sectores de más poder que instituyen los códigos legales. Mientras la definición ampliada es demasiado inclusiva y diluye la especificidad del objeto, al punto de impedir la diferenciación de fenómenos de muy variada índole. Las discusiones acerca del concepto de violencia que encabezan muchos de los trabajos que incluimos aquí nos permiten eludir este debate en alguna medida, ya que sugieren lo que a nuestro juicio es una solución apropiada. Esto es, centrar la definición de violencia, si no exclusivamente en el contenido en los códigos legales, al menos en lo que puede reconocerse como sus manifestaciones más evidentes: el uso de la fuerza física o la intimidación por amenaza del uso de la fuerza física. Y construir conceptos más específicos (aunque más no fuera adjetivando la noción de violencia: violencia simbólica, psicológica, etc.) para manifestaciones de fenómenos íntimamente asociados a la violencia, como pueden ser los mecanismos discriminatorios, problemas de integración o las pequeñas transgresiones cotidianas (‘incivilidades’).

Un punto crucial a este respecto es que al considerar la mensura de los niveles de incidencia de la violencia en las escuelas estas nociones introducen diferencias sustanciales. Mientras las definiciones inclusivas de violencia pueden sugerir que la sufren proporciones

muy grandes de la población escolar, las mediciones aplicando definiciones restringidas de la misma indican porcentajes significativamente menores. Por ejemplo, en el Capítulo 1 puede verse que al preguntar *indiscriminadamente* por los robos en la escuela encontraremos que entre el 20,7 y el 33,2% de la población escolar los sufrió en el año 2000. Pero si restringimos la pregunta a aquellas sustracciones en la que medió el uso de la fuerza física, tal como se pregunta para el año 2005, encontraremos que tan solo entre el 3,3% y el 6,2% padeció este tipo de victimización. De la misma manera, en el Capítulo 2 se pone de manifiesto que si consideramos el fenómeno general del ‘hostigamiento’ entre alumnos encontramos que un 52,9% lo ha padecido y el 51,8% lo ha propinado, al preguntar por hechos de ‘violencia propiamente dicha’ estos porcentajes se reducen al 16,9% y 16,6%% respectivamente. Así, y en conclusión, debemos tener en cuenta que a la hora de ‘dimensionar’ los niveles de violencia la definición hará una diferencia substancial (y de ninguna manera anecdótica o superficial) en los resultados.

A su vez estos datos sugieren, retomando una cuestión anterior, que la necesidad de abordar instituciones que padecen formas pronunciadas de violencia solo se manifiesta en un número acotado de casos —ya que estas dinámicas no parecen afectar a proporciones demasiado significativas del sistema educativo. Y que, por lo tanto, solo en una minoría de escuelas serán necesarias las formas dinámicas de intervención que sugeríamos. Pero otros elementos que revelan los trabajos en este volumen permiten agregar más dimensiones a esta cuestión, en el sentido de permitirnos una mejor caracterización del tipo de escuelas que parecen padecer estos problemas y de los niveles de novedad que existen en las instituciones actuales.

Pobreza y Violencia en las Escuelas

Como señalamos, uno de los supuestos más extendidos en los estudios sobre la violencia en escuelas la articula a las condiciones materiales de la población a la que cada institución atiende. Así, no habría un sistema escolar homogéneo, sino uno heterogéneo, diverso, con una institucionalidad que varía de acuerdo al perfil socioeconómico de la población. En esta perspectiva, se asocia la emergencia de la violencia y, más genéricamente, de la conflictividad escolar, a la disolución de estilos de vida tradicionales basados en el modelo de familia nuclear y empleo estable, en los que la dignidad personal y el ascenso social se relacionan con el esfuerzo individual expresados en la trayectoria laboral y escolar. Con la desaparición de ese modelo, se produciría una destitución de la escuela como eje estructurante de la trayectoria biográfica de los sujetos, como dadora de sentido existencial. Y junto con esta destitución se licuarían los principios de legitimidad que permiten a los agentes escolares operar con autoridad dentro de su medio. La limitación en la capacidad mediadora de las autoridades escolares, y relativización del sentido institucional implicaría una desregulación de las relaciones sociales a su interior y con ello la emergencia de formas más directas y menos temperantes de resolución de los conflictos —lo cuál haría del uso de a fuerza física un medio más recurrente de regulación de los vínculos.

Ahora, la cuestión que se plantea en este caso es que la atribución causal que articula la violencia en las escuelas a las condiciones sociales de su entorno entra en conflicto con aquello que se manifiesta al buscar medidas agregadas (cuantitativas) que expresen esa relación. Así, en los datos estadísticos que se revelan en los Capítulos 1 y 2 no aparecen asociaciones lineales entre pobreza y los niveles de conflictividad y violencia escolar. En cambio, en los estudios de caso, en general realizados en escuelas radicadas en enclaves urbanos marginales (capítulos 3, 4 y 5), si se observa una asociación significativa entre la

condición social de los alumnos y los grados de violencia y conflictividad manifestadas en las instituciones escolares a las que concurren. La disonancia entre ambas perspectivas puede tener varios orígenes. Ateniéndonos a las objeciones recíprocas que tradicionalmente se han hecho estadígrafos y etnógrafos podríamos suponer dos explicaciones posibles. O que la pre-selección de los casos realizadas por los investigadores que utilizaron la aproximación etnográfica prefiguró los resultados de su investigación y entonces encontraron aquello que sus supuestos dictaban. O, inversamente, que las limitaciones de la estadística para penetrar la cotidianidad no permitieron a quienes aplicamos esta opción metodológica captar los fenómenos en ‘profundidad’ y entonces no pudimos reconocer las articulaciones allí donde en verdad existían.

Ahora, tal vez sea posible encontrar una opción alternativa a la contraposición lisa y llana de métodos de investigación y sus resultados. Porque no se trata de concluir que estas objeciones cruzadas, que tradicionalmente han atravesado el campo de las ciencias sociales, sean falaces; pero sí pensar que las perspectivas que resultan de estas opciones metodológicas pueden ser ocasionalmente complementarias. Es decir, que mientras es posible que los niveles de agregación a los que trabaja la estadística a veces la hagan una red demasiado gruesa (o un método muy caro) para captar ‘al azar’ los fenómenos que afectan a proporciones muy bajas de la población, los estudios de caso sean más adecuados para indagar en ellos, aunque al precio de no poder estimar el grado de generalidad de los mismos. De esa forma, mientras los datos estadísticos permiten captar los fenómenos genéricos y sentar los límites a las generalizaciones posibles a partir de estudios de casos particulares, la aproximación etnográfica permite indicar las particularidades que se pueden esconder detrás de la generalización. Así, en este caso específico, podemos pensar que mientras en términos generales no existen asociaciones significativas entre pobreza y los niveles de violencia en las

escuelas, en algunos casos particulares esta asociación si se manifiesta de manera significativa.

Por ejemplo, el Capítulo 1 muestra que si bien la proporción de victimizados por grado de vulnerabilidad social no indica relaciones evidentes entre condición social y violencia, la proporción de quienes no responden a las preguntas sobre violencia si crece a medida que las condiciones sociales son más deletéreas. De esa forma queda sugerida una posible asociación oculta por una suerte de código de silencio que sería más pronunciado en los sectores de más bajos ingresos. Pero más allá de eso, y aunque los grados de validez estadística no permiten conclusiones definitivas, algunos de los cálculos presentes en el Capítulo 1 parecen indicar que si bien la violencia y la pobreza no se asocian de manera significativa cuando son moderadas, si lo hacen cuando se dan en grado extremo. Fenómeno que afecta, sin embargo, a un número reducido de establecimientos. Es decir, que si bien la violencia y las condiciones sociales no mantienen vinculaciones estadísticamente significativas mientras no se trate de casos extremos, si se asociarían para núcleos acotados de población que viven en condiciones particularmente gravosas. Y es posiblemente por eso que los estudios de caso, que generalmente se han concentrado en escuelas de alta conflictividad, encuentren recurrentemente vinculaciones entre violencia y pobreza, mientras que esta asociación se diluye al trabajar con datos agregados que no permiten ese nivel de particularización. Así, mientras la mirada estadística nos indica la ‘proporción’ del problema, la etnográfica nos señala las ‘excepcionalidades’ a las que deberíamos prestar atención.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos agregar que nuestra tesis inicial de que el sistema educativo argentino esta integrado por instituciones muy diversas, se corroboraría sobre todo si consideramos el contraste entre un núcleo reducido de escuelas que concentran condiciones particularmente graves y el promedio del sistema educativo que presenta condiciones más o menos homogéneas y no tan críticas. O dicho de otra forma: nuestros

resultados no sugieren un sistema totalmente caótico con instituciones diversas entre sí, sino un promedio que mantiene similitudes significativas en relación a los niveles de violencia y conflictividad que padecen sus integrantes y un núcleo reducido en el que se asocian pobreza y violencia en niveles extremos. Y que tal vez requieran el tipo de intervención institucional que sugerían los resultados presentados en la sección anterior. Ahora, el interrogante que aún queda pendiente remite a los grados de novedad de esta situación: ¿El estado de conflictividad genérica y más o menos uniforme que se manifiesta en la mayoría de las escuelas de la argentina es el resultado de procesos recientes, o se trata de condiciones más o menos permanentes que por alguna razón son actualmente tematizadas y vividas como problemáticas por nuestra sociedad?

Una Visión Histórica

Otro de los supuestos de mayor pregnancia, tanto en la opinión pública como en la investigación académica, es que el sistema educativo argentino enfrenta una situación ‘sin precedentes’. Particularmente, suele asumirse que los niveles de conflictividad y violencia que afectan actualmente a las instituciones educativas son el resultado de cambios recientes ocurridos, como ya adelantamos, en las condiciones sociales y en las dinámicas institucionales inherentes a un nuevo tipo de orden social caracterizado por la reducción del estado, el fin de la era asalariada, la globalización, la horizontalidad en los vínculos de autoridad, etc. Ahora bien, los trabajos en perspectiva histórica que cierran este volumen nos permiten un abordaje interesante de esta cuestión. A la vez que ponen en evidencia que algunos tipos de interacción que hoy percibimos como conflictivas o que llamaríamos violentas han estado presentes casi desde la constitución misma del sistema educativo argentino, también indican que efectivamente hay novedades inscriptas en la dinámica

institucional. Y que, por lo tanto, no podemos ni suponer que las instituciones educativas han cambiado totalmente, ni asumir que nada dentro de ellas ha mutado; sino que debemos hilar fino sobre específicamente qué aspectos han sufrido cambios y cuáles no.

En ese sentido, se pone en evidencia que ciertas formas genéricas de conflictividad entre alumnos y docentes han sido, si no permanentes, al menos recurrentes en el sistema institucional argentino. Particularmente, el texto de Lionetti y Varela muestra elocuentemente episodios de ‘sublevación’ del alumnado —incluso con amenazas y uso de armas— contra la autoridad docente ya en las décadas del 1920 y 1930 que implicó además la intervención policial. Así, lo que muchas veces es percibido como una práctica reciente —la amenaza al personal docente y la convocatoria policial a los establecimientos educativos—, no resulta tan novedosa a la luz de los hallazgos presentados en el Capítulo 6. En contrapartida, el trabajo de Gallo (Capítulo 7) si sugiere mutaciones en el sentido de indicar que ciertas formas de ejercicio de la autoridad docente que involucraban el castigo físico han caído en desuso, implicando que más que incrementos en el uso de la violencia en la relación docente-alumno se ha producido un cambio de sentido inverso. Y que esta misma mutación implicaría una reducción en los grados de asimetría en los vínculos intergeneracionales al interior de las escuelas. Así, en el mismo hecho se manifiesta una tendencia contraria a lo que muchas veces se supone —en el sentido de que ciertas prácticas violentas estarían siendo erradicadas— y concordante con ellas, ya que efectivamente ciertas asimetrías en los vínculos intergeneracionales se estarían licuando.

Pero lo planteado en el Capítulo 7 incluye una cuestión adicional. Esto es que las percepciones del incremento de los niveles de violencia escolar no son totalmente antojadizos. Es decir, que los supuestos que perméan tanto el campo académico como el de la opinión pública no radican en posiciones idiosincrásicas o arbitrarias. Responden a una lógica inscripta en los cambios históricos de nuestro orden social que ha ‘desplazado las barreras de

sensibilidad' y que nos ha llevado a considerar como violentas e inaceptables a formas de interacción que eran plenamente admisibles en el pasado. De esa forma, la comprensión de los cambios que se manifiestan en el sistema educativo requieren de una doble mirada, a la vez atenta a las transformaciones en las formas de interacción que efectivamente ocurren en el seno de la comunidad educativa, como a las formas históricas de percepción a partir de las cuales se interpretan esas prácticas. Es, tal vez, esta perspectiva compleja la que progresivamente nos permita una mejor comprensión de los procesos que están afectando al sistema educativo argentino. Pero antes de señalar en qué sentido esto podría ser así, conviene recapitular parte de los argumentos que hemos expuesto anteriormente.

Reconsideraciones

Es evidente que estamos aún lejos de haber alcanzado un grado de avance que nos permita un panorama exhaustivo de los niveles de violencia y conflictividad en las escuelas argentinas. Mucho de lo que hemos presentado hasta aquí son apenas especulaciones sobre resultados parciales de investigaciones aún en curso, o de estudios exploratorios y por lo tanto no conclusivos. A lo que sí ciertamente aspiramos es a introducir inquietudes que permitan refinar el diagnóstico actual de nuestro sistema escolar. Y en ese sentido, lo que tal vez se desprende de la síntesis anterior de resultados, es como lo hemos ya anunciado, una imagen matizada de lo que ocurre actualmente en el sistema educativo argentino.

Particularmente, al considerar las formas de violencia más amenguadas —como el hostigamiento, las incivildades, etc.—, deba decirse que en la mayor parte de las escuelas subsisten las formas de tensión intergeneracional e intrageneracional que han sido prototípicas de la vida escolar desde hace muchos años. Los indicadores de mayor incidencia manifiestan formas de hostigamiento y malestar que posiblemente hayan padecido, en alguna medida, casi

todas las generaciones de población escolarizada hasta la actualidad. Y que se deben, fundamentalmente, a conflictos de integración que padecen algunos alumnos/as que no son atendidos por los agentes institucionales. También podemos pensar que si pudiéramos comparar las cifras actuales con las de décadas inmediatamente precedentes (digamos lo ocurrido a partir de los años '90 con lo que sucedía en los '60 o '70) encontraríamos algunas diferencias en los niveles de incidencia de este tipo de fenómeno. Y es también posible que las manifestaciones más extremas de violencia hayan adquirido una prevalencia mayor que en el pasado reciente, aunque si atendemos a lo narrado en el Capítulo 6, es menos obvio que sean mayores que en un tiempo más remoto.

Ahora, junto con esta aceptación de un *cambio relativo* en los patrones de interacción, se hace también necesario señalar que todo sugiere que en la mayor parte de las escuelas estas mutaciones, si bien presentes, no parecen haber desgazado totalmente a las estructuras institucionales tradicionales. En general, posiblemente con un funcionamiento algo más problemático, la mayor parte de las escuelas siguen siendo básicamente lo que eran hace bastante tiempo atrás —con excepción de un conjunto acotado de casos en los que efectivamente parecen producirse una disolución más radical de la estructura institucional. Pero, junto a esto, también es necesario admitir que el desplazamiento de nuestros umbrales de sensibilidad influye en los supuestos a partir de los cuales interpretamos estos 'datos'. Y que si, por un lado, el analista debe ser capaz de ejercer un control epistemológico que neutralice las lecturas extemporáneas de los hechos (no asignar patrones de mutación en contraste con un parámetro 'ideal', sino con uno real compuesto por datos históricos), por otro, en la medida en que los actores asumen estas perspectivas, las mismas se vuelven un 'dato de la realidad' que opera como un factor tan legítimo como cualquier otro en el entramado causal que explica la conflictividad escolar.

Queremos decir que la mutación en los umbrales de sensibilidad no puede asumirse como un componente ‘falso’ que tergiversa la realidad, sino que en cuanto los actores de la comunidad escolar construyen sus expectativas y demandas tomándolos como parámetro estos se vuelven parte inextricable del sistema institucional. Así, a la vez que podemos afirmar que las formas de interacción al interior de la comunidad escolar, en general, no han cambiado tan drásticamente, debemos también considerar que las percepciones acerca de ellas han sufrido una serie de mutaciones que hace que algunas formas de interacción aceptables en el pasado sean progresivamente reconocidas como conflictivas. Y que lejos de que esto nos permita ‘despejar’ este mecanismo como falso, debe reconocerse que constituye un hecho que posee el mismo grado de realidad que el de las ‘interacciones concretas’. Y, más aún, esas percepciones instituyen, a su vez, formas de específicas de interacción —por ejemplo, intervenciones sobre las interacciones inicialmente percibidas como conflictivas— que, según los resultados de varias de nuestras investigaciones, suelen generar, a su vez y en sí mismas, experiencias que se viven como conflictos: el fracaso de formas de intervención y los esfuerzos por readecuarlas, etc.

En síntesis, lo que intentamos decir es que los niveles de conflicto que se viven hoy en las comunidades educativas argentinas provienen de un doble origen. En parte son el resultado de algunos cambios relativos en las formas de interacción que ocurren a su interior. En la mayor parte de los casos no se trata de cambios drásticos, ni de la emergencia de prácticas totalmente novedosas, aunque sí posiblemente de una proliferación de formas más o menos convencionales de conflicto en la institución escolar. Por otro lado, ha existido una mutación en los sistemas de percepción que hace que algunas formas de interacción que tradicionalmente se percibían como aceptables se vivan hoy como cuestionables y que eso genere nuevos problemas en la dinámica institucional. A su vez, si bien esta situación sería prototípica en la mayor parte de las escuelas, parece paralelamente existir un núcleo

proporcionalmente pequeño de escuelas afectadas por situaciones particularmente problemáticas en las que los niveles de conflictividad amenazan el funcionamiento institucional de manera extrema. Así, en general, las intervenciones destinadas a reequilibrar las estructuras institucionales parecen requerir de la elaboración de dispositivos de *regulación efectiva* de las interacciones al interior de la comunidad escolar que estén acordes a las nuevas estructuras perceptivas (nuevos umbrales de sensibilidad) de sus agentes. Lo que en los casos de escuelas afectadas por la violencia y el conflicto extremos, parece requerir de procesos prolongados de intervención de agentes institucionales particularmente preparados para un rediseño institucional complejo que articule sistemas de expectativas y formas de vinculación social que se encuentran en tensión.

La solución se encuentra, así, a la vez cerca y muy lejos. Ya que, para la mayor parte de los casos, no se trata de reinventar de cero instituciones que han fracasado totalmente, sino de readecuarlas a un extendido (aunque no universal) patrón perceptivo que las vive hoy como insatisfactorias y que no ha encontrado aún la manera de rediseñarlas de acuerdo al nuevo sistema de expectativas. Porque es además claro que se han dado pasos en este sentido, pero también se hace evidente que muchos de ellos han tenido efectos no deseados. Como hemos visto, los intentos por acercar, en algunos aspectos, la escuela al modelo pretendido según las nuevas formas de percepción han tenido el efecto paradójico de alejarla de ese mismo modelo en otros. Y, como suele suceder, estos fracasos relativos tienden a generar una creciente sensación de caos y vacuidad, que parece plasmarse en muchos diagnósticos sobre la escuela hoy.

Así, mientras nuestros datos sugieren que la escuela no es tan caótica como se suele pensar, la posibilidad de adecuarla a los nuevos regímenes de percepción o umbrales de sensibilidad implica un proceso bastante más complejo y azaroso de lo que esos mismos sistemas perceptivos suponen. Y es posiblemente ese mismo efecto el que produzca una

visión tan aciaga de nuestro sistema educativo en la actualidad. Ni certero, ni falto de verdad, el diagnóstico depende siempre de los parámetros que se tomen como referencia. Y en este caso, estos parecen originarse o en un modelo resultado de los procesos de mutación de la ‘sensibilidad’ de muchos agentes educativos y del que puede estarse relativamente lejos. O un modelo histórico del que se proviene, que esta aún inscripto en la subjetividad de muchos, y que no parece haber cambiado tan radicalmente, aunque sí lo suficiente como alentar demandas por su restitución. En este entramado, la violencia en las escuelas esta tanto en las prácticas de sus protagonistas, como en los ojos de quienes las observan. Y su resolución depende tanto de la regulación de esas interacciones en las que se inscribe, como de la integración entre sistemas de percepción que parecen estar, en alguna medida, desfazados entre sí.

Bibliografía

Ciafardini, Mariano. 2005. *Delito Urbano en la Argentina. Las Verdaderas Causas y las Acciones Posibles*. Buenos Aires: Ariel.

Cohen, Stanley. 1987. *Folk devils and moral panics*. Londres: Routledge.

Debarbieux, Eric. 2002. ‘Violência nas escolas: divergencias sobre palavras e um desafio político.’ En: Debarbieux, E.; Blaya, Catherine (comps.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasilia: UNESCO

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

Malone, Mary; Dammert, Lucía. 2002. 'Inseguridad y Temor en la Argentina: El Impacto de la Confianza en la Policía y la Corrupción sobre la Percepción Ciudadanía del Crimen.' *Desarrollo Económico*. Vol. 42 N° 166.

Míguez, Daniel. 2004. *Pibes Chorros. Estigma y Marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Míguez, Daniel, y D'Angelo, Luis. 2006. 'Relaciones relativas: desempleo y delito en la provincia de Buenos Aires'. *Desarrollo Economico - Revista De Ciencias Sociales* , vol. 46, N° 182, julio-setiembre 2006 (pp. 267-293).