
Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Dávila Bs. As. 2006.

Ficha bibliográfica

Capítulo 1

Violencias en la escuela: Una reconstrucción crítica del concepto

Castorina, José y Kaplan, Carina

La violencia en la escuela como problema

La falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales, lo cual constituye un obstáculo epistemológico. Es decir la oscilación entre el reconocimiento práctico de las diversas formas que adopta la violencia en las escuelas y el desconocimiento de su sentido teórico.

Lo primero que hay que advertir es que la “violencia en la escuela” no es una cosa dada, no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Como muchos fenómenos de la vida social que parecen obvios, no son fácilmente visibilizados en su real dimensión y magnitud. No son evidentes ni para los agentes sociales en su cotidianidad ni para aquellos científicos sociales que no han hecho una ruptura con su sentido común. Así, la violencia como fenómeno social alcanza un estatuto de naturalización.

En un sentido amplio el proceso de naturalización se verifica cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndole al fenómeno por sí mismo.

Lo cual equivale a decir que la violencia no es una cosa, no es una propiedad intrínseca, sino una propiedad relacional. Es decir, sus notas constitutivas sólo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido. El riesgo que se corre con la naturalización de la violencia es que para los agentes sociales los rasgos de la violencia les resulten congelados o deshistorizados.

El modo de pensar sustancialista que es propio del sentido común lleva a tratar a los atributos de ciertos individuos o grupos de una cierta sociedad, en un cierto momento *“como propiedades sustanciales inscritas de una vez por todas en una suerte de esencia”*. Cuando un término tiene muchas acepciones en el lenguaje común, o se lo refiere con vaguedad, o se lo identifica ambiguamente, incluso si se lo caracteriza en formas contradictorias, hay serios problemas. Es preciso elucidar, porqué esa cosa denominada “violencia escolar” ha sido utilizada sin matices, o si se establecen distinciones conceptuales, ellas son desdeñadas al momento de examinar empíricamente la diversidad de situaciones.

Un término que se usa para caracterizar a casi todo, termina no definiendo nada preciso. Esta imprecisión puede llevar a los sujetos sociales en su vida cotidiana y también a los científicos a remitir a todo o a casi todo lo que sucede en las instituciones escolares a la categoría de “violencia escolar”.

Reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela es una tarea tan compleja como necesaria.

Básicamente “violencia” connota algo más que una palabra. *Así en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales”*

Condiciones para la definición del concepto

Para construir a las violencias en la escuela como un objeto de conocimiento desde el campo científico, es preciso generar las condiciones teóricas y empíricas que hacen posible identificar los contextos de su uso, interpretar la construcción de sus sentidos, dar cuenta de las funciones sociales que cumple.

Hay que distinguir la violencia interpretada en el lenguaje cotidiano (en especial en la escuela) y la violencia en la teoría social; es decir, diferenciar el término vaporoso, borroso y lábil, del término definido en el interior de un cuerpo teórico.

La ruptura teórica con la violencia “que nos resulta evidente” es una condición para llevar a cabo una investigación aceptable en el campo socioeducativo. En este sentido es central, diferenciar la violencia que se da por sentada en nuestras prácticas sociales y el plano de la conceptualización o la teorización social. El propio investigador acepta la violencia como doxa, pero a la vez se propone producir una investigación sobre la “subjetividad” dóxica. Esta doble hermenéutica, entendida como la dialéctica de proximidad y distanciamiento respecto del objeto, tiene que ser reconsiderada en una investigación que tome como su objeto a las violencias en la escuela.

La participación y el compromiso personal del científico social es una de las condiciones previas para construir un problema científico sobre un hecho social.

El investigador social no puede dejar de formar parte de las prácticas sociales de su época ni puede evitar verse afectados por ellas.

La categoría de “violencia” debe ser formulada de un modo que pueda ser operacionalizable, es decir, que dé lugar a la producción de los indicadores empíricos.

La marcha de este tipo de investigación puede llevar a revisar y a reformular el propio concepto teórico desde la construcción de datos empíricos, especialmente si se consideran la diversidad de situaciones en la actividad educativa de nuestro tiempo.

Una reflexión sobre el concepto de violencia y en particular de la categoría de violencia simbólica supone una toma de posición epistemológica respecto de la investigación social.

En primer lugar es preciso oponerse al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica. El análisis de los alcances y límite del concepto de “violencia” no puede permanecer tan sólo en un

plano meta – teórico sino que debe adquirir carácter de una herramienta para comprender la realidad articulada con la práctica de la investigación empírica.

En segundo lugar, se hacen sospechosos los intentos de definición que pretendan capturar las notas esenciales de la violencia. Es decir, no es aceptable desde un punto de vista epistemológico formular una caracterización que “descubra” en el mundo social las notas eternas de la violencia o bien que sea una aproximación respecto de una “idea” absoluta.

Por el contrario los conceptos se construyen, disponiendo de algún marco teórico y contando con la relatividad – no el relativismo – de los instrumentos de conocimiento, ya que estos dependen de los contextos sociohistóricos y culturales en que se utilizan.

En esta perspectiva, se puede atribuir al investigador la tarea de controlar teórica y empíricamente las potencialidades semánticas del concepto, buscando argumentos y modos de operacionalizarlo.

La violencia simbólica: una dimensión fértil

Respecto de la génesis del concepto de “violencia simbólica” en la obra de Bourdieu, se efectúa una distinción entre sociedades que no disponen de instituciones objetivadas para sustentar las relaciones de dominación y aquellas donde sí las hay. En el primer caso, al no estar mediadas esas relaciones por un procesos de socialización se renuevan constantemente. Al ejercerse la dominación entre las personas en lugar de las instituciones no se puede evitar que dicha relación aparezca disfrazada. De no ser así, se destruiría dado que pondría de relieve su carácter de dominación y consiguientemente, provocaría una respuesta violenta por parte de los dominados. De ahí, que la violencia en aquella sociedad no sea directa, sino que aparece desconocida como tal y adopta la forma de relación “encantada”.

Se trata de una violencia suave, invisible, ignorada, elegida tanto como sufrida, que deriva de la confianza, del compromiso, de la fidelidad personal, de la hospitalidad, del don, la fe, el crédito, el reconocimiento. En definitiva una dominación que sólo logra perpetuarse mientras logra obtener la fe en su existencia. A este respecto se puede mencionar el intercambio de dones, como caso de violencia simbólica en el que una relación interesada es trasmutada en una relación desinteresada, gratuita.

En el segundo caso, que corresponde a las sociedades donde las relaciones de dominación se sustentan en instituciones objetivadas, como las educativas o el mercado autorregulado, se produce una acumulación de bienes simbólicos y su distribución diferencial. La violencia simbólica adquiere la peculiaridad de constituirse dentro de las instituciones. Así, por ejemplo, el sistema educativo es una agencia para el ejercicio de la violencia simbólica, en tanta imposición de un “arbitrario cultural”. Dicho arbitrario está embebido en relaciones de poder entre grupos o clases, de modo que su imposición sirve y legitima estas relaciones; presentando a las relaciones como autónomas y por lo tanto, ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas.

Este enfoque de la violencia simbólica se aplica especialmente al uso implícito de jerarquías del lenguaje. Así, toda emisión lingüística es un producto del

compromiso entre el “interés expresivo” (lo que se quiere decir) y la censura que es inherente al mercado en el que se produce la emisión. Por medio de la anticipación práctica de los beneficios, la censura es ejercida por una autocensura que *eufemiza* sus expresiones, poniéndolas en forma que son positivamente censuradas por el mercado simbólico.

Las formas de violencia sobre los hablantes que no dominan el lenguaje dominante están en relación con las correcciones o los esfuerzos de los hablantes dominados por alcanzar las correcciones que se les pide implícitamente. Esto último involucra el desconocimiento del modo propio de hablar o de la sintaxis deslegitimada en el habla de ciertos individuos o grupos.

Para mencionar sólo un caso, cuando los niños dicen “ye” en lugar de “elle” al pronunciar la palabra “pollo”, ha sido frecuente que en el Río de la Plata los maestros rechacen este acto lingüístico. Ellos convencen a los niños de que se trata de un desvío de la única forma de pronunciación legítima, propia del lenguaje “correcto” donde debe haber una correspondencia perfecta entre sonido y grafema. Se trata de la imposición de un dialecto sobre otro, una forma de asegurarse su poder sobre la vida social. De ese modo los niños admiten la legitimidad de un modo de hablar, renuncian a su modo propio y a su cultura de origen y desconocen la imposición de un arbitrario social.

Esta tendencia a la autocorrección en el uso lingüístico supone el *reconocimiento* de la legitimidad del lenguaje dominante, pero a la vez el *desconocimiento* del hecho que el uso del lenguaje es impuesto en tanto dominante. El ejercicio de la violencia simbólica es *invisible* a los actores justamente porque presupone la complicidad de aquellos que sufren sus efectos.

Se puede decir que el poder simbólico produce lo dado al aseverarlo, al actuar sobre el mundo actuando sobre su representación. Este poder reside en la creencia de la legitimidad de las palabras y de las personas que las emiten y sólo opera en la medida en que aquellos que lo experimentan reconocen a quienes lo ejercen.

La violencia “suave” es aquella forma de dominación que se ejerce a través de la comunicación en la que se oculta. Al ser amable porque es aceptada, o invisible porque no es vista como lo que es, dicha violencia se caracteriza por una combinación de reconocimiento y de desconocimiento. Y es por medio de esta última que llega a ser un medio de reproducción social.

La dominación de género, como caso paradigmático del ejercicio de la dominación simbólica fue estudiada en los kabylía, donde el orden masculino se impone como autoevidente y universal. Ese dominio se da por obvio dado el acuerdo casi perfecto e inmediato entre las estructuras sociales y las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes.

El principal éxito de la dominación masculina es su legitimación apelando al orden biológico. Por vía de esta construcción social biologizada se imponen distintas disposiciones entre hombres y mujeres, que son centrales para los juegos sociales, como la política o los negocios. La dominación masculina se basa en una cierta autonomía de los intercambios simbólicos, lo que parece explicar cómo la dominación masculina sobrevive a pesar de las transformaciones del sistema productivo.

Los rasgos relevantes del concepto

La ventaja del concepto de violencia simbólica respecto de las nociones que se refieren a otras dimensiones de la violencia, reside en que su definición involucra conexiones sistemáticas con otros conceptos de la teoría social. En otras palabras, se sitúa en un corpus teórico que incluye: la noción de campo, al *habitus*, el reconocimiento-desconocimiento, la complicidad objetiva del agente social, la actividad preformativa de las palabras.

Es imprescindible considerar a los *habitus* como aquellas condiciones objetivas que se hacen disposiciones y que se perpetúan en las prácticas sociales. Las representaciones de los agentes son su dimensión activa, en el sentido de que mediante ellas cada grupo intenta imponerse en las luchas de la clasificación. Este es un punto relevante para la investigación: hay una lucha simbólica en el interior del espacio escolar para caracterizar la violencia, para diferenciarla de la no violencia, para responsabilizar a ciertos individuos o grupos.

Las clasificaciones que se hacen en la vida cotidiana, quizás lo que llamamos “violento y no violento” son formas sociales no arbitrarias y socialmente determinadas.

Un *habitus* no sólo deriva de una realidad estructurada sino que el agente social reestructura por su medio a ese mundo produciéndolo. Cuando el sujeto se representa lo que está bien o lo que está mal, lo que es violento o lo que no lo es, pone en acto un modo de clasificar. La violencia simbólica encuentra así su eficacia al imponer representaciones sociales que predisponen a los agentes sociales para clasificar al mundo.

La realidad social es un estado de la lucha de las clasificaciones, de la lucha por imponer al mundo social la propia clasificación. En este sentido la representación “*que se hace un agente de las divisiones de la realidad contribuye a la realidad de las divisiones*”. Esto es, se trata de un enunciado performativo que influye sobre el acaecimiento de lo que enuncia. Por lo dicho la investigación de la realidad social tiene que tomar en cuenta el hecho central de que las creencias o las enunciaciones contribuyen a formar la realidad social.

Bourdieu, señala a la dominación social como el mecanismo que está detrás de la doxa de alumnos, de la creencia en la naturalidad de su destino educativo, enlaza la dominación y la legitimidad. Así, que un alumno acepte que se debe decir “*elle*” y no “*ye*” o que “*no le da la cabeza*” no depende sólo de la “*fuerza ilucucionaria*” de las afirmaciones del docente, sino de sus condiciones sociales de la eficacia. La dominación no sería posible sin el reconocimiento de los dominados que la justifican sin saberlo.

Otro aspecto de violencia simbólica es la complicidad de los agentes sociales con su ejercicio. Ellos son agentes cognoscitivos que, aún, sometidos al determinismo de su condición social contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida que llevan a cabo una actividad estructurante. Se trata del ajuste entre la determinación y las categorías de percepción de los agentes que provoca el efecto de dominación. Dice Bourdieu “*llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal*”.

Lo que se designa con el nombre de “reconocimiento” es el conjunto de presupuestos fundamentales, prerreflexivos, con lo que el agente se compromete en el simple hecho de dar el mundo por sentado. Esto es, aceptar al mundo como es, y encontrarlo natural porque sus mentes están construidas de acuerdo con estructuras cognitivas que están vinculadas con las estructuras mundo. Al nacer en un mundo social, se acepta una amplia gama de postulados y axiomas no dichos que no requieren ser inculcados explícitamente.

El orden social debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, forma que implica el desconocimiento de la arbitrariedad de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales, constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido.

El concepto de violencia simbólica incluye crucialmente su ejercicio sobre la vida cotidiana de los individuos. La eficacia de la imposición simbólica reside en que actúa básicamente en *“la oscuridad de los habitus corporales”*, siendo éstos un conjunto de situaciones virtuales *albergadas dentro del cuerpo a la espera de ser reactivadas*”.

De ahí, que dicha violencia se lea, como formas tácitas de la dominación corporal, en la vergüenza, en la turbación, en el sonrojo o en el apocamiento de los gestos de los niños de sectores populares o de las mujeres. Se trata de otras tantas maneras de someterse al juicio dominante a pesar de uno mismo. Es la *“complicidad oculta que un cuerpo que se sustrae a las directrices de la conciencia y la voluntad mantiene con las violencias de las censuras inherentes a las estructuras sociales*. Al situar los *habitus* en la vida corporal se abre una vía que puede hacer comprensibles los efectos del poder simbólico “casi mágicos y tan perturbables” en la subjetividad de los dominados.

La violencia simbólica en los estudios de la violencia en la escuela

La notable diversidad de formas que adopta la violencia en la vida escolar ha llevado a ciertos sociólogos franceses a formular ciertas distinciones conceptuales tomando en cuenta el espacio institucional y a quienes la ejercen.

Básicamente la violencia “en” la escuela, en término de los actos que se producen sin estar vinculadas a la naturaleza del sistema escolar; la violencia “hacia” la escuela, que apunta directamente a las actividades llevadas a cabo sobre la institución; finalmente la violencia “de” la escuela. En este caso se trata de la violencia institucional sobre los alumnos que van desde los modos de evaluación, de orientación de las clases, las palabras desdeñosas de los adultos, o los actos considerados por los propios alumnos como injustos. En esta perspectiva la violencia simbólica, con sus propios rasgos podría formar parte de esta tercera clase de violencia.

En el caso de América Latina, los estudios han demostrado significativas modificaciones en los comportamientos considerados violentos en el sistema educativo. Sin duda comportamientos que antes pasaban desapercibidos, hoy son percibidos como violentos y pasan a formar parte de un sistema clasificatorio.

Por otra parte cabe señalar que se admite, con razón, que las formas que adopta la violencia escolar pueden ser casi infinitas, en un degradé que va desde la violencia física más evidente, hasta alcanzar formas tan sutiles que pueden pasar desapercibidas.

En este sentido una violencia que no se percibe, ni por las víctimas ni por los observadores, no es por sí misma simbólica. Se requiere al menos, de la imposición de un arbitrario cultural y su aceptación por parte de las víctimas, es decir un reconocimiento y un desconocimiento simultáneos.

En la teoría de la violencia simbólica, los actos de imposición se encarnaban en la "oscuridad de los *habitus*" dando lugar a las disposiciones más o menos permanentes, lo que no es equivalente a afirmar su inmutabilidad. Es decir pueden ser modificados muy dificultosamente, por nuevas prácticas sociales y la actividad crítica de lo individuos sobre las condiciones sociales de sus actos.

La violencia simbólica: una dimensión de la violencia escolar

Asumir que la violencia simbólica constituye una forma específica de violencia no implica que sea la única ni que sea inevitable; es decir, las investigaciones ponen de relieve una diversidad de formas de violencia en las escuelas que van desde la incivildad hasta la agresión física, desde los actos de individuos sobre los cuerpos de otros hasta modos de nominar a través de locuciones eufemistas.

Si bien se la percibe en la cotidianeidad como relación cosificada, hay razones para sostener que la violencia tiene un carácter, histórico, contextual, contingente y como tal, puede dar lugar a otras relaciones sociales menos coactivas y que tiendan a la autonomía de los agentes sociales.

Es preciso efectuar una distinción entre la violencia ejercida por la escuela como institución hacia los alumnos y la violencia que puede emerger de la situación de fragmentación y exclusión social en la cual la escuela pierde legitimidad frente a ciertos alumnos. Respecto de lo primero al rechazar el carácter inexorable de la imposición de un arbitrio cultural, los estudiantes pueden elaborar una mirada crítica en el sentido de superar la conciencia de sus límites. Respecto de lo segundo, merece una reflexión un poco más amplia debido a la vigencia de la crisis de sentido de la escuela.

El sistema educativo puede reproducir algunas formas de dominación en tanto la actividad educativa es llevada a cabo por quien es reconocida como una "autoridad legítima". Análogamente los alumnos aceptan que el lenguaje oficial es "legítimo".

Ahora bien, se podría decir que en las situaciones de fragmentación o de exclusión social ciertos grupos de jóvenes no reconocen la autoridad escolar, ni los valores que transmite. Es probable que en estas condiciones diferentes, funcione una forma de dominación que ya no supone un consenso de la autoridad escolar. Aquí, no sería aplicable el término violencia simbólica y no podría sin más decirse que la violencia de esos grupos es una réplica de la violencia invisible que ejerce la escuela sobre ellos, o su reproducción conformista.

Desde otro punto de vista hay formas de violencia infantil y juvenil que se han desarrollado en nuestro país como efecto de la larga crisis de nuestro sistema

sociopolítico. En este contexto, los docentes y directivos no encuentran modos de reproducir formas de autoridad legitimadas.

Capítulo 2

Sociedades contemporáneas y Violencias en la escuela: socialización y subjetivación

Kantarovich, G.; Kaplan, C. y Orce, V.

Las investigaciones más relevantes a nivel internacional sobre las manifestaciones actuales de violencia en las escuelas, dan cuenta de que este fenómeno sólo puede ser comprendido en el contexto de sociedades profundamente desiguales, fragmentadas y polarizadas. Al mismo tiempo en este tipo de escenarios societales la escuela pública representa aún el último bastión de protección estatal y social de las infancias, adolescencias y juventudes.

Si bien es posible reconocer formas específicas de violencia en las escuelas, no pueden pensarse autónomamente de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, aunque no son un correlato directo y mecánico de éstos. Por lo tanto, el fenómeno de las violencias en el espacio escolar no debe estudiarse acríticamente y tampoco debe interpretarse a la ligera como la pérdida de la capacidad de la escuela en tanto que agente de socialización e integración social.

Las desigualdades sociales no son nuevas; en todo caso, lo nuevo es su magnitud y alcance. Nos encontramos ante una reconfiguración del espacio social y una extensión de algunos fenómenos hacia sujetos tradicionalmente considerados incluidos: la desocupación, la desnutrición, la desafiliación social, entre otros muchos, atraviesan de manera profunda a nuestras sociedades, produciendo asimismo una transformación en las identidades de los sujetos.

El proceso de civilización: su impacto en la construcción de la subjetividad

A continuación se presenta una serie de aproximaciones acerca del contexto social en que se produce la violencia en la escuela, asociado a los procesos de constitución de la subjetividad en las sociedades contemporáneas.

En primer lugar se trabaja con el concepto de “civilización”, acuñado por Norbert Elias en 1935. Se mencionan brevemente las implicancias del proceso civilizatorio para poder entender porque afirmamos la co-existencia de un proceso de des-civilización y sentidos y prácticas civilizatorias.

El rasgo básico o la función que cumple el concepto de civilización en Elias es que expresa la autoconciencia de Occidente. El concepto resume todo aquello que la sociedad de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas”. En la génesis del proceso civilizatorio en occidente, Elias encuentra el desarrollo de tres fenómenos centrales: La monopolización de la violencia y la consolidación de órganos centrales de poder. La división creciente de funciones. Las interdependencias

cada vez más amplias sobre masas humanas en espacios territoriales significativamente mayores que en el pasado.

El proceso de civilización es una historia de las costumbres que han posibilitado el hecho sociológico de ser civilizado. La psicogénesis del proceso civilizatorio implica el análisis de procesos de largo plazo de las conductas mundanas particulares: poniendo el énfasis en la identificación de cambios de nuestra sensibilidad a partir de situaciones concretas. El proceso de civilización reduce las coacciones que son producto de las fuerzas y la violencia, y la vida afectiva se regula cada vez más mediante la autoeducación, el autocontrol, y la autoacción. Para el autodomínio no basta simplemente confiarse a la propia voz interior. Los seres humanos no pueden sobrevivir sino se imponen desde muy pronto una autodisciplina; pero para eso deben hacerse a la idea de que fuera de ellos hay seres que les obligan a hacer esto o lo otro.

Ningún ser humano llega civilizado al mundo y el proceso civilizatorio individual que se le impone es una función del proceso civilizatorio social general., cuyo rasgo central se engloba en el pasaje de las heterocoacciones a las autoacciones.

A medida que intensifica esta autoacción, el control de las emociones y los comportamientos se automatiza. Las coacciones no sólo se refieren al ámbito del comportamiento y de las pautas culturales; también existen las “coacciones económicas” que obligan a una actitud previsora y reflexiva.

Un aspecto original de la Teoría de Elías es el “miedo socio genético” que se produce como manifestación de la autoacción en forma de sentimientos de vergüenza y pudor. El miedo a perder el prestigio social será, entre las clases distinguidas, un motor poderoso para el desarrollo de la autoacción. El proceso civilizatorio supone una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humanos. Dicho proceso no obedece a una decisión racional de seres humanos individuales que desearan una transformación civilizatoria. Tanto la civilización como la racionalización no son productos de la razón humana. El proceso de la civilización se concibe al margen de toda intencionalidad de los individuos o grupos.

En la acción social no existen fundamentos racionales ni irracionales, sino mecanismos “ciegos” que se imponen a los individuos mediante una compleja red de interrelaciones e interdependencias. El orden que se deriva de las interdependencias de todas las acciones y planes individuales es de índole superior y se impone coactivamente a los seres humanos inmersos en esas relaciones.

El esquema de las autoacciones varía en diversos sectores del mundo occidental y su intensidad no es una aplicación uniforme, pero lo que se manifiesta son ciertas regularidades que llevan hacia un comportamiento más civilizado, con grados más importantes de autoacción.

La estabilidad del aparato de autoacción psíquica está en estrecha relación con *la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales* Es gracias a este monopolio de la violencia física que el aparato de autocontrol de los individuos puede volverse más estable.

La centralización del poder torna más impersonal la amenaza de violencia física sobre el individuo, sometiéndola a un proceso de racionalización, lo que permite a los sujetos establecer cálculos o anticipaciones sobre sus acciones a largo plazo.

La amenaza que supone el hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y se hace más calculable gracias a la constitución de monopolios de violencia física. La vida cotidiana se libera de sobresaltos que se manifiestan de modo repentino.

Lo interesante de esta caracterización son los efectos que tiene la centralización del poder sobre los individuos, lejos de producir una inseguridad permanente, se transforma en una forma peculiar de seguridad. La organización monopolista de la fuerza obliga a los sujetos, a través del proceso de socialización a aceptar en forma más o menos convincente su autodomínio.

La diferenciación progresiva de las funciones sociales, a consecuencia del aumento de la presión de la competencia social, lleva a un aumento en las cadenas de interdependencia entre grupos sociales, que deposita sobre el sujeto individual una demanda de autoacción creciente para organizar su comportamiento de manera más diferenciada, regular y estable. Un cambio en la estructura de las relaciones humanas producto del proceso de racionalización conlleva un cambio en el orden de las estructuras psíquicas. La complejidad de la vida moderna impone a los sujetos una fuerte contención de los afectos y una regulación de los impulsos.

En definitiva, lo que Elías pretende demostrar es que, la estructura de las funciones psíquicas, los modos habituales de orientar el comportamiento, están relacionadas con la estructura de las funciones sociales, con el cambio en las relaciones interhumanas. Como consecuencia de esa demostración, también queda evidenciado que, nuestro entramado social no es definitivo y mucho menos un punto culminante de una civilización, como tampoco lo es nuestra forma de comportamiento, nuestro nivel de coacciones, mandatos y miedos. Por lo tanto los rasgos principales del proceso de civilización tienen su correlato en la constitución de la subjetividad.

En el contexto actual *“la exclusión y fragmentación social deriva en la disolución de los vínculos de interdependencia entre sujetos y/ o clases sociales”*. Sin vínculos y ligazón social poco sentido tiene el autoaccionarse. Los fenómenos de exclusión que afectan a grandes grupos de sujetos producen una rotura del lazo social, o en palabras de Elías de las *cadenas de interdependencia*; sin las cuales no tiene sentido imponerse algún tipo de autocontrol.

El abandono del Estado de Bienestar, ha implicado entre otras cuestiones relevantes, un corrimiento de la centralidad estatal en la organización de la vida social, cediendo ante el auge del mercado. La delegación de ciertas funciones económicas y sociales del Estado hacia el mercado, que se llevaron a cabo a través de políticas neoliberales que han tenido su punto más álgido en la década de los noventa, trajo aparejado una pérdida del rol central del Estado.

Los fenómenos de desregulación y descentralización han traído y traerán en el mediano y largo plazo una disminución de las autoacciones, ya sea de los sujetos y de las instituciones. Los procesos de exclusión que viven nuestras sociedades impactan de manera profunda en la subjetividad de los actores sociales. En este sentido, y si se tiene en cuenta que la Institución escolar es ante

todo una Institución social, no se puede dejar de lado la forma singular en la que sus actores protagonistas asumen esas transformaciones, haciendo construcciones sobre aquello que el mundo social les ofrece.

El debate acerca de si la escuela en la actualidad puede seguir pensándose como aquel lugar de la modernidad en términos de integración social, no puede quedar al margen de la pregunta acerca de “integración a qué”. Los discursos que circulan en el espacio social tienen un impacto en la forma de sentir, actuar, y ver el mundo de los sujetos. Es por ello, que prestar especial atención a los contenidos de los discursos sociales puede dar algunos elementos para entender las formas singulares de apropiación por parte de los actores sociales.

La incidencia de los procesos de transformación a los que se asiste en los últimos tiempos, se traduce en un terreno de reconfiguraciones múltiples del espacio social. Los procesos mencionados se traducen en una reconfiguración de la identidad sociocultural de todos los actores educativos, así, como también del papel del sistema educativo; con lo cual hay que repensar los sentidos de la escuela.

Las funciones asistenciales o compensatorias y las funciones más singularmente pedagógicas han configurado un entramado relacional desde los orígenes del sistema educativo. Lo específico en los contextos actuales es que estas funciones se llevan a cabo en el marco del pasaje de un Estado social, fuerte, hacia un Estado en retirada.

El papel que desempeña el Estado en cada momento histórico tiene consecuencias en las construcciones subjetivas de los actores involucrados en los procesos sociales. En estos contextos, el docente carga especialmente sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar, acompañar el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma en una suerte de trabajador social sin tener los saberes específicos para esas tareas y sin estar subjetivamente preparado para ello. Aún así, muchos docentes transforman esas condiciones profesionales no elegidas en oportunidades para la democratización.

La cuestión de la autoridad y la autoridad en cuestión

El proceso de civilización en tanto dependiente de una fuerte centralización de poder por parte de los órganos centrales, se vincula al fortalecimiento de tipos especiales de institución: el Estado, la educación pública, la familia, el docente.

Mientras que el proceso de institucionalización del Estado, la autoridad del maestro se afirmaba como una especie de efecto de institución que generaba esa consecuencia casi mágica de transformar a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de reconocimiento a través de cargos o cátedras, actualmente se va perdiendo ese efecto casi mágico.

La pregunta que se torna necesaria es por lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y sus diferencias con respecto al pasado. Esta situación plantea algunos interrogantes con respecto a los vínculos de autoridad y el despliegue de la violencia en las instituciones educativas; por un lado se piensa que es esta pérdida de autoridad simbólico-institucional la que produce un recrudecimiento de la violencia, pero es posible hipotetizar que las nuevas figuras de autoridad

relacionadas a los procesos de descivilización establecen las condiciones para este surgimiento.

Considerando el contexto actual se podría pensar en una reconfiguración del papel del docente a partir de una mutación de su identidad de clase, donde las formas diferenciales de apropiación del capital cultural adquieren especial relevancia.

Tradicionalmente los maestros que trabajaban en las escuelas pertenecían a la clase media. Aún, si esto no era así en todos los casos, el hecho de acceder a la docencia constituía la posibilidad de movilidad social. En la actualidad los docentes al igual que otros trabajadores, forman parte de la "miseria del mundo".

Los docentes forman ellos mismo parte del sufrimiento social a la vez que su misión consiste en acompañar el sufrimiento social de los alumnos., lo cual genera la necesidad de analizar la incidencia de esta situación en la vida cotidiana de las escuelas y en la constitución de las relaciones sociales en su interior.

Esta situación pone en cuestión una de las principales funciones sociales de la escuela moderna y al papel asignado a los docentes, dando paso a la configuración una nueva identidad docente que plantea inseguridades y que puede ser fuente de conflicto.

Los orígenes históricos de la docencia y la conformación de un sistema de formación docente, se estructuran a partir del proceso de conformación de los estados modernos, hacia del siglo XIX cuando el elite intelectual liberal se propuso constituir la Nación desde el punto de vista cultural. Para ello, fue necesario consolidar un sistema educativo nacional que definiera el saber cultural legítimo para la formación de los ciudadanos y la identidad del Estado Nacional. La formación normalista brindaba certezas acerca de los contextos escolares y definía la función docente con un fuerte tinte moral y civilizador. A medida que avanzó el siglo XX, se fueron definiendo otros perfiles docentes que apuntaban más al control y racionalización de la tarea docente por ejemplo: dando lugar a los tecnicismos. Estas tendencias se instalaron fuertemente en el campo de la formación docente a la manera de tradiciones.

Agotados estos modelos cabe preguntarse por los aportes de la formación hoy en día, que parece distar mucho de poder brindar certezas y más bien abrir problemáticas. Al mismo tiempo la identidad del alumno también se reconfigura a partir de las transformaciones que se produjeron en las distintas dimensiones del campo social. El proceso de masificación desde mediados del siglo XX enfrentó a la escuela al desafío de incluir y atender a niños y jóvenes tradicionalmente excluidos del sistema y de la estructura escolar. La noción del sujeto alumno es prácticamente unívoca y la función de la escuela convertirlo en ciudadano, incluirlo. Hoy se redobla ese desafío con nuevos problemas inclusión-exclusión también hacia los propios docentes.

El proceso de descivilización presenta el siguiente pasaje: en el auge de la civilización la autoridad centralizada permitía estructuras de personalidad auto coaccionadas. Hoy el proceso de descivilización socavaría a la autoridad institucional y obliga a los sujetos a autogestionarse, a hacerse sujetos por sí mismos; para los que no lo logran existen múltiples formas de heterocoacciones. Los sujetos en la actualidad son aparentemente más libres, menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y

es allí donde deben gestionarse a sí mismos con los recursos que estén a su disposición (capital cultural, social y económico) Para quienes no cuentan con el acceso a esas formas de capital aparecen diversas formas de represión que operan de manera diferente según los sujetos y espacios sociales.

El proceso de descivilización implicaría un punto de inflexión en relación a la continuidad histórica de los fenómenos que estructuraron el proceso civilizatorio. Dichos fenómenos pueden resumirse en la pérdida del rol central del Estado, en el aumento de la exclusión social y en el declive del largo plazo. Como consecuencia se observa un aumento de las formas de heterocoacción que empiezan a regular las vidas de ciertos individuos y grupos sociales.

¿El “alumno violento” o el “alumno violentado”?

Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares en que viven sus vidas, muchas veces atravesadas por las constricciones de la pobreza, pero sin establecer juicios condenatorios en virtud de estos condicionamientos de entrada.

Una comprensión genética de las identidades culturales de los estudiantes, es decir de sus modos de ver, pensar y hablar del mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de comprender al otro a partir del rechazo, de la negación de su singularidad anclada en estructuras sociales más abarcativas.

No es de extrañar que a medida que se incrementan los niveles de exclusión y desintegración social, se evidencia una mayor recurrencia en el discurso social a la categoría de “joven/alumno violento”.

Es interesante detenerse y observar cómo los discursos y el decir acerca de los alumnos se va transformando en otros espacios sociales que anteceden a la escuela. Ya que la escuela y sus actores no están por fuera del mundo social, lo que se puede observar es que muchas veces las instituciones internalizan y reinterpretan los discursos y creencias sociales, convirtiéndolos en ocasiones, en prácticas que devienen en juicios condenatorios.

Hasta no hace mucho tiempo, los alumnos eran pobres y por esa causa no lograban los resultados que la escuela esperaba; ahora además son violentos. A partir de ello, se construye una mirada que sitúa a la naturaleza de los individuos como causa de la violencia desconociendo la matriz social donde estos comportamientos encuentran su razón de ser.

No todas las instituciones, ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos desiguales de partida de los alumnos. Mientras que para algunos docentes, la pobreza del alumno puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir, negativo, vergonzante, para otros docentes la pobreza material y simbólica de los alumnos representa un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda torcer los destinos que se presentan en apariencia inevitables.

No todas las instituciones ni todos los actores traducen ni actúan del mismo modo frente a la irrupción singular de la violencia en la vida escolar. Las escuelas presentan a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos; en otros casos, la escuela

abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan por el sistema escolar.

Estos aportes suscitan la reflexión acerca de la necesidad de aproximarse a una construcción social de la categoría del “alumno violento” en el marco de una sociología de la desigualdad y, tal vez, en el de una sociología de la exclusión.

Teniendo en cuenta los desarrollos de la sociología de la educación crítica, existe una estrecha relación entre las formas de taxonomización social, que distinguen a los individuos y grupos violentos/no violentos, y las taxonomías escolares que reproducen esta visión. Lo interesante es preguntarse sobre qué parámetros se establecen estas clasificaciones y que funciones sociales cumplen.

El proceso civilizatorio permite cierta estabilidad de las conductas auto coaccionadas y el futuro podía tener un grado de previsión en el largo plazo. En la coexistencia del proceso de civilización con zonas de la vida social des-civilizadas, es preciso examinar cómo construyen los estudiantes una imagen del porvenir. Quizás, uno de los rasgos más significativos de los procesos actuales de subjetivación se refiera a la posibilidad o imposibilidad de trascender las condiciones del presente.

Capítulo 3

Violencia, escuela y medios de comunicación

Brener, G. y Kaplan, C.

La “violencia escolar” se ha transformado en una suerte de categoría dada: prácticamente se ha constituido en una sección autónoma de periódicos gráficos, revistas de circulación masiva, en columnas de numerosos periodísticos televisivos, así, como en preocupación constante de columnistas y formadores de opinión de emisoras radiales. De este modo, empieza a no resultar tan excepcional que la vida escolar esté atravesada por imágenes que parecían ser exclusivas de otros espacios sociales.

En el caso de la televisión y siguiendo a Bourdieu, es preciso plantear que ésta, paradójicamente, oculta mostrando. Lo hace al elaborar la información de tal modo que toma una significación singular: La televisión incita a la dramatización, en un doble sentido: escenifica, en imágenes, un acontecimiento y exagera su importancia, su gravedad, así como su carácter dramático, trágico.

Bourdieu identifica al poder de los medios, entre otras cuestiones, en relación al manejo de las palabras por parte del periodismo. Las palabras producen ciertos efectos y ejercen una violencia simbólica, que imponen queriendo, sin querer. Se trata de una violencia que se lleva a cabo en y por el desconocimiento, que se ejerce tanto mejor cuanto menos se enteren de ello el ejecutor y la víctima.

Lo cierto es que las palabras ejercen efectos simbólicos sobre la construcción subjetiva del mundo social.

Nuestros tiempos se afirman sobre diversas ideas. Algunas de ellas hacen referencia al deterioro de las condiciones de vida o el debilitamiento de algunas instituciones clásicas, como la escuela, la familia, el Estado, la iglesia, entre otras,

que habrían perdido su lugar en la capacidad y eficacia que otrora gozaban en los procesos de socialización y constitución de las subjetividades. En ese sentido junto con los mecanismos de ocultamiento, los medios contribuyen a dar visibilidad, o incluso a “sobre-visibilizar” ciertas prácticas sociales en relación a otras. En esta voracidad por “mostrarlo todo” que siempre tiene fecha de vencimiento, los medios masivos de comunicación adquieren no sólo relevancia inédita, sino que se transforman en protagonistas indiscutidos de la vida de nuestras sociedades al contribuir a la producción de un sentido común social, que, por su propio carácter, se presenta como natural e incuestionable.

La potencia enunciativa de la sensación térmica

Para pensar algunas vinculaciones entre las violencias y las formas en que los medios las exponen, a través de múltiples operaciones de visibilidad y ocultamiento, se observa cierta especificidad de la relación que se establece entre la categoría de temperatura objetiva con la de “sensación térmica” (percibida) que permite reflexionar sobre la distinción entre los hechos de violencias en la escuela y los sentimientos que se generan en la sociedad y en la institución escolar en torno del fenómeno.

Dicha distinción refiere a una diferenciación entre una propiedad objetiva y una propiedad percibida y alude a momentos de distancia o proximidad. La amplitud térmica, el rango de la variabilidad establecido a través de medidas estadísticas entre la violencia real y el sentimiento sobre la violencia tiende a aumentar o disminuir, a veces, en forma sorprendente.

La perspectiva de los autores se interroga sobre la denominación y los potenciales efectos interpretados desde la categoría de inseguridad para connotar fenómenos asociados a las violencias en la escuela. Una cosa es distinguir analíticamente la realidad social objetiva de la construcción que los sujetos producen de ella y otra cuestión es connotar esta distinción donde se expresan posiciones diferentes.

En proceso de arribo a esta idea, es interesante situarla en un marco en que la teoría social contemporánea se esfuerza por interpretar relacionadamente las dos dimensiones constitutivas de lo social: lo objetivo y lo subjetivo. Por ello resulta esclarecedor y complementario anteponer la concepción del tiempo, aquello que Elías, distingue entre el tiempo físico y el tiempo social.

Elías se interroga precisamente “sobre el tiempo” como un símbolo social de carácter instrumental, como un símbolo humano de orientación y comunicación, replanteando el tema para no caer en las corrientes filosóficas tradicionales del subjetivismo y el objetivismo, del nominalismo y el realismo, de modo que los hombres afectados por la regulación del tiempo se vean beneficiados con un conocimiento más profundo de sí mismos y de su situación. Lo que se denomina “tiempo” en nuestra tradición cultural no es ni un dato a priori de la naturaleza humana ni una propiedad inmanente de la naturaleza no-humana, sino más bien el resultado de una praxis humana que sólo puede comprenderse en referencia a ciertos procesos sociales.

La experiencia del tiempo, tal como se vive en el mundo contemporáneo, se diferencia de estadios más primitivos del desarrollo de las sociedades por la continuidad. Las sociedades actuales disponen de una retícula rigurosamente

subdividida en unidades temporales articuladas entre sí: las horas, los días, los meses, el año, el instante, el pasado, el presente, el futuro (inmediato, mediato). Dicha retícula coacciona y domina toda la vida social. La omnipresencia del tiempo y la fuerza de sentimiento del tiempo que de ello resulta, contribuyen a que los sujetos experimenten el “tiempo” como algo independiente, que existe por su propia cuenta. Esto permite imaginar cómo gravita el tiempo y la manera de percibirlo en las sociedades actuales signadas por una revolución tecnológica y cibernética sujeta a cambio permanente, que organizan buena parte de su economía en base a dichas regulaciones.

La regulación social del tiempo que se empieza a individualizar con el desarrollo de las sociedades capitalistas contribuye a afirmar la inevitable conciencia personal del tiempo.

Medios y miedos

La inseguridad económica y social, sumada a la sensación de desprotección ciudadana provoca un crecimiento desmedido de temor, desconfianza, que en tiempos de debilidad institucional, de deterioro de las redes básicas que sostiene el tejido social, de un proceso histórico que ha implicado la pérdida de autoridad por parte del Estado y sus instituciones sociales desplaza y/o compele a la ciudadanía a resguardarse en el ámbito de lo privado. Lo privado, de este modo, se percibe como un lugar más seguro.

Y en el marco de este “repliegue” social, resulta necesario ejercer nuevas interpretaciones sobre la gravitación del lugar, del rol que asumen los medios. Al igual que otros agentes los medios van constituyéndose en una eficaz tecnología de regulación social.

La inseguridad transformada en espectáculo se asoma al espacio social más íntimo, revelando cada emisora o canal mediático, en un contexto de feroz competencia y lucha por el rating, los detalles menos ordinarios, las tomas o imágenes casi imposibles de igualar, que, en su voraz intento por mostrar algo diferente terminan presentando prácticamente lo mismo. Paradójicamente, aquello que debiera diversificarse, por la propia lógica competitiva del mercado, termina por redundar en una mismidad sofocante.

Es necesario incluir las apreciaciones que realiza el especialista en comunicación Jesús Martín Barbero a propósito de la centralidad de los medios en nuestras sociedades, en las decisiones de la vida cotidiana. Este autor advierte sobre dos prejuicios: el primero consiste en la creencia de que pueden comprenderse los fenómenos ligados a la comunicación analizando sólo a los medios, cuando en realidad lo que estos provocan no puede advertirse desligado de ciertos modos urbanos de comunicar, que gravitan en transformaciones radicales en las relaciones entre lo público y lo privado que hacen de la ciudad un nuevo lugar, mucho menos provisto de encuentros y comunicación y más próximo a un tipo de intercambio regido por flujos y circulación diversa de informaciones. Los que nos advierte que, con respecto a la TV, lo interesante no es tanto comprender lo que ella puede ofrecer, sino visualizar aquellos procesos y situaciones que llevan a la población a guarecerse en sus hogares, evitando los riesgos de la vida más allá

de sus fronteras. En definitiva, seguramente los medios y la TV, en particular atrapan porque aquello que acontece “afuera” es necesario evitarlo.

El segundo prejuicio remite a la imposibilidad de comprender el sentido y la relevancia de lo que puede entenderse como “nuevos miedos sociales” si se lo interpreta en una relación directa y causal con el aumento de la inseguridad, la violencia e índices de criminalidad. Según Martín-Barbero, los miedos son expresión de una angustia cultural mucho más honda que remite a nuevos modos de habitar nuestras sociedades ancladas en procesos de pérdida de arraigos colectivos que ha destruido tejidos sociales solidarios y una memoria colectiva donde sostenerse.

Dicho autor se refiere a las formas en que las ciudades normalizan las diferencias. En este sentido advierte sobre el hecho de que se cargan culpas sobre los *mass media* como homogeneizadores de la sociedad, cuando es la misma ciudad la que obstaculiza la expresión y el crecimiento de las diferencias, en el marco de la forma de vida de organizar nuestras ciudades, de cierta mecánica de regulación normalizadora que al tiempo que erosiona las identidades colectivas sanciona un (único) modo de supervivencia. Un orden aferrado a las incertidumbre provocadas por el imaginario de un “otro” desconocido que puede tornarse amenazante. Se observan regulaciones materiales y simbólicas que favorecen la desconfianza permanente, aumento de la intolerancia, que aleja toda posibilidad de pacto social, que siembra territorios peligrosos, donde se ha perdido el respeto mutuo y la autoestima social.

Los miedos en sus múltiples modos de existencia en nuestras sociedades no resultan de apariciones sorprendidas, sino que se construyen a partir de ideas concretas respecto de lo que se constituye en amenaza, lo que resulta peligroso. Y allí se entremezcla la sensación de desprotección y peligro con cierta construcción de sujetos que se activan como agentes de dicha peligrosidad. Estos miedos se aprenden en el proceso de socialización y es en estos procesos de aprendizaje, donde se tejen mecanismos de confianza-desconfianza que resultan básicos en la constitución de subjetividades.

La confianza es siempre una conjetura, una sospecha sobre el comportamiento futuro del otro, razón por la cual no está provista de una seguridad a priori, sino de la posibilidad de creer en el otro, de asumir el riesgo en relación a ese otro, o de aquello por venir. Sostener el predominio de la confianza significa pensar en una construcción de autoridad que tiene que ver más con ser garante del otro, con la posibilidad de garantizar y hacer crecer, de “aumentar” al otro, que de inquietarse por no poder ejercer el control y disciplinamiento en forma exhaustiva.

Estos fenómenos están ligados a la construcción social del miedo, proceso que se entiende como un analizador cultural que permite interpretar el modo en que nos comportamos con los otros, las formas de socialización, la envergadura de los crecientes procesos de individualización y fragmentación social, las políticas públicas ligadas al excesivo control y represión de determinados sectores sociales. La comprensión de los mecanismos y prácticas asociadas a los miedos permiten, desde estas perspectivas, algo así como el decodificar todo un lenguaje de estos tiempos; en definitiva permite comprender en profundidad el artesanal modo de configurar subjetividades.

Al convertir en públicos aquellos dramas de la vida privada, o al transformar el drama de la pobreza, la exclusión, el sufrimiento social, la angustia social y la desesperación en espectáculo, los medios aportan sigilosamente en la construcción de subjetividades en torno a determinados hechos de la realidad, problemas sociales, pero especialmente dando visibilidad y diferenciando aquello que es bueno de lo que es malo, y asumiendo un lugar de justicia que deja claro qué es lo desviado, lo anormal, lo maligno o lo perverso. Si se piensa en los hechos de violencia, los medios abonan en la configuración de los parámetros dentro de los cuales se debe dar lugar a la “normalidad” y, consiguientemente la conducta social desviada y los sujetos portadores de ésta. Todo aquello que se sale de este molde corre riesgo de portar lo “otro”, lo “anormal” en este caso, la amenaza del orden social y escolar.

El término violencia escolar

Los casos de violencia en la escuela son estadísticamente poco relevantes, si se considera que es un sistema con millones de alumnos. Resulta apropiado observarla en el concierto de la producción de escenas violentas en nuestras sociedades. Dicha recontextualización, lejos de evadir preocupación y atención sobre este asunto, permite clarificar un marco de referencia para su abordaje como problema complejo, evadiendo explicaciones simples que pueden conjugarse con cierta facilidad en el bombardero mediático constante.

Es necesario advertir sobre ciertos *cambios de sentido* en torno a este fenómeno massmediatizado de la “violencia escolar”. Resulta interesante realizar un intento de desagregación del término “violencia - escolar” desarmarlo como unidad de sentido. El término “escolar” adjetiva a la violencia, y en esa acción complementaria, se funden en una construcción discursiva de cierta solidez donde la violencia queda asociada como un fenómeno intrínseco a la escuela, al mismo tiempo que “compacta” o funde en dicha enunciación una operación semántica que contribuye a la construcción de imágenes y percepciones alrededor de la escuela y de sus actores.

Es preciso abordar con cierta prudencia semántica una asociación que se ha transformado no sólo en rating mediático, sino en blanco de diversas asociaciones de significados que cobran un valor relevante tanto en la sociedad toda como dentro del marco del sistema educativo.

Es preciso interrogar las cadenas de asociaciones semánticas que ofrecen buena parte de los discursos mediáticos. Poner bajo sospecha esta lógica de *cadena de palabras rápidas* que, en sintonía con una prominencia consumista imperante, ofrece respuestas simples y suficientes a los acontecimientos violentos que involucran a las escuelas, y/o a sus actores.

En un momento como el actual, en el que se vuelve cada vez más eficaz el discurso massmediático como fuente dominante en la constitución de la ciudadanía y en las prácticas de consumo, la imagen adquiere una jerarquía indiscutible en los procesos de constitución de subjetividades.

Las diversas formas de violencias pueden verse sometidas a procesos de deslizamientos de sentidos que reducen fenómenos muy complejos, en algo homogéneo y simple. Al igual que un efecto de “zoom”- una lente que permite

focalizar y/o reducir el campo – se da visibilidad a ciertas formas de violencias (individuales, familiares) al mismo tiempo que se individualizan otras. (Estructurales, institucionales).

Dichos deslizamientos son transformaciones semánticas, ligadas a la presencia y jerarquía de los medios masivos de comunicación, que han limitado los espacios que antes existían para los debates, restringiendo la seguridad sólo a la integridad física, omitiendo las desigualdades sociales y económicas que actúan como causales de dichas situaciones.

Al enfocar la mirada que los medios de comunicación efectúan sobre los problemas ligados a las violencias y su relación con las escuelas y los sujetos que conviven en ellas, se hace referencia a procesos que abonan a la configuración de las identidades. Las cuales se constituyen a través de complejos y contradictorios procesos.

Todas las identidades se estructuran en función de ciertas diferencias que se legitiman socialmente. Las diferencias son esas marcas en las que se asienta dicha distinción, identidad que se construye en una trama compleja, irregular, incierta que vehiculiza la posibilidad de que aquello que es diferente a ella se visibilice como lo “otro” y en esa operación reafirme su propia certidumbre. En los procesos de constitución de las identidades esas “otredades pueden traducirse como amenaza, pueden invisibilizarse o pueden interpretarse como un complemento, entre otras posibilidades. Y cada una de ellas, refiere a opciones políticas, implica actos de responsabilidad, y tiene efectos de poder.

En el registro incesante de imágenes violentas, los medios contribuyen a configurar un proceso de territorialización de la violencia social. Establece territorios más o menos violentos, husos horarios para los mismos, dispone todo un mapa del riesgo que se torna instructivo como modelo de prevención social. Pareciera instituir una función “preventiva y tranquilizadora” alertando sobre aquellos sitios que se convierten en amenaza constante. Dicho proceso, además de colaborar en el ensanchamiento de la amplitud en aquello que se señalaba como “sensación térmica”, supone que aislando y controlando dichos territorios se obstaculiza y combate las violencias. Irrumpen entonces, aquellos agentes a los que se asocia dicha territorialización: los jóvenes de los sectores sociales más postergados, quienes completan la clasificación exhaustiva del “cuadro preventivo. Y en un conjunto de operaciones discursivas, se instala una retórica estigmatizadora, ciertas rutinas de simplificación de la complejidad, se compone “un identikit” de la violencia en el que sus agentes ya están previamente identificados.

Es interesante la mirada de Robert Castel en torno a la crisis de la sociedad salarial, la que, anexada a nuevas formas desreguladas de desigualdad generan las coordenadas en las que deben construir ciudadanía los jóvenes del siglo XXI. Existe una enorme franja poblacional compuesta por hombres y mujeres jóvenes, pobres y excluidas del sistema de reparto de bienes materiales y simbólicos, que se transforman en una preocupante variable de control para los sectores dominantes. En torno a ello, esta franja de la población reduce al mínimo su condición de sujetos de derecho, para convertirse en objeto de persecución y estigmatización social que se puede enmarcar en un proceso más amplio de transformaciones como es el de la transición de un Estado benefactor hacia un

Estado de penitencia organizado según permisos del proceso ligado a la mundialización de la tolerancia cero.

Wacquant advierte sobre la constitución subjetiva de un nuevo “sentido común penal”, que tiene como necesidad criminalizar la miseria disciplinando y normalizando a vastos sectores de la población (especialmente se trata de los jóvenes pobres) en torno al trabajo asalariado precario como único menú de opciones para evitar el destino de la prisión.

Es válido promover una última reflexión en relación a la convergencia de dos procesos simultáneos: la transmutación de distintas situaciones en “casos” y los procesos de cosificación que ello supone.

Diversas situaciones se transforman apresuradamente en “casos”, operación semántica que además de simplificar aquello que designa, inhibe o desanima la posibilidad de indagar dicha situación como objeto de reflexión, para sólo cotizarlo en términos de bien de consumo (mediático, entre otros) y/o criterio de ordenamiento moral, entre otras variantes. Vale pensar que esta lógica de agrupamiento de “casos” suele reducir el problema, individualizando y psicologizándolo, en tanto presume una conducta incorrecta o anormal del sujeto (en general el alumno) simplificando la complejidad irreducible de cualquier situación escolar, limitando (sujetando) a la misma, a una especie de infracción individual.

En cambio, resulta desafiante pensar dichas situaciones en el marco de una intervención en *situaciones de alta complejidad*, entendiendo éstas como ciertas instancias o escenas de la vida cotidiana en las escuelas en las que las variables espaciales y temporales de las mismas entran en tensión o conflicto con los modos habituales (tradicionales) de dar respuesta y solución a los mismos. Mario Zerbino sostiene que una situación de alta complejidad implica un impasse educativo; allí, algo del orden de la transmisión cultural está detenido, suspendido. Pero las vicisitudes de esa interrupción, no tendrán que ver con ciertas características especiales de los alumnos (o de los docentes) sino con la complejidad de las situaciones que éstos están atravesando.

Es necesario pensar dichas situaciones en el marco de un contexto muy complejo y cambiante, en el que intervienen condiciones de segregación económica y simbólica que regulan fuertemente las relaciones sociales y las escolares, bruscos cambios en las familias de los alumnos, de los docentes, retracciones en la asunción de las responsabilidades públicas y políticas que otrora sostenían (casi como efecto automático) la autoridad pedagógica de la institución.

El proceso de “cosificación” supone a las personas involucradas en los casos, reducidas a la condición de objetos, cuando en realidad se debe pensar en su condición de sujeto para tramitar dichos problemas. Esto implica superar nociones esencialistas sobre el comportamiento de los alumnos, derribando la visión de “déficit individuales, familiares o grupales”, reinstalando la pregunta por las condiciones sociales e institucionales de producción que hacen posibles las prácticas escolares. A su vez, permite abordar la conflictividad inherente a las relaciones sociales en el interior de la escuela. El peligro de estos procesos de transmutación de situaciones sociales en individuales, es el de reproducir miradas sustancialistas sobre la violencia, donde el individuo es causa y fin de la misma.

Una mirada crítica es el comienzo para reemplazar la noción de déficit, por el análisis de las condiciones de la desigualdad.

Capítulo 4

Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos

Kaplan, C. y García, S.

Distinciones conceptuales relevantes

Debates centrales en torno de la “violencia escolar”

Los ejes centrales en torno a la violencia escolar que se han reconstruido a partir de la sistematización realizada por los autores se dirigen a dilucidar al menos dos aspectos complementarios:

Su grado de novedad: ¿es la violencia escolar un fenómeno nuevo o viejo?, ¿qué continuidades y rupturas se puede establecer en las formas de expresión de la violencia?, ¿qué es violencia en un contexto y qué es en otro? Su cuantificación: ¿existe hoy más violencia que antes?, ¿qué parámetros de comparación utilizar?, ¿qué violencias se registran y cuáles no?, ¿qué indicadores se construyen en torno de violencia escolar?

Diversos autores dan cuenta de la coexistencia de la novedad y la historicidad de tal fenómeno. De hecho si uno examina en la historia de la educación, la violencia ha sido un elemento siempre presente. Sin embargo, con el transcurso del tiempo las escuelas fueron diferenciándose de otras esferas de lo social estableciendo criterios y formas de relación propios, a la vez que se producían los procesos civilizatorios. La escuela se desarmó, se pacificó a la par que lo iba haciendo la sociedad y transitó de sus prácticas más rudas, que incluían hasta muy recientemente el castigo físico, hasta una comunicación más amable y positiva.

Es decir el fenómeno de la violencia en el contexto escolar es nuevo y viejo a la vez en el sentido de que se observan continuidades y rupturas en el devenir de las prácticas sociales tipificadas bajo la categoría de “violencia escolar”.

Lo que resulta significativo es que la novedad del fenómeno de la violencia escolar radica fundamentalmente en la existencia de una fuerte ruptura con los imaginarios/representaciones sociales ligadas a la infancia y a la escuela de la escuela moderna.

La ruptura en el plano de las representaciones sociales se caracteriza por:

En primer lugar la aparición de formas de violencia tales como homicidios, estupro y agresiones con armas, que si bien su manifestación es rara, crean la sensación de que un límite ha sido transgredido.

En segundo lugar, la edad de los jóvenes envueltos en situaciones de violencia es cada vez menor, hecho que socava la representación de la infancia como “edad de la inocencia”

En tercer lugar, se pone de manifiesto la existencia de una serie de “intrusiones” de sujetos externos a la escuela, desdibujando de esta forma la imagen de la escuela como lugar protegido del afuera.

En cuarto lugar, los docentes y el personal administrativo son en algunos casos blanco de actos repetidos, mínimos, cuya acumulación produce un estado de sobresalto y de amenaza permanente. En las sistematizaciones sobre la temática se pone en duda la denominación de violencia para estos actos, interpretándoselos como fenómenos de microvictimizaciones o incivildades, entendidos como falta de respeto.

Resumiendo los argumentos, podría sostenerse que este fenómeno de la violencia en la escuela asume en la actualidad sentidos y prácticas que expresan cierta novedad/ruptura con hechos de violencia anteriores. Al mismo tiempo y en consonancia con lo que plantean numerosos investigadores respecto a que la violencia en la escuela es menor que en otros espacios sociales, cabe preguntarse entonces de dónde surge esta preocupación por los hechos de la denominada “violencia escolar”. La preocupación por la violencia escolar es mayor que la que acontece en otros espacios porque esta contrasta con “*representaciones sociales que tienen un valor fundante: acerca de la infancia (inocente), acerca de la escuela (lugar de paz); acerca de la sociedad (pacificada en un régimen democrático)*”.

Precisiones conceptuales sobre la categoría de “violencia escolar”

En el campo de investigación socioeducativa la temática de las violencias en las escuelas alude a fenómenos diversos. Conviene precisar cuestiones conceptuales centrales.

Es preciso promover las siguientes categorías:

Violencia **de** la escuela.

Violencia **hacia** la escuela

Violencia **en** la escuela

Cada una de estas preposiciones expresan posicionamientos diferentes sobre el vínculo violencia – escuela

La violencia **de** la escuela, pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal, y alude tanto a las formas organizativas, los sistemas de sanción, como así también a los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares.

La violencia **hacia** la escuela, es aquella que está dirigida hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir actúan como formas de contestación frente a la institución escolar. El concepto abarca tanto a los actos de vandalismo contra el patrimonio escolar como a las faltas o transgresiones a las pautas de la institución y las agresiones al personal.

La violencia **en** la escuela, es aquella que tiene lugar en la institución, pero que no está ligada a las actividades institucionales. Las investigaciones que pueden ser incluidas en esta perspectiva depositan su mirada en las irrupciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, en la irrupción de formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial los conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como territorio de los narcotraficantes.

Esta distinción conceptual se inscribe en una distinción sociohistórica. En tanto que la *violencia de la escuela* está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos, *la violencia hacia la escuela* es la contestación o reflejo de ésta, expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas

de violencia impuesta por la institución. Por su parte, *la violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar.

Es preciso efectuar una distinción entre *agresión y violencia*. Se considera violenta toda agresión que utilice la fuerza. Por otra parte hay que distinguir entre la violencia que utiliza la fuerza de una manera instrumental y aquella que no presenta un carácter puramente instrumental y de la cual se desprende una especie de placer por destruir y humillar.

La violencia en la escuela irrumpiría cuando no opera la palabra como reguladora de los conflictos que son constitutivos de las relaciones de poder, al respecto; la violencia será más probable en la medida en que la palabra se torne imposible.

Las formas de regular la conflictividad inherente a las relaciones sociales varían según los momentos históricos y los contextos sociales particulares, adoptando formas de resolución del mismo que van desde la palabra, las normas y las leyes, hasta la violencia física en sus múltiples grados.

Otra distinción relevante a establecer a partir de los usos de los investigadores es entre *violencia, trasgresión e incivilidad*.

El término violencia se remite básicamente a las violaciones de la ley con uso o amenaza de utilización de fuerza física. Las transgresiones dan cuenta de los comportamientos contrarios a las regulaciones institucionales. En tanto las incivildades dan cuenta de las faltas a las reglas de la buena convivencia. Los autores de este capítulo, optaron por nombrar a las violencias en las escuelas en plural con el objeto de dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atraviesan a la trama escolar.

Es pertinente hablar de violencia en plural estableciendo así diferencias en los sentidos y representaciones sociales que se vinculan con el concepto.

Acerca de la interpretación del fenómeno

Los marcos interpretativos acerca de la violencia escolar difieren según la posición teórica de los investigadores y de los cuerpos disciplinarios desde donde se posicionan.

Algunos de estos marcos interpretativos son los siguientes: *la teoría del fantasma, la perspectiva de las incivildades, la masificación y desregulación* de los sistemas educativos, los procesos de *segregación social y escolar*, *la violencia sistémica*, el enfoque de los *factores de riesgo*, *las teorías de la desviación* y *la violencia simbólica*.

La teoría del fantasma plantea que existe una percepción del fenómeno que no tiene correlato con la violencia real. Prevalece la sensación de inseguridad sin un sustento empírico real ya que las violencias escolares tendrían una intensidad menor en el siglo XX en relación con las acontecidas en el siglo anterior. Lo que de alguna manera está en la génesis de este fantasma de inseguridad son comportamientos delictivos y protodelictivos de escasa gravedad tales como arrojar basura, insultar, pintar graffitis o realizar actos vandálicos.

Por su parte el enfoque de las *incivildades* plantea que existe una ligazón entre riesgo de victimización e inseguridad. El punto central de esta postura da cuenta de que los pequeños actos delictivos, y no los crímenes extraordinarios, son los

que se vinculan con el creciente sentimiento de inseguridad, aumentando la sensibilidad del público y produciendo variaciones del sentido asignado a los fenómenos de violencia. Esta postura sostiene que un hecho no es en sí mismo (o a priori) violento o no, sino que su clasificación depende de las convenciones sociales en vigencia, dando cuenta de una forma de aproximación de tipo fenomenológica.

Otra interpretación señala que las nuevas formas de violencia escolar se vinculan fuertemente al proceso de *masificación escolar*, en especial de la escuela secundaria.

Testaniere sostiene que el arribo de nuevos públicos a los liceos franceses a partir de las décadas del 60 y 70, modificó las formas de (des) orden escolar, pasando de un desorden tradicional, que tenía como característica central reforzar la sociabilidad, a un *desorden anómico*, que dificultaba el mantenimiento de la cohesión social, ya que para los alumnos recientemente llegados la integración en el sistema pedagógico tradicional se tornaba difícil, dando lugar a formas de desorden cada vez menos tolerables, produciendo por ende un aumento de los castigos y punitivos.

Dubet, por su parte, describe el efecto de la masificación escolar sosteniendo que la enseñanza de masas no sólo ha cambiado los mecanismos internos de la institución escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino que también ha transformado la representación de la escuela. Mientras la escuela republicana podía argüir su rol de justicia frente a una sociedad injusta, la escuela de masas produce ella misma injusticias por sus mecanismos selectivos, pues la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma.

Otro planteo es aquel que da cuenta de las relaciones existentes entre las violencias escolares y las formas de *segregación social y escolar*. Algunos autores sostienen que el problema radica en la creciente segregación escolar, en donde la composición étnica y social de los establecimientos educativos presenta diferencias muy marcadas. Los procesos de segregación instalan una lógica perversa, caracterizada por la tendencia de los sectores medios a evitar los establecimientos con altas tasas de alumnos inmigrantes, reforzando así la separación escolar y social de la población de origen obrero e inmigrante.

Payet, plantea que los orígenes de la segregación escolar hay que rastrearlos en la segregación urbana, al tiempo que identifica dos procesos: a) La segregación espacial de las escuelas dentro de los barrios de las periferias de las grandes urbes; b) Un proceso de segregación en el interior de la escuela misma, que implica la distribución de los alumnos en diferentes clases de una misma división. La segregación, tanto en su dimensión objetiva como subjetiva, es una de las causas esenciales del desarrollo de las incivildades y la violencia dentro de los establecimientos escolares.

Por otra parte autores como Ross Epp, plantean un enfoque que utiliza la noción de *violencia sistémica* definida como cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o

física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño.

Desde esta perspectiva la violencia es el daño que se causa a los alumnos, de manera involuntaria, a través de la aplicación de procedimientos aplicados por las autoridades escolares. Las fuentes del clima de violencia al interior de la institución, están asociados con la estandarización, con una pedagogía excluyente y con los castigos.

Desde esta interpretación los actos de violencia producidos por los alumnos son reacciones a la violencia sistemática. El enfoque centrado en los *factores de riesgo* representa una perspectiva teóricometodológica vinculada a la violencia juvenil que posteriormente fue importada al ámbito escolar. Este efectúa una distinción entre los factores atenuantes y agravantes de la violencia. Estos factores de riesgo pueden ser resumidos en:

Factores psicológicos: tales como la hiperactividad, impulsividad, problemas atencionales, conductas de autocontrol insuficientes, baja inteligencia, desempeño escolar deficiente.

Factores familiares: entre los cuales se destacan, supervisión parental deficiente, conflictos entre los padres, padres agresivos (maltrato psíquico y psicológico, castigos severos), ausencia del padre y madre con condena judicial por hechos violentos.

Factores vinculados a los pares, condición socioeconómica y comunidad (barrio): entre los primeros se destaca el hecho de tener amigos que delincan. Respecto al segundo grupo de factores se mencionan: el bajo ingreso familiar, las condiciones precarias de vivienda, el tamaño de la familia. En relación al barrio, el tener residencia urbana y el habitar en barrios con altos índices delictivos.

Factores circunstanciales: explican por qué los potenciales de violencia se manifiestan en determinadas situaciones. A diferencia de los factores anteriormente descritos que inciden mayormente a largo plazo, éstos últimos explican las diferencias entre los sujetos a corto plazo. Entre estos factores se destacan el consumo de alcohol o drogas y la presencia de discusiones fuertes.

Teniendo en cuenta lo cuestionable del concepto “factores de riesgo”, este tipo de perspectivas construye una interpretación de la violencia escolar que genera una forma de individualización de la problemática. Más allá de plantearse la incidencia de factores estructurales, tales como las condiciones socioeconómicas, son los sujetos individuales los portadores del “riesgo”.

Desde otras perspectivas la violencia escolar es pensada como *desviación*.

Algunos trabajos de fines del 60 y 70 como los de Hargreaves y Lacey llevados a cabo en Inglaterra dan cuenta de la producción escolar de las *subculturas desviantes*. El supuesto general es que se trata de una cultura que invierte deliberadamente las normas de la institución escolar. Peignard sostiene que la producción de estas subculturas, de la que participan los hijos de padres obreros, no es un patrimonio de las escuelas tradicionales, sino que también se da en la escuela con pedagogías de tipo integrado; según los autores el cambio de una óptica de “selección de los mejores” hacia “una enseñanza de calidad para todos”, conduce a los enseñantes a focalizarse sobre los alumnos de nivel medio, despreocupándose de los alumnos que obtienen peores resultados, siendo estos últimos quienes desarrollan mayormente prácticas desviantes.

Este tipo de enfoques descuidan el hecho de que lo que explica las desigualdades que obtienen los niños y jóvenes provenientes de diversas culturas de origen, es su distancia con las formas legitimadas de capital cultural por parte de la escuela. Esta crítica se enmarca dentro de la teoría de *la violencia simbólica*, entendida como, *“todo poder que llega a imponer significaciones y a imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, acrecienta su propia fuerza”* La violencia simbólica permite referirse a una serie de fenómenos que no son percibidos como tales por los sujetos y que permiten la reproducción de un orden social desigual.

Desde esta perspectiva la escuela es vista como una institución inherentemente violenta, en tanto legitimadora de la desigualdad social a través de la imposición de sentidos y la legitimación del orden social capitalista. Los efectos de la acción escolar, producidos básicamente a través de los juicios y prácticas de los docentes, se plasman en las subjetividades, las estructuras mentales, los esquemas de percepción y de pensamiento de los alumnos, los cuales se presentan con la apariencia de naturales. Un efecto básico de dichas representaciones sociales establecido por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido que éstas contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa. Los niños incorporan en la escuela el sentido de los límites, anticipándose así a los límites objetivos; sentido que se expresa en premisas tales como *“hablar bien no es para mí”* o *“no nací para las matemáticas”* o *“no me da la cabeza para estudiar”*.

Capítulo 5

Las violencias en la escuela en la Argentina: Un mapa de los estudios socioeducativos

Kaplan. C, García Sebastián

La investigación sobre violencia y sistema educativo: Los principales agentes de producción y sus líneas de indagación

El informe *enfrentando la violencia en la escuela: un informe de Argentina*, pone de relieve las características más relevantes de las escasas investigaciones empíricas llevadas a cabo en el país alrededor del tema de la violencia escolar hasta este siglo. Por un lado, se muestra que las investigaciones son de carácter cualitativo y exploratorio, predominando los estudios de caso a nivel local que indagan principalmente en las representaciones y las formas de expresión de la violencia en la escuela. Al mismo tiempo, se observa un viraje desde una perspectiva individual hacia un enfoque sociocultural del fenómeno de la violencia escolar, lo cual implica significarlo como un fenómeno histórica y socialmente situado, donde lo que se busca es develar cómo se relaciona el incremento de las relaciones económicas, sociales, culturales, raciales y de género con la mayor presencia de la violencia como fenómeno social.

La investigación en los organismos públicos

Entre las indagaciones elaboradas por diferentes Organismos Estatales, tanto a nivel del Estado Nacional, como de los Estados Provinciales., se observa una preocupación estratégica de estos organismos por contribuir a la investigación acerca de la temática, al mismo tiempo que se pone en evidencia que las perspectivas teóricas y la construcción del problema de violencia escolar como objeto de investigación no son homogéneas.

Es dable suponer que los modos en que se definen los problemas contribuyen a delinear las respuestas. Desestimando la neutralidad de toda investigación social, las producciones relevadas en este trabajo dan cuenta de una diversidad de posicionamientos en torno de la temática que presumiblemente direccionan las políticas implementadas. Lo cierto es que hay que situar a las mismas en los contextos particulares de su producción.

En lo que se refiere a los trabajos, con anterioridad al año 2000 se encuentra como antecedente, el realizado en el marco del *Programa Seguridad Ciudadana del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Se trata de un estudio de carácter exploratorio que indaga en las percepciones de los alumnos de educación básica sobre la violencia en la escuela y las formas alternativas de resolución de los conflictos. Las hipótesis que guían el estudio plantean que la escuela no está al margen de la comunidad, siendo permeable a lo que sucede cotidianamente en el barrio, en las familias y en los medios de comunicación. Por otra parte, los hábitos culturales y los espacios de socialización juegan un rol fundamental en la configuración de identidades, funcionando a su vez como soportes.

El estudio elaborado por la *Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires*, lleva a cabo un relevamiento de experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina bajo la metodología de estudio de casos, en cinco escuelas del nivel medio de la Ciudad.

Aquí se centra en dos aspectos generales de indagación: *las situaciones problemáticas que atraviesan la cotidianeidad y el clima de la escuela*.

Con relación a las situaciones de la vida cotidiana, la investigación destaca cuatro problemáticas centrales. La primera de ellas hace referencia a la *disrupción en el aula* (en términos de los adolescentes y jóvenes estudiados, ello se identifica con “*hacer bardo*”). La disrupción remite a un conjunto de acciones diversas tales como golpear los bancos, levantarse sin permiso, arrojar tizas u otros objetos, conversar entre compañeros mientras el profesor explica, gritar, emitir ruidos extraños, retirarse del aula sin autorización, entre otras. Todas estas escenas de la vida en las aulas se centran en la imposibilidad de sostener la dinámica de una situación de enseñanza y aprendizaje.

La segunda problemática se asocia al *maltrato entre compañeros* por el que se designan conductas y situaciones de diversa índole, con grados diferenciales de gravedad y de sentido para los actores involucrados. Los alumnos afirman que los insultos, las “cargadas”, los chistes ofensivos, y las “malas palabras” forman parte de la cotidianidad de su experiencia escolar.

Como bien señala Kantor, no hay que desestimar que muchas formas de maltrato son neutralizadas por parte de los adolescentes y jóvenes, llevando a una aceptación de la violencia y la intolerancia como parte de su cotidianeidad.

“Entre los alumnos, sólo se oponen a esta perspectiva que valida ciertos comportamientos por considerarlos naturales y esperables quienes los padecen a diario y no encuentran el modo de revertirlos. La intimidación y la victimización entre pares también expresan intolerancia y discriminación, asuntos que exceden la cuestión de los códigos culturales y las formas de hablar o de hablarse. Según el testimonio de los adultos y de los propios estudiantes, éstos pueden ser muy crueles con sus compañeros y manifestar una clara intencionalidad discriminatoria por cuestiones físicas, étnicas, por convicciones religiosas, a causa de la nacionalidad. Son sobre todo los adultos quienes mencionan este problema, que padecen mayormente los adultos bolivianos, paraguayos o de piel oscura.

El tercer conflicto se sitúa en torno del *fumar en la escuela* sobre el que se destaca cierta ambigüedad en las prácticas de los docentes. Si bien en todos los establecimientos escolares existe una prohibición explícita de fumar allí, los alumnos reconocen abiertamente que lo hacen ante la complicidad abierta de los adultos que actúan haciendo la “vista gorda” y dejando de manera implícita ciertos espacios que actúan como una suerte de zonas liberada para que los estudiantes fumen.

Por último, el informe señala como problemática los *daños materiales sobre la infraestructura y el mobiliario de la institución* que pueden ser clasificados en dos grupos: por una parte, las escrituras de bancos y paredes y, por el otro, los actos de depredación que realizan sobre el mobiliario produciendo la inutilidad de los bienes dañados.

Respecto al otro elemento que resulta relevante de este informe es el concerniente a la dimensión de *clima escolar*. Se indaga en cómo son vistas *las relaciones entre los alumnos* desde la perspectiva de ellos mismos. El llevar adelante buenas relaciones con los pares es considerado como muy importante para lograr un buen tránsito y permanencia dentro de la institución. Los testimonios de los alumnos ponen en evidencia el peso que adquieren los procesos de sociabilidad en el éxito escolar. Para la mayoría de los alumnos “llevarse bien” con sus pares implica evitar los conflictos, descripción hecha en base a una negativa; en tanto sólo uno pocos describen las relaciones entre compañeros enfatizando la ayuda, la solidaridad y la contención mutua.

A su vez, la mayoría de los alumnos no traslada las relaciones escolares por fuera de la institución.

Al describir las problemáticas y los conflictos en la escuela, las formas de discriminación ocupan un lugar importante, entre ellas, la victimización discriminatoria sobre alumnos varones a causa de su condición de bolivianos. El estudio indica que:

“Los alumnos agredidos no buscan ni encuentran respuesta a este problema en referentes adultos de la institución; de sus relatos se infiere que la situación no suele ser objeto de intervención de los docentes. Además de esto, la discriminación se presenta como un problema vivido en soledad por quienes lo padecen en la medida en que es un asunto que no aparece mencionado en los testimonios de quienes no son objeto de este tipo de agresiones”.

Este fenómeno también se pone de manifiesto en las relaciones con los alumnos que realizaron su escolaridad primaria en otras provincias; éstos señalan que la

relación con los compañeros les resulta más complicada, generando una fuerte preocupación por ser aceptados por sus pares.

También son significativos los robos, acontecidos mayormente en el interior de las aulas. Las interrupciones escolares, son mencionadas como un problema recurrente que genera tensiones tanto entre alumnos y docentes como entre los alumnos. Asimismo, se señala que las agresiones físicas y las amenazas con armas blancas y de fuego son poco frecuentes, y cuando tienen lugar, se encuentran envueltos en estas situaciones mayormente los alumnos varones.

Por su parte, el estudio realizado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires consiste en analizar si existe correlación entre los índices de violencia escolar y de indisciplina escolar en relación a indicadores de nivel socioeconómico, tasas de delitos y de residencia geográfica de la población indagada.

El informe establece una diferenciación en las conceptualizaciones de indisciplina y violencia.

Los datos obtenidos permiten desestimar ciertos supuestos tales como: considerar la indisciplina como el paso previo a la violencia escolar, la asociación directa entre niños pertenecientes a sectores de bajos recursos y actitudes de violencia escolar, las situaciones de imitación con respecto al entorno y la existencia de áreas geográficas de indisciplina y violencia escolar.

La hipótesis que sometieron a prueba los autores fue la siguiente; no existe correlación entre los índices de violencia escolar e indisciplina escolar en relación a los indicadores de delito, lugar de residencia desfavorecido y nivel socioeconómico de la población.

Las principales conclusiones dan cuenta de que en las relaciones sociales que se desarrollan en el interior de los establecimientos se manifiestan, principalmente, problemas de indisciplina antes que de violencia. Esto abre a un amplio campo de indagación a fin de precisar o señalar qué factores y/o dimensiones sociales, culturales, institucionales, escolares, etc. se hallan asociados a los fenómenos de indisciplina y violencia escolar. La débil asociación observada entre violencia escolar y condición socioeconómica, cultural y escolar permite destacar los supuestos mencionados que vinculan mecánicamente e ineluctablemente, actitudes violentas con niños y jóvenes que provienen de hogares con bajos ingresos.

El trabajo realizado por el Área de Educación e Investigación de la Comisión Provincial por la Minoría, conjuntamente con la Rama Polimodal de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por Sandra Raggio, indaga en los imaginarios sobre la inseguridad y la delincuencia de 236 jóvenes alumnos de escuela polimodales públicas de la ciudad de La Plata, de entre 15 y 18 años. En cuanto a lo metodológico se trata de un estudio de tipo exploratorio, con una muestra no representativa, que privilegia como instrumento de indagación encuestas abiertas individuales, que incluyeron tres ejes: percepción sobre la inseguridad; percepción sobre la delincuencia; posibles soluciones. Las expresiones libres de los alumnos fueron clasificadas según categorías que permitieran crear datos cuantificables.

Respecto a la conceptualización de la violencia, la autora considera que ésta es puesta en acto no sólo a través del hacer sino también en el decir. Las clasificaciones sociales expresadas en el lenguaje, en la forma de nombrar, no sólo reflejan fracturas y segmentación social: también las provocan.

Las principales conclusiones señalan la alta heterogeneidad de los discursos de los docentes, en los cuales gran parte de los debates nacionales sobre el tema no tienen eco. Así es que el agravamiento de las penas no tiene la frecuencia esperada con sus respuestas, ni tampoco la pena de muerte o la baja en la edad de inimputabilidad. Las percepciones e imaginarios juveniles no son reflejo de las de los adultos, distorsionado por la edad, o de los medios de comunicación. Sus opiniones e imaginarios son singulares. En este sentido, la mayoría no desconoce que el crecimiento del número de actos delictivos en nuestra sociedad tiene directa relación con el desempleo y la pobreza.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos sostiene que las razones de la inseguridad son causa de factores socioeconómicos; en tanto que las soluciones implicarían políticas que tiendan a modificar estas circunstancias. Por otro lado, los delincuentes son caracterizados mayoritariamente por su condición social, por sus características de personalidad, y por ser víctimas de la sociedad. Para finalizar la autora argumenta que se suele subestimar a los adolescentes y que esta subestimación es parte de los estereotipos sociales.

La investigación efectuada por la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, coordinada por Daniel Pedro, aborda las situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2002.

El informe pretende dar cuenta de si se produjo un aumento de la violencia escolar en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, más específicamente, se busca medir la presencia y participación de los adolescentes y jóvenes en peleas con intercambio de golpes y otro tipo de agresiones físicas, y el haber sido atacados o golpeados físicamente. Se midió además si los encuestados han sido victimizados en dos hechos específicos: hurtos de bienes o pertenencias y robo con violencia, entendido como robo al contacto visual con el agresor y por ende con amenaza o uso efectivo de la fuerza.

Las hipótesis giran en torno a los siguientes ejes: la mutación en los sentidos sobre lo que es considerado violento o no, puede estar ligado a un cambio valorativo generado por las transformaciones en la formas de socialización e integración en nuestra sociedad. Además, se argumenta que el fenómeno de las violencias en el ámbito escolar puede ser considerado como una manifestación más del proceso de deterioro y declive de las instituciones.

La violencia escolar es entendida como la reproducción, en el interior de la escuela, de formas violentas de resolución de conflictos que se dan en el medio social, entrecruzándose así agresiones que afectan tanto a docentes y directivos, como a alumnos, familiares y aún las vinculadas a las instalaciones y al equipamiento. Además los autores señalan la necesidad de redefinir el concepto de violencia, para hablar de violencias, de manera tal de no limitar el concepto y de trabajar pensando en la multiplicidad de significaciones asociadas al mismo, en la diversidad de representaciones que presenta, y en el carácter cultural que posee; en el sentido de que la explicación de las violencias debe centrarse en las distintas formas de cultura y sociedad.

El trabajo arroja las siguientes conclusiones preliminares: casi la mitad de los adolescentes y jóvenes menciona la existencia de peleas frecuentes con agresiones físicas en la escuela. También expresan la existencia de actos

vandálicos contra las escuelas y con una frecuencia relativamente menor señala el haber sido víctimas de hurto dentro de la escuela. Un resultado interesante es que un porcentaje mínimo de alumnos reconoce haber llevado armas a la misma; sin embargo éste asciende cuando se los interroga sobre su percepción acerca de que algunos de sus compañeros ingresan con armas a la escuela. Por otra parte, una proporción importante de encuestados sostiene la posibilidad de acceder con facilidad a sustancias adictivas en la escuela y en los alrededores de las escuelas. Para terminar este apartado, dentro de las iniciativas relevantes en materia de producción de investigación por parte de los organismos públicos, es dable incluir al Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, que comenzó de manera formal a ejercer funciones en el año 2004. El Observatorio se constituyó a partir de una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, la Universidad Nacional San Martín y la UNESCO – sede Brasil – con el objeto de sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas.

Los objetivos, vinculados a la investigación, que persigue el Observatorio son: integrar un núcleo de investigación en el área de la violencia en las escuelas, consideradas sus diferentes naturalezas y modalidades; promover una red entre investigadores sobre la violencia en las escuelas y estudiar esta temática desde el punto de vista multi e interdisciplinario,

La investigación en las universidades y centros académicos

Las universidades públicas

Un antecedente pionero de los noventa que aborda el problema de la violencia escolar utilizando tal denominador es el Ana Lía Kornblit *Manifestaciones de la violencia en la Escuela Media*, el cual se inscribe en el marco del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La indagación se realizó en tres escuelas tipo (clase media-alta, media y baja) del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires e intentó testear la siguiente hipótesis: el clima social de la escuela es un factor condicionante de las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. El objetivo que se plantea es el de construir una hipótesis de manifestaciones de violencia en la escuela y asociar cada tipo encontrado con determinado perfil ambiental (clima social escolar y del aula y clima familiar) y un determinado perfil individual (actitudes existenciales básicas y estados psicológicos).

La violencia es conceptualizada como situaciones, hechos o personas que expresan conductas consideradas como desafortunadas o excesivas por el o los individuos a los que van dirigidas, y que son manifestaciones de un poder no legitimado consensualmente.

En el ámbito escolar, las conductas denominadas como violentas son las siguientes: impertinencia, uso del lenguaje obsceno, manifestaciones de burlas, violación marcada de los códigos de vestimenta, peleas entre personas y grupos, acciones de vandalismo y robo.

Las principales conclusiones a las que se arriba dan cuenta de lo siguiente: en primer lugar, de acuerdo a la tipología que se elaboró sobre las manifestaciones de violencia escolar vinculadas con los tipos de escuelas, se constató que las

manifestaciones de violencia que se dirigen hacia la autoridad (conductas de agresión verbal, cuestionamiento hacia los adultos) se encuentran mayormente en la escuela de clase media alta en tanto que aquellas dirigidas hacia la institución escolar (agresión verbal, cuestionamiento de las normas, disrupción en las aulas) se presentan en mayor medida en la escuela de clase media. En tanto que las manifestaciones de violencia dirigidas hacia las personas y la propiedad privada (peleas y robos) se encuentran más frecuentemente en la escuela de clase baja. Por otra parte, en lo referente al clima social de la escuela, éste se correlaciona mayormente con las formas de violencia hacia la autoridad y hacia las normas escolares, en tanto que el clima familiar se correlaciona con las manifestaciones de violencia contra las personas y la institución, presentes en mayor medida en la escuela de clase baja.

También dentro de la década del 90 se debe destacar el trabajo llevado a cabo por equipos de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los que se encuentran los estudios dirigidos por Graciela Morgade, Marta Souto, Carina Kaplan, María Luján Bertella, sumados a los dirigidos por María Inés Bringiotti y Graciela Batallán.

Morgade, en el marco del proyecto “La problemática del poder y la autoridad en la perspectiva de la transformación escolar. Mujeres y varones en cargos de decisión en las escuelas”, analiza la estructura del poder subyacente en organizaciones educativas, respecto a las relaciones sociales de subordinación, dominio y permanencia de las desigualdades de género. Souto, aborda las relaciones en la escuela desde el campo de lo grupal. El trabajo da cuenta de la existencia de “formaciones grupales”, noción que remite a construcciones peculiares, propias de las interacciones entre los sujetos y la realidad institucional. *“El propósito es el de describir, analizar e interpretar las formaciones grupales halladas y mostrar su lugar de intermediación entre los sujetos y la institución”*. También considera pertinente hablar de violencias en plural, debido a la multiplicidad de fenómenos que remiten a dicho concepto.

Por otra parte, las violencias son clasificadas como objetivas, es decir observables, o bien como subjetivas, dando cuenta de las formas de sufrimiento de quien es objeto de ellas.

Del análisis de los registros pudieron establecerse las manifestaciones de la violencia más frecuentes y sus objetos: la agresión hacia los objetos escolares, la agresión a las personas, la agresión en la relación docente – alumno y los juegos de violencia mutuas en situación de desborde y caos. A su vez, la tipología de las formaciones grupales elaborada en torno a la violencia distingue entre: la caricatura pedagógica, la violencia sitiada, los grupos antagónicos o de ataque, el chivo expiatorio y la contracultura. Estas formaciones grupales son analizadas desde tres perspectivas: la social, la psicológica, y la pedagógico – instrumental. Desde lo social, estas formaciones se manifiestan en escuelas segregadas que profundizan las diferencias sociales aumentando el potencial de la violencia. Por su parte, las representaciones de la comunidad y el barrio comparten la idea de escuelas desprestigiadas, siendo éstas reforzadas por las acciones de los alumnos contra la escuela.

Al mismo tiempo, la investigación describe e interpreta, a partir de tres casos analizados, algunas formaciones grupales prototípicas: 1) las reunidas en torno del

prestigio académico. 2) las reunidas en torno al disciplinamiento y la conservación del pasado, y 3) las reunidas en torno a la violencia.

Por su parte, Bringiotti, quien actualmente dirige el Proyecto “Impacto de la crisis – estructural argentina en la conceptualización y el abordaje del maltrato/violencia hacia las niñas”, con sede en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, se preocupa por estudiar las acciones llevadas a cabo por la escuela y los docentes ante la presencia de los alumnos que han sido maltratados fuera del entorno escolar.

Para ello realizó un estudio epidemiológico en las escuelas públicas de educación inicial, primaria especial de la Ciudad de Buenos Aires y del Partido bonaerense de Avellaneda, entre 1993-97, con el objeto de determinar el número de casos potenciales de niños maltratados según tipo de maltrato.

Según este estudio, la escuela se muestra eficaz respecto a la detección de casos de maltrato infantil que acontecen fuera de sus muros, de los cuales el abandono físico resulta ser el más frecuente, seguido por el emocional y luego el maltrato físico. Existen formas de maltrato tales como la mendicidad, el trabajo de los menores, la falta de control parental de la conducta de los hijos, abuso sexual, que en la investigación identifica aún son poco detectados o bien no son consideradas como formas de maltrato.

El trabajo de Batallán “El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia”, abordan las cuestiones del poder y la autoridad en la escuela, centralizando su análisis en la conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes.

El proyecto “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones”, en el cual se inscribe el presente capítulo, dentro del Programa de Sociología de la Educación, se propone de un modo general aportar conocimiento teórico y empírico en relación con la construcción social de la violencia en las escuelas medias, sus límites y alcances a la vez que intentar reconocer las representaciones sociales sobre la violencia, partiendo de un enfoque sociohistórico, y considerando la perspectiva oficial y la de los distintos actores escolares, en un contexto nacional. Se trata de reconstruir los sentidos y experiencias en torno a la violencia escolar e interpretar sus efectos sobre la subjetividad, la experiencia escolar y las trayectorias educativas diferenciales de los estudiantes.

En el marco de la Universidad Nacional del Comahue, María Claudia Sus, aborda la cuestión de la convivencia escolar en el nivel medio a partir del cambio de legislación, que busca reemplazar el tradicional modelo de disciplinamiento instaurado en las escuelas, por uno basado en la convivencia democrática. La indagación se basa en la observación de las acciones que los sujetos desarrollan cotidianamente en el aula con el objeto de tratar de describir e interpretar las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores, en especial alumnos y docentes.

En las conclusiones la autora pone de relieve que el viejo modelo basado en la disciplina no ha podido ser superado totalmente, coexistiendo con el de convivencia. Por otra parte señala que ante situaciones de conflicto o de violencia es común que se apele al viejo modelo; en tanto menciona algunos aspectos que generan dificultades para establecer una cultura basada en la convivencia

democrática, entre los que señala: la imposibilidad de cambiar los esquemas de acción, que expresa la disparidad entre lo dicho y lo hecho por los actores implicados, en especial los docentes; la falta de consensos institucionales, ya que muchas veces se observan fracturas entre el cuerpo docente en relación tanto a sus prácticas, como a sus discursos; la continuidad de prácticas autoritarias, que son disimuladas u opacadas por la instauración de los nuevos sistemas de convivencia y su discursividad democratizadora. Asimismo, se evidencia la existencia de figuras, como el caso de los directores, que estarían por sobre las pautas.

Al mismo tiempo, la no acreditación como sanción o castigo implica la utilización de la evaluación como sistema punitivo, expresado en las amenazas de enviar a los alumnos a examen ante problemas de indisciplina. Asimismo, la impunidad instaurada es uno de los factores que resulta relevante en la escalada de la tensión y el conflicto entre docentes y alumnos.

Los nuevos sistemas de regularización escolar no logran eliminar prácticas que pertenecen a sistemas anteriores, generándose así, un marco regulatorio híbrido, que no sólo no resuelve las tensiones, sino que en algunas circunstancias las aumenta.

En *Sociología del delito amateur*, Gabriel Kessler, indagó sobre jóvenes que han cometido delitos violentos contra la propiedad. El mencionado libro fue realizado en el marco del proyecto "Trabajo, sociabilidad e integración social" inscripto en el Área de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El delito es entendido como parte visible de otros procesos menos evidentes y como manifestación de un proceso de mayor alcance como es la descomposición de la sociedad salarial, la desestabilización y crisis laboral y la segregación socioespacial. A través de entrevistas se describe quiénes son estos jóvenes y qué características poseen sus acciones. El investigador alude al término *delito amateur* porque los jóvenes estudiados se alejan de las situaciones delictivas que referencian esa imagen clásica del delito profesional con códigos precisos. En éstos no se verifica separación tajante entre actividades legales e ilegales, entre trabajo y delito.

Las hipótesis generales que atraviesan el trabajo giran en torno a la precariedad laboral vivenciada y la alternativa entre y trabajo y delito, que

"Reduce el espectro temporal en el cual proyectarse imaginariamente. Cuando el mediano y largo plazo se desdibuja, el horizonte en el que evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato. De este modo, si la inestabilidad laboral impide imaginar alguna movilidad ascendente futura, en el presente lleva a que el trabajo se transforme en un recurso de obtención de ingresos más entre otros, como el robo, el pedido en la vía pública, el "apriete" y el "peaje" (bloqueo de una vía de pasaje obligado en un barrio para exigir dinero a los transeúntes a cambio de dejarlos pasar), entre los cuales se opta según la oportunidad y el momento".

En consonancia, en tal contexto, las acciones de un segmento particular de jóvenes se caracterizan por estar precedidas y, a su vez, por reforzar el desdibujamiento de ciertas fronteras, en particular, las que separaría lo legal de lo ilegal.

Dentro de los interrogantes específicos se puso la mirada sobre el tipo de escolaridad que habían recibido y la relación que establecían con la educación.

Las preguntas que guían la indagación con respecto a las trayectorias escolares se orientan hacia las marcas que ha dejado la experiencia escolar, los vínculos con los docentes y los compañeros, los motivos de la deserción y la relación entre escuela, violencia y delito. En cuanto a la experiencia personal se observa la dificultad de encontrarle un sentido general a la educación y de articular los aspectos educativos con otros aspectos de su vida. Es por ello que se plantea que la *escolaridad es de baja intensidad* entendida como el desenganche de las actividades. La baja intensidad no implica ausencia de tensión o conflicto, por el contrario se trata de una baja intensidad muy conflictiva, de una relación en parte débil por lo poco que hacen en la escuela, pero que al mismo tiempo es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta.

El desenganche presenta dos variantes: una disciplinada caracterizada por una actitud ausente en clase con bajo nivel de conflictividad y la otra disciplinada vinculada a los jóvenes designados como *barderos*, y que manifiestan problemas disciplinarios graves.

Entre los factores del desenganche se encuentran, en primer lugar, la participación en hechos delictivos, considerada una experiencia de alta intensidad (armas, riesgo, dinero) en contraposición al bajo nivel de expectativas que encuentran en la escuela. En segundo lugar, aparecen la repitencia y el rezago que los obliga a integrar nuevos grupos con compañeros de menor edad. Según Kessler, “si algún suceso tiene el poder de interrumpir la escolaridad, es porque el apego a la escuela no es muy sólido, ya que en – general – no se trata de problemas irresolubles ni tampoco sería justo decir, en muchos casos, que la escuela lo excluye, al menos no abiertamente”.

En cuanto a la relación con los docentes y compañeros, básicamente se observa la dificultad de establecer vínculos fuertes con ellos. Con los primeros parecería establecerse un pacto implícito de no interferencia en los objetivos de cada uno, con el fin de evitar conflictos en el aula. Por su parte, las amistades de los entrevistados no son escolares sino más bien se encuentran en el barrio. Por lo general, con sus compañeros se establecen prácticas de amedrentamiento con el objeto de que les hagan la tarea o de obtener dinero.

“En síntesis, en el aspecto relacional la escuela no constituye en los casos analizados un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con los compañeros; y tampoco se han establecido relaciones beneficiosas con los profesores, más bien, se trata de un vínculo signado por la indiferencia, por la tensión y la angustia”.(Kessler)

El autor plantea que no es fácil sostener que la escuela excluye a estos jóvenes, pareciera que la desidia y la resignación de la escuela si bien no excluye, tampoco incluye. Lo cual puede dar pie para preguntarse qué rol debería asumir la escuela en estos casos. De hecho, no se manifiesta una exclusión deliberada de estos sujetos, reconociéndose que las instituciones son muchos más tolerantes que en el pasado. Lo que sí parece existir son los mecanismos informales dentro de las escuelas “buenas”, de los barrios donde viven los entrevistados, para no aceptar o desembarazarse de los alumnos problemáticos.

En relación a los procesos de etiquetamiento y estigmatización, éstos erosionan vínculos de por sí débiles, y contribuyen a la deserción y el abandono. Las fuentes de estigmatización no aparecen necesariamente ligadas al delito: en algunos

casos se vinculan al uso de drogas y se observa que uno de los mayores estigmas es la entrada en el sistema penal, que dificulta la reinserción escolar.

La Universidad de Córdoba también lleva a cabo un número importante de indagaciones sobre la temática, considerando el problema desde diferentes enfoques y disciplinas.

Nora Alterman y Ana María Foglino analizan la incidencia de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en torno a las estrategias para el mejoramiento de la convivencia escolar. Las autoras señalan que la expansión de los CAJ prevista para el 2005 en las escuelas de Córdoba, representa una respuesta desde el Ministerio de Educación Nacional a innumerables problemas que afectan al nivel medio: fracaso, abandono, indisciplina y violencia.

Las principales conclusiones dan cuenta de que los CAJ están dotados de un potencial capaz de generar una mejora en los vínculos de convivencia, reduciendo los problemas de violencia e indisciplina. A su vez puede hablarse de un “efecto CAJ”, indirecto y no inmediato, vinculado a la construcción de una subjetividad ligada al ejercicio de prácticas democráticas, instalando así nuevas reglas en el espacio escolar.

Por otro lado según las autoras, “EL CAJ en sí mismo constituye un potencial de cambios al propiciar en los jóvenes experiencias de socialización diferentes, cuyos aprendizajes van configurando la construcción de saberes que los habilitan en prácticas de participación, de toma de decisiones, de asunción de responsabilidades.

Por último, los autores señalan “Que uno de los mayores riesgos, es que quede atrapado en el dispositivo de disciplinamiento escolar y/o que, frente a una escuela que se reconoce incapaz de resolver problemas inherentes a su función educadora – tales como el fracaso escolar – se le haga depositario al centro, o sea a los jóvenes de la responsabilidad de su resolución, convirtiéndose en un “centro de apoyo escolar”.

También en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba debemos mencionar al Proyecto: “Orden Normativo Escolar: Alumnos y Conflictos”, dirigido por Horacio Paulin. El foco de atención está puesto en el conocimiento de los sentidos y significaciones que despliegan los miembros de las instituciones educativas de nivel medio en relación con la convivencia escolar, el conflicto y la violencia, enfocándose principalmente en la perspectiva de directivos y de alumnos.

Los supuestos que guían el trabajo plantean la crisis de la escuela media poniendo en cuestión su eficacia en torno a su función socializadora. Apoyándose en el trabajo de

Dubet y Martucelli, los autores sostienen que, a partir de la década de los 90 se han sucedido diversas modificaciones y cambios en las relaciones que se habían establecido entre los sujetos y la escuela. El modelo de la institución escolar moderna ya no puede resolver los conflictos que se expresan en la socialización de las nuevas generaciones con los procesos de regulación habituales.

Esta crisis de modelo escolar implica también una crisis de los saberes y conocimientos que regulan las relaciones de los actores escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de violencia.

En ese marco el problema de la emergencia de conflictos en la relación sujeto y norma, remite al problema de la integración social que pretende la escuela, a la

vez que se postula la necesidad de la formulación de sujetos críticos y autónomos. En la tensión de esa doble función es que es posible analizar teóricamente la aparición de situaciones disruptivas del orden escolar desde los problemas de disciplina más leves hasta situaciones de violencia simbólica y física más graves. Del análisis escolar de los registros de campo se observan tres ámbitos de emergencia de conflicto. El primero es el ámbito institucional, el conflicto pasa fundamentalmente por: “La preservación de su mundo privado como sujeto frente a los intentos de regulación (control más puesto en juego por directivos, tutores y preceptores que por profesores) de las conductas escolares esperadas de acuerdo a los parámetros de opción de valor de la “imagen” de la escuela y de la imagen de los jóvenes”.

En este ámbito las disputas se complejizan en comparación con la escuela primaria. En la enseñanza media, los alumnos se percatan de la pérdida de unidad normativa que caracteriza la enseñanza media.

Por otra parte, los directivos establecen otros factores que darían cuenta de la emergencia del conflicto o de situaciones de violencia, que no aparecen en la perspectiva de los alumnos. Entre estas dimensiones, se destacan la *historia familiar*, que según los directivos sería responsable de los déficits en la socialización de los jóvenes y el *contexto socioeconómico* que, a partir de situaciones de pobreza y exclusión, actuaría como causa de inadecuación a la organización escolar.

En segundo lugar, en el *ámbito del aula* los conflictos se vinculan con el compromiso y la resistencia de los alumnos respecto al trabajo pedagógico. Los estudiantes depositan la responsabilidad del éxito o fracaso pedagógico sobre profesores, destacando las formas de trato por parte de éstos, así como su capacidad como docente expresada en la enseñanza de contenidos. De la forma que adopten estas “cualidades” dependerá que se establezca una relación amistosa o de confrontación.

Por último, los autores mencionan el *ámbito de las relaciones entre alumnos*. Aquí el conflicto pasa fundamentalmente por el tratamiento de la diferencia, manifestándose desde formas de convivencia tolerante con los otros hasta situaciones de dominación, confrontación o indiferencia. “Ese tratamiento de la diferencia asume dos características, por un lado, por la diferenciación social a nivel de las diferencias económicas, étnicas y culturales, y por otro por diferencias por las construcciones identitarias singulares, es decir, por las formas de ser de la presentación personal (timidez, introversión o extroversión, popularidad por atributos estéticos, o sociales, etc.)” Diferencias que están presentes en las representaciones de los alumnos. Desde la perspectiva de los directivos prevalece una concepción igualitarista – homogeneizadora de las relaciones entre alumnos que en muchos casos impide la comprensión de conflictos derivados de las diferencias sociales y personales entre los alumnos.

Con relación a las conclusiones se destaca que en la perspectiva de los directivos predomina una *concepción “disruptiva y contingente del conflicto”*, que en algunos casos, remite a la individualidad de los alumnos y en otros a los factores contextuales.

“Esta concepción del conflicto inferida como tendencia en los casos estudiados es la predominante, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el

sistema educativo en particular: aquella que lo califica como algo negativo, indeseable, asociado a la violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir y evitar. Por consiguiente, el conflicto es considerado como un elemento que perjudica gravemente el normal funcionamiento de la organización educativa ya que lo asocia a las distorsiones no esperadas que lo contraponen a la pretendida eficacia de los procesos educativos”.

Por parte de los alumnos, la jerarquía u el sentido otorgado a las normas dista mucho del de los adultos de las instituciones. El seguimiento de las normas por parte de los alumnos, que la mayoría de las veces no son las pautadas por la escuela, está dado en muchos casos por el deseo de aceptación de sus compañeros. Estas normas brindan a los alumnos un sentido de pertenencia y lealtad respecto al grupo de pares generando prácticas de oposición y resistencia contra las normas escolares.

Otra línea de trabajo sobre la temática en el seno de esta misma universidad es la desarrollada por Lucía Garay. La investigadora ha estudiado la violencia en las escuelas medias cordobesas, particularmente las agresiones que se dan entre pares. Para Garay, se produce una mutación en el sentido de la violencia: si en los años 70 la violencia en las escuelas medias tenía generalmente un claro sentido político, en la actualidad las formas de violencia se tornan más difusas y difíciles de comprender para el mundo adulto y *“no tiene un sentido de resistencia ni de creación de otra alternativa en el ámbito institucional”*

Según la autora las manifestaciones de violencia se relacionan con la fuerte crisis social que atraviesa la Argentina. A su vez, la desaparición de instancias de socialización por fuera de la escuela se presenta como un factor que incide sobre el problema. Se menciona la creciente inestabilidad y rotación de alumnos y docentes por las instituciones, lo que genera un mundo escolar inestable donde existe mayor propensión a la aparición de conflictos y conductas violentas.

La investigación en los centros académicos

Entre los proyectos en red se destaca el de *Violencia, Delito, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos*, dirigidos por Alejandro Isla y Daniel Míguez.

El proyecto contempla cinco núcleos de investigación dentro de los cuales se lleva a cabo la aplicación y análisis de encuestas y la realización de etnografías. En lo referente a la temática de violencia escolar se encuentran dos subproyectos:

“Violencia, sociabilidad, cultura y políticas públicas: estrategias comunitarias e institucionales para la prevención del delito y la marginalidad”. Además integra estudios sobre la violencia en el sistema educativo, estrategias de evitación y gestión del conflicto en organizaciones comunitarias y redes vecinales y sobre las políticas públicas en el área de minoridad.

“Etnografía de las violencias. Siete estudios sobre la violencia y el delito en el interior del país”. El núcleo de la Universidad Nacional de Córdoba, realiza estudios etnográficos entre los que se indaga sobre los jóvenes que estudian y delinquen en la ciudad de Córdoba, particularizando en el uso de drogas, y las manifestaciones de violencia y delincuencia.

Otro proyecto de investigación en red es denominado “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, dirigido por Inés Dussel.

Parte del trabajo consiste en analizar 20 Reglamentos de Convivencia en escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires con el objeto de indagar cómo se concibe en la vida cotidiana el consenso y el conflicto en las escuelas. La hipótesis del estudio es que existe una relación cercana entre el orden político y el orden disciplinario escolar. En esta dirección argumenta que: “la restauración de los gobiernos democráticamente elegidos en 1983 colocó a la disciplina escolar como un asunto central para contrapesar la experiencia represiva de la dictadura. Una de las primeras medidas de la administración alfonsinista (1983-1989) fue derogar el régimen disciplinario de las escuelas, que era todavía regido por el reglamento De la Torre de 1934”.

Esta articulación entre orden político y orden disciplinario cobra nueva forma hacia el final de los 90 donde, según la autora, “...surge un renovado interés en la disciplina y el gobierno escolar, esta vez impulsado por preocupaciones por crisis de la autoridad adulta, y se desdibujan las fronteras entre lo permitido y lo prohibido tanto en las escuelas como en la sociedad adulta. El discurso sobre la disciplina, vinculado muchas veces con el de la inseguridad ciudadana, construye una asociación entre la relajación de las normas y la crisis de la autoridad adulta, por un lado, así como el incremento de la delincuencia juvenil y la violencia escolar, por otro. Se funda, muchas veces, en una expansión del miedo como forma primaria de vinculación con el mundo, con los otros. A este discurso se asocia también un lenguaje “experto” psicopedagógico que promueve la autonomía y la responsabilidad como ejes del trabajo pedagógico y de la formación disciplinaria”.

Entre el año 2001 y 2003 se desarrolla una política educativa estatal, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en la provincia, que promueve la elaboración de nuevos sistemas disciplinarios por parte de las instituciones, llamados ahora de convivencia.

En este contexto, el estudio se propuso indagar la dificultad que se manifiesta en las escuelas y otras instituciones en cuanto al sostenimiento de la ley, poniendo especial énfasis en la capacidad de las autoridades educativas por fijar normas y hacerlas cumplir. Por otro lado, se planteó el dar cuenta de las conceptualizaciones que se realizan sobre los transgresores, en el marco de la cultura política de las escuelas.

Las principales conclusiones que se desprenden del análisis de los reglamentos giran en torno a la constatación de, entre otras conclusiones, un corrimiento de los discursos: de los 20 reglamentos sólo dos utilizan el lenguaje de los derechos y obligaciones, ligados al discurso de la ciudadanía, en tanto que el resto habla en términos de responsabilidad. Dussel sostiene que: “El lenguaje político-legal de los derechos y obligaciones es reemplazado por un discurso psicológico, muchas veces de la psicología cognitiva, planteando la importancia de las estrategias de resolución de problemas como la base de la conducta cotidiana”.

Las responsabilidades a las que hacen referencia los reglamentos incluyen el respeto mutuo, la atención, el respeto a la propiedad escolar, el respeto a los

símbolos patrios, entre otras cuestiones, siendo éstas mayormente referidas a los alumnos y no así a los docentes. Así sólo 20 de estos reglamentos mencionan que los adultos tienen algún tipo de responsabilidad u obligación, mientras que el resto da por supuesto que los regímenes disciplinarios se reducen a controlar el comportamiento de los estudiantes.

En relación a este punto la autora argumenta que: “La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática), refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político – legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación”. Se señala asimismo la relevancia que adquiere la responsabilización individual respecto a la definición de las sanciones; lo que lleva a posicionar el tema de la solución de conflictos como un trabajo sobre uno mismo.

En resumen la investigación plantea que “La regulación de la disciplina escolar como aparece en los reglamentos de convivencia combina viejos y nuevos temas y estrategias. El gobierno de las escuelas, tal como emerge de las normas que las propias escuelas están escribiendo para sí mismas, es el resultado de discursos híbridos que combinan lo viejo y lo nuevo de formas que no son siempre predecibles.

La mayoría de los reglamentos están formulados en términos de responsabilidades y consensos, y enfatizan la responsabilidad y la re-educación de la voluntad como necesaria para vivir juntos. Pero, por otro lado, muchos de ellos todavía consideran a los adolescentes como menores incapaces de autogobierno, y ponen el acento en una idea de “responsabilidad” que se parece demasiado a la vieja idea de la obediencia disciplinaria de antiguos reglamentos (por ejemplo, cuando se dice que los estudiantes son responsables de obedecer las reglas). La producción de un sujeto especulativo y calculador es contrabalanceada por el peso de la obediencia y las sanciones tradicionales”

Otro de los aportes también desarrollados desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, son los trabajos de Silvia Duschatzky y equipo. En su libro *La escuela como frontera*; la autora expone los resultados de un estudio cualitativo etnográfico en el cual se propone dar cuenta del sentido que la experiencia escolar tiene para los jóvenes de sectores populares. El trabajo se desarrolló durante 1997 en dos instituciones de la Provincia de Buenos Aires. Si bien la violencia escolar no es el eje central de la indagación, es una de las dimensiones analizadas pues representa parte de las vivencias de estos jóvenes. La investigadora señala que el incremento del consumo de drogas, así como otras manifestaciones de la violencia -tales como las agresiones físicas-, ponen de relieve cómo los conflictos se dirimen en el cuerpo -propio o del otro y no en la palabra. La violencia escolar irrumpiría en escena producto del fracaso del lenguaje, “...se trata sobre todo de una violencia sin objeto, difuminada en la trama del tejido social que no distingue destinatarios. La definimos como fracaso del lenguaje porque se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas. La cuestión no es impugnar, resistir, enfrentar la palabra del otro sino eliminar al otro”.

Desde su perspectiva, este tipo de violencia es la que prolifera en los barrios populares, donde los conflictos se dirimen sobre el cuerpo del otro, en el caso de las agresiones físicas, el robo o el narcotráfico; o en el propio cuerpo a través de embarazos adolescentes y drogadicción.

En una indagación posterior Silvia Duschastky y Cristina Corea buscaron indagar el estatuto que tiene la escuela en la subjetividad de los alumnos de sectores populares. Preguntándose ¿cómo habitan los jóvenes escenarios de expulsión social?

Los supuestos que guiaron el estudio plantean el declive de las instituciones en tiempos de fragmentación social. Esto lleva a afirmar que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que ésta se produce en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia. Nuevas formas de sociabilidad juvenil, entre las que se destacan los ritos, las creencias, el "choreo" (robo) y el "faneo" (drogarse), marcan las subjetividades de los jóvenes.

Así la fraternidad entre pares se configura como alternativa emergente frente a la ineficacia simbólica de las instituciones tradicionales.

Otra de las conclusiones a las que arriba el estudio es acerca de la no visualización de la escuela en los discursos de estos jóvenes. Este vacío es ocupado en muchos casos por dos prácticas centrales. Una es el "choreo" (robo), que no sólo aparece movilizado por la lógica de la necesidad, sino que se encuentra vinculado a la búsqueda de reconocimiento en el seno de grupos de pares, que posibilita posicionar a los jóvenes dentro de un sistema referencial desde donde construir su identidad. La otra práctica remite al consumo de drogas que implica algo más que una adicción. El consumo pasa a ser una forma de sociabilidad juvenil, que marca a los sujetos y les da un lugar de pertenencia. El consumo es el momento donde las emociones se desbordan y al mismo tiempo se fabrican.

Asimismo, las autoras analizan las respuestas de la escuela en este escenario de expulsión y de destitución, elaborando una tipología que da cuenta de tres posiciones de enunciación. La primera es la posición *des-subjetivante* que se refiere a la impotencia de la escuela, expresada básicamente en la resignación y pérdida de confianza sobre los efectos de la acción escolar (disciplinamiento, emancipación o civilización) para con estos sujetos. La segunda posición que interpretan las investigadoras es la de la *resistencia* que lleva a los docentes a posicionarse en formas de representación que no dan cuenta de las mutaciones actuales, sosteniendo categorías que resultaban eficaces en otro momento histórico. Por último, se menciona la posición de *invención* que supone producir una forma singular de vinculación con los otros en estos contextos adversos.

En un proyecto más reciente, titulado "Violencia, escuela y subjetividad", Duschastky, se propuso indagar el tipo de subjetividades juveniles que se producen en escenarios donde emergen nuevas formas de violencia, y relevar cómo se articula, en la experiencia de los sujetos, el tránsito por prácticas que históricamente fueron excluyentes.

La violencia se conceptualiza como *"toda práctica efectiva que compromete de manera destructiva al cuerpo propio u ajeno"*. La preocupación principal remite a las formas de sociabilidad que van ganado terreno en las relaciones de los grupos

de jóvenes, abordadas desde un enfoque cualitativo etnográfico, centrado en observaciones en barrios y escuelas y entrevistas en profundidad a los jóvenes e informantes claves que asisten a tres escuelas urbanas ubicadas en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, el conurbano bonaerense y una ciudad del interior del país.

En el marco de las universidades privadas se ha relevado el proyecto dirigido por Catalina Wainerman sobre "La violencia escolar en la Argentina", llevado a cabo por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. El objetivo general consiste en *"examinar de qué se habla cuando se habla de violencia en las escuelas, cuál es la magnitud de ocurrencia de hechos de esta naturaleza y en qué medida su gravedad permite el desarrollo de cualquier propuesta pedagógica"*. Más específicamente, se propone en primer lugar, describir en qué medida ha cambiado la frecuencia y modalidades de los hechos de violencia entre alumnos y entre alumnos y docentes en la Argentina desde 1990, tal como lo registran las noticias en los medios masivos de comunicación de alcance nacional y regional. En segundo lugar, realizar un estado de situación del reconocimiento social que tiene actualmente la problemática en la Argentina, a partir del rastreo de organismos, legislación, foros, programas, planes de acción, puestos en práctica preocupados por la violencia infanto-juvenil. Al mismo tiempo, identificar aquellos factores que de alguna manera estén asociados o puedan constituir una causa por la cual aparezca un fenómeno concreto, en este caso la conducta violenta.

Por último, desde la Universidad Católica Argentina, Alejandro Castro Santander indagó sobre las coincidencias y/o divergencias existentes entre las percepciones de los alumnos y de los docentes sobre la violencia en el ámbito de la escuela, indicando qué actos los docentes consideran como violentos y cuáles se perciben como los más frecuentes.

Entre las principales conclusiones se puede señalar que la percepción que ambos tienen sobre la violencia que se ejerce en las aulas no coincide, ya que mientras los alumnos sostienen que su principal preocupación es la violencia física., los docentes consideran que es la verbal: "apodosos".

Trabajos tesis de Maestría y Doctorado y tesinas de licenciatura

Estos trabajos son en muchos casos pioneros en la indagación acerca de las violencias escolares desde una perspectiva socioeducativa. Se pueden sostener fuertes analogías con el proceso de construcción del objeto en países como Brasil donde las tesis de Maestría y Doctorado marcan la génesis de la indagación académica. Entre los antecedentes iniciales rastreados se destacan las tesis de Maestría elaboradas por Marcelo Gómez, Mariano Narodowski y Susana Oviedo de Benosa. Gómez analiza las regulaciones disciplinarias y el orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados. El autor analiza la relación que las instituciones establecen con las pautas normativas y cómo éstas influyen sobre la indisciplina de los alumnos. El análisis del funcionamiento normativo y disciplinario en instituciones a las que asisten sectores marginales, muestra que no sólo refuerzan la marginación -en el plano de los atributos cognitivos- sino que encierra en un contorno institucional los atributos no cognitivos, propios de la cultura marginal, para hacerlos más manejables e inofensivos.

Entre otros hallazgos, se señala que los problemas de conducta en este tipo de escuelas son producidos por la anomia institucional, que provoca un aumento de las sanciones al tiempo que disminuye la eficacia reguladora de la normativa.

Por su parte, en su trabajo "Especulación y castigo en la escuela secundaria", Narodowski se planteó como objetivo dar cuenta de las regularidades de los discursos y prácticas punitivas instauradas en los dispositivos disciplinarios de escuelas medias, buscando dar cuenta de su eficacia social en términos de saberes producidos. Para ello revisó 14.226 partes de amonestaciones entre los años 1976-1988. Las principales conclusiones a las que arriba el autor dan cuenta de la dimensión productiva de la implementación del sistema de amonestaciones.

La comparación entre el período de los gobiernos militar y democrático permite observar el aumento de sanciones después de 1984, cambiando a su vez las razones del castigo. Por otra parte, no se obtuvieron evidencias que demuestren que las amonestaciones eliminen la indisciplina. Entre los principales motivos de sanción se destacan las faltas de respeto, aplicando mayor número de amonestaciones cuanto el sujeto destinatario de la falta ocupa un rol de mayor jerarquía institucional. Las sanciones relativas al aprendizaje o al estudio son significativamente bajas.

Dicho estudio sostiene que la eficacia del dispositivo radica en la producción de un sujeto que calcula costos y beneficios, administrando el "crédito disponible" de amonestaciones de manera adecuada. Según Narodowski, "La disciplina en la escuela secundaria tanto a nivel de los dispositivos de poder como en el de los saberes que allí se generan son educativos por dos razones. Por un lado (...) por su centralidad en el diagrama institucional (...) Pero además este funcionamiento es socialmente eficaz: la especulación (...) es también un conocimiento socialmente significativo aunque esto suponga la contravención de ciertos valores por algunos estipulados como legítimos".

Por su parte, Oviedo de Benosa analiza la representación social del conflicto presente en las prácticas escolares -tanto en forma manifiesta y oculta- en una escuela primaria de un pueblo de la provincia de San Luís que atiende a población de sectores populares-marginados. Respecto a lo metodológico, el trabajo se centró en observaciones de clases escolares y entrevistas a docentes focalizando la mirada en tres dimensiones institucionales sobre las cuales emerge el conflicto: el aula, como espacio pedagógico en donde se producen conflictos en relación con el conocimiento; los maestros con sus prácticas; y los procesos institucionales.

La autora señala que pensar el conflicto como algo negativo obstruye la posibilidad de participación de los actores educativos. Ésta representación del conflicto obstaculiza el funcionamiento de sistemas de negociación y mediación, que serían propicios para atenuar los fenómenos de violencia producidos por las dinámicas institucionales. La negación del conflicto por parte de la institución cosifica lo social.

En cuanto a las tesis más recientes se puede mencionar la de Horacio Paulin titulada "Disciplinamiento y escuela media: un análisis de la experiencia de los Consejos de Convivencia". El propósito general que se plantea este estudio es establecer marcos de comprensión de los procesos de cambio que se producen cuando las organizaciones escolares intentan implementar mecanismos

participativos para la gestión de la convivencia de sus miembros. De esta manera, interesa partir del análisis de la producción disciplinaria particular que se establece en la escuela media actual en aquellas experiencias que se pretenden como innovación del sistema tradicional.

Las principales conclusiones a las que arribó el autor dan cuenta de las siguientes cuestiones: La implementación de los Consejos de Convivencia, desde el discurso de la política educativa enmarcado dentro de las “propuestas de convivencia escolar” intenta desplazar a las prácticas de disciplinamiento habituales en la escuela. Pese a esto, la investigación muestra “que subsisten formas de reproducción de aquello que se dice combatir, a la vez que se instauran prácticas instituyentes de deliberación democrática y de circulación del poder inéditas en la relación con los adolescentes”.

El problema de la convivencia escolar se aborda desde una perspectiva de carácter prescriptivo-normativo y promoviendo una implementación aplicacionista y generalizada de los organismos colegiados en las escuelas.

Según Paulin, en pocas ocasiones, esta lógica disciplinaria se desplaza hacia la consideración de situaciones de conflicto de la dinámica escolar en la que los alumnos no son vistos en primera instancia como culpables, con posibilidad de incluir otras variables en el análisis de la indisciplina, como por ejemplo, la inadecuación de ciertas normas escolares para regular el comportamiento de los adolescentes o el accionar pedagógico de los profesores en el aula. El Consejo se revela como un componente aliado al dispositivo disciplinario de la escuela, con mecanismos más sutiles que los anteriores procedimientos, más que como una propuesta alternativa hacia la convivencia escolar.

Paulin enumera una serie de factores que operan como obstáculo para la consolidación de este tipo, de emprendimiento en las escuelas secundarias. Por un lado, la instalación de estos organismos colegiados establece otras formas de circulación del poder distintas a la histórica división de roles y espacios de autoridad enmarcados en los sistemas unipersonales del director en la escuela y del profesor en el aula. En este estado de relaciones, muchas de las prácticas docentes quedan visibilizadas deslegitimando así su autoridad. Por el otro, las estrategias de participación de los alumnos son significadas como una restricción al poder de los docentes.

La sanción diferida que se delibera en el Consejo, la posibilidad de réplica de los alumnos y, además, el solo hecho de que otra versión sobre el conflicto educativo pueda escucharse, establecen condiciones institucionales inéditas para la configuración de su poder.

Para finalizar el autor sostiene que siguen coexistiendo concepciones correctivas sobre la educación moral de los jóvenes, con un marcado acento de autoritarismo, junto a concepciones corresponsables, en las que no se intenta prejuzgar al alumno prima facie, incluyendo al actuar docente como posible causa del conflicto y del malestar.

Otra tesis, es la realizada por Irma De Felippis, quién lleva a cabo un estudio de casos en escuelas de 3er ciclo de EGB de La Matanza-Conurbano Bonaerense en donde se propone analizar la producción y reproducción de rutinas y relaciones violentas en el interior de los establecimientos. Centrándose en la observación de los recreos, las horas de clase, las reuniones, entre otras, la autora obtuvo

registros de campo a partir de los cuales construyó una tipología docente en la que se encuentran:

Docentes autoritarios: legitiman y/o potencian la violencia, a través de sus prácticas. En este tipo se incluyen otros subtipos: el docente *autosuficiente*, el *indiferente*, el *autoritario*, el *subestimado*, el *controlado*, el *discriminado* y el *golpeador*.

Docentes permisivos: aquellos que, a través de sus prácticas, naturalizan el conflicto, justificando así ciertos acontecimientos sin la necesidad de intervenir.

Docentes persuasivos: son lo que actúan descomprimiendo y previniendo situaciones de maltrato, mostrándose capaces de intervenir sin intimidar a los alumnos.

Como parte de su Tesis de doctorado, el antropólogo etnógrafo Gabriel Noel, analiza las relaciones conflictivas entre la escuela y el barrio, realizando el trabajo de campo en tres escuelas de dos localidades contrastantes de la Provincia de Buenos Aires. Noel sostiene que las razones de la conflictividad, que pueden derivar en fenómenos que se suelen denominar como violentos, se encuentran muchas veces en las expectativas recíprocas, en los supuestos cruzados y en las divergencias morales de los diferentes actores. Según él, las escuelas de barrios populares están constreñidas por un sistema de expectativas recíprocas que involucran a los agentes del sistema escolar, por un lado, y a los vecinos de estos barrios por el otro, que frecuentemente vuelve incomprensibles e impredecibles a los unos para los otros, y que tiene efectos concretos -muy concretos- sobre las estrategias y las prácticas al interior de estas escuelas.

Se identifican dos órdenes de supuestos que tiene la escuela sobre el barrio: por un lado, los *supuestos descriptivos* que incluirían los prejuicios que los sectores medios tienen sobre los sectores populares, las imágenes que se muestran en los medios y que actúan como base de saberes que preexisten al contacto efectivo con la gente del barrio.

Éstos supuestos giran en torno a la *peligrosidad del barrio* como atributo omnipresente. Esta se encuentra asociada a las actividades delictivas de sus habitantes y al desorden y la falta de códigos de convivencia. El otro supuesto descriptivo presente es el de *precariedad de las condiciones de vida* de la población. Esta precariedad produce efectos diferenciales: sí se piensa en los niños o jóvenes se actúa de forma compareciente debido a sus carencias. Si la precariedad se asocia a los adultos esta actitud deja lugar a la censura, responsabilizando a los sujetos por su propia condición.

El otro orden es el de los *supuestos normativos* que engloban las suposiciones sobre lo que un niño o joven de determinada edad debería saber y hacer, aquello que entraría dentro del orden de la socialización primaria. Así la escuela espera que los alumnos lleguen con ciertas disposiciones tales como el respeto a la autoridad, capacidad de sostener la atención, ciertas pautas de convivencia con los pares, entre otras.

El barrio también tiene una mirada sobre la escuela, pero esta lejos de ser homogénea, puede agruparse en dos grandes grupos según las diferencias sociales, culturales y morales de los habitantes del barrio. El primer tipo de actores, comprende a aquellos vecinos con trayectorias de ascenso social truncadas o a aquellos que forman parte de los sectores medios empobrecidos.

Para éstos, la educación y el trabajo son valores en sí mismos, más allá de su utilidad; la escuela debe *educar a sus hijos y asegurar un medio escolar seguro*, disciplinando a los hijos del segundo grupo. La escuela es considerada buena en la medida en que exige a sus hijos y castiga a los indisciplinados; en contraparte, cuando el desorden es continuo y la exigencia es baja ésta parece a los ojos de dicho grupo como mala. En el segundo tipo de actores, se incluyen sujetos con trayectorias escolares intermitentes, fragmentadas o inexistentes.

Además, su trayectoria familiar y ocupacional es sumamente irregular. El grupo incluye mayoritariamente menores de 35 años. Para estos sujetos *la institución es una proveedora de bienes y servicios*, en donde se incluyen la indumentaria, los útiles y el cuidado de los chicos y su alimentación. La escuela se considera buena cuando provee sus necesidades y mala cuando rehúsa cumplir sus requerimientos.

Estos supuestos cruzados operan sobre las prácticas de ambos actores en su cotidianeidad. Un ejemplo de este funcionamiento se ve en cómo los supuestos de peligrosidad y de desorden se expresan en un sentimiento de temor a ser agredido, inhibiendo las intervenciones de los docentes destinadas a regular el desorden. A su vez, las prácticas de los estudiantes refuerzan estos supuestos; los alumnos se muestran concientes de los miedos y prejuicios de los docentes y lo utilizan en su provecho a través de amenazas que rara vez se hacen efectivas.

Por su parte, la precariedad deviene en un principio explicativo de cualquier tipo de desviación de los alumnos respecto al rendimiento deseado. Esto lleva a redefinir los objetivos de la institución desplazándose de la enseñanza a la contención. Es decir, si las condiciones de precariedad desvían la atención de la enseñanza a la asistencia, esto se ve reforzado por las expectativas que tienen los miembros del grupo II. En tanto, esta mirada refuerza los supuestos del grupo I, que identifican una escuela que no cumple con sus funciones: enseñar y disciplinar, volviéndose una mala escuela y apartando a estos sectores de las mismas. La mirada homogénea que tiene la escuela del barrio pasa por alto la diversidad de actores y de supuestos que éstos tienen. Sumado a esto, se observa cómo en cierto sentido esta diversidad se vincula con las desigualdades materiales, de las cuales son responsabilizados los propios sujetos.

Desde una perspectiva distinta, la tesis de maestría de Ana Lía Passarotto, titulada "Entre la incivilidad y la violencia. Estrategias preventivas utilizadas en las escuelas de la provincia de Santa Fe", se propuso conocer las estrategias de gestión para prevenir o minimizar los hechos de violencia en el ámbito escolar que utilizan las escuelas del tercer ciclo de EGB. La conceptualización de la violencia intenta englobar los conceptos de *bullying*, incivildades y comportamiento antisocial. El último de los conceptos, según lo señala la propia autora, se propone englobar una serie de fenómenos caracterizados por los dos primeros conceptos. Así la denominación comportamiento antisocial se refiere a: la disrupción en las aulas; los problemas de indisciplina (conflictos entre el profesorado y el alumnado); maltrato entre compañeros (*bullying*); actos de vandalismo y daños materiales; violencia física; acoso sexual.

La investigación empírica se llevó a cabo en cuatro escuelas ubicadas en dos ciudades de la zona centro oeste de Santa Fe. Las escuelas fueron elegidas por hallarse insertas en contextos diferentes y por atender a alumnos provenientes de

distintos medios económico-sociales. La metodología elaborada fue de tipo cualitativa, privilegiándose técnicas de indagación como el análisis de documentación (proyectos educativos institucionales, reglamentos internos), las entrevistas con preguntas abiertas a directores y supervisores y cuestionarios a profesores tutores.

Las principales conclusiones ponen de relieve la extendida preocupación de las escuelas por el deterioro del clima escolar producido por algunos tipos de comportamiento antisocial. Se registra una predominancia de agresiones de tipo verbal; siendo éstas más frecuentes entre los alumnos que entre éstos y los docentes. Por otro lado se registran episodios de vandalismo. El tipo de conducta antisocial prevaleciente es la agresión entre pares (*bullying*), cuya forma de manifestación predominante es la agresión verbal: provocaciones usos de sobrenombres degradantes, burlas, notas anónimas. En menor medida, se registran golpes, robos y destrucción de materiales personales. La mayoría de los comportamientos violentos no expresan una gravedad considerable, más bien pueden ser conceptualizados como incivildades o como comportamientos antisociales. Por su parte, los docentes entrevistados expresaron que las causas principales de la violencia son: la violencia presente en la sociedad, la ausencia de los padres, los medios de comunicación y el aumento de la pobreza y la desigualdad.

El trabajo de Cecilia Lavena, cuyo título es "¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina", se propone indagar de manera sistemática la magnitud y las características de los hechos de violencia ocurridos en las instituciones educativas en la Argentina desde 1997 hasta 2001. Más específicamente, se centra en describir en qué medida cambió la frecuencia y las modalidades de la violencia entre alumnos y entre alumnos y docentes en los últimos años, tal como lo registran las noticias de alcance nacional. La autora sostiene que desde una visión objetiva del fenómeno, la violencia es considerada como todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas, o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo, provocando como resultado la destrucción o daño del objeto o la negación o limitación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar. Desde una perspectiva subjetiva, la violencia depende de cómo determinados actos son decodificados como violentos por una víctima, un observador o un victimario.

En las conclusiones se señala que los resultados obtenidos no evidencian un aumento considerable de los hechos de violencia año tras año. Por su parte el fenómeno ocurre preferentemente en las jurisdicciones con mayor cantidad de población y es independiente del sector (público-privado) al que pertenece la escuela. Los hechos de violencia involucran básicamente a victimarios y víctimas individuales, no evidenciándose el fenómeno de "pandillas" en los hechos de violencia intraescolar. En relación a la pareja víctima-victimario, está frecuentemente compuesta por alumnos varones, que en la mayoría de los casos tienen entre 13 y 18 años, pudiéndose conjeturar la presencia del fenómeno de *bullying*. Si bien los fenómenos de violencia no excluyen a los profesores, su participación tanto como víctima o victimario, es poco frecuente.

Ana Villanueva estudia de manera sistemática la representación que construyen los medios sobre la violencia escolar. Para ello analizó las noticias aparecidas en los diarios *Clarín*, *La Nación* y *Crónica*, en el año 2002. La hipótesis central de investigación sostiene que los medios en el proceso de construcción de las noticias sobre violencia escolar y en el tipo de tratamiento dado, contribuyen a su naturalización.

Es decir, naturalizan la violencia escolar negando su origen y construcción social, explicándola como fenómeno dado y propio de un orden natural. Básicamente los diarios representan la violencia escolar como casos de violencia interpersonal, enmarcados mayormente dentro de lo que se considera delictivo. El análisis pone en evidencia que la violencia escolar ocupa un lugar en la agenda de los medios cuando se producen picos de episodios que se asocian a la figura de niños delincuentes.

La autora concluye, desarrollándolo en un artículo escrito posteriormente, que el término violencia reviste la idea de desviación y las intervenciones van a corregir cuestiones individuales del chico o familiares. La violencia escolar se atribuye a causas exógenas, en tanto la escuela como institución permanece neutral e igualadora, ella pacífica, socializa y marca fronteras con el afuera violento.

Ana Laura Abramowski, al igual que las dos últimas tesis. Abordó la violencia escolar desde la mirada de los periódicos. Encuentra que los diarios nombran como violencia escolar un listado extenso que va desde *“alumnos armados, disparos, golpizas, agresiones verbales y físicas, daños a las instalaciones y peleas entre padres, directivos, docentes y alumnos. Además se incluyen robos, incendios y saqueos a los establecimientos escolares”*. Considerándose también violenta desde la óptica de numerosos rectores *“La tradicional autoridad docente - aquella que amenazaba con aplazos y tomaba pruebas sorpresas”*.

La autora desestima el modelo interpretativo que explica la violencia escolar por la violencia social. Sostiene que tantas reacciones violentas motivadas por exámenes reprobados muestran que es insuficiente explicar la violencia escolar como una mera expresión de la violencia social. En estos casos puede verse, además de una dificultad para inscribir la autoridad docente, un enojo específico que puede estar relacionado con la promesa y las expectativas depositadas en la escuela, hoy fallidas.

A su vez, interpreta como uno de los problemas centrales la falta de diferenciación entre los espacios y tiempos escolares, sosteniendo que los conflictos entre alumnos antes se dirimían bajo el *te espero a la salida*, que implicaba un tiempo de espera y trasladarse a otro espacio que no era el escolar. Esto hoy no tendría efecto, los estallidos se suceden al interior de las clases y las agresiones no contemplan espacio ni momento.

Por último, la autora señala la participación de especialistas en los medios gráficos, quienes analizan y proponen soluciones. Estas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado las soluciones pedagógicas que engloban capacitación docente, los programas de mediación y resolución de conflictos, las campañas de prevención y las tutorías, hasta la revisión de reglamentos y sistemas de sanciones; por el otro la solución policial-penal que apunta a reforzar el control y la vigilancia a través de policías, detectores de metales, alarmas y

requisas a alumnos, *“que, como no podría ser de otro modo, agita el debate sobre la disminución de la edad de imputabilidad de los menores”*.

Una recapitulación

Como pudo observarse a lo largo del capítulo, en la actualidad aún no se visualiza una tradición de investigación sobre las violencias y la escuela, no pudiéndose por lo tanto hablar de un campo estructurado sobre la violencia escolar. La entrada en la temática, en los noventa, se produce de formas indirectas, desde abordajes y campos disciplinarios que se focalizan en temas transversales o laterales al fenómeno. Recién en los últimos cinco años comienzan a aparecer estudios que es presumible contribuyan a configurar líneas de investigación a futuro construidas en relación con un contexto nacional.

Respecto al futuro inmediato cabe preguntarse, sobre la influencia que ejercen las políticas públicas y los medios de comunicación sobre la configuración del objeto de estudio.

Capítulo 7

Violencias de género en las escuelas

Fainsod, P.

Las relaciones entre los géneros, tanto en la escuela pública como en la privada, no han sido ajenas al ejercicio de las violencias. Aún con lo que se ha avanzado en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, persisten en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. En tanto sociales, los vínculos entre los géneros se erigen como producto de la historia a la vez que productores de lo social. Junto a los procesos de reproducción y dominación, se reconoce que en las grietas de la hegemonía masculina, nuevos sentidos y prácticas se construyen.

La institución escolar está atravesada por estos procesos. En las escuelas se dan procesos diferenciales de socialización y subjetivación de varones y mujeres generadores y legitimadores de violencias de distinto tipo que van desde la violencia física a modos más sutiles. Sin embargo, las violencias de género en las escuelas como interrogante investigativo no se ha instalado como una de las preocupaciones fuertes del campo socioeducativo.

Escuela y violencias de género

Los modos en que mujeres y varones organizan sus vidas y sus relaciones responden a diferencias socio-históricas-económicas, políticas, simbólicas, eróticas- que constituyen estrategias de la producción de las desigualdades de género. Estas diferencias que se presentan como únicas posibilidades, operan violencia en tanto construyen consenso respecto de la inferioridad “natural y

esencial” de las mujeres y de los varones diferentes al varón hegemónico. Así, a la vez que, estas estrategias invisibilizan la discriminación y violencia al colocar en el orden de lo natural las desigualdades sociales; legitiman un orden social injusto.

Los vínculos que entretengan los varones entre sí, las mujeres con otras mujeres y los que entrelazan a ambos sexos conforman un particular circuito donde desigualdad, discriminación y violencia se retroalimentan. La discriminación hacia todos aquellos “diferentes” se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia. Según Morgade la discriminación ofrece justificaciones para ciertas prácticas que, de no mediar estereotipos, resultarían injustificables. Se vive violencia que no es sólo un golpe, también es el maltrato verbal y los modos violentos inadvertidos.

Las violencias de género, en sus diversas expresiones, impactan en la autoestima y en la imagen que construyen los sujetos de sí mismos, con sus efectos en sus experiencias sociales. Se constituyen como prácticas, que generan soportes desde donde pensar lo social, las relaciones de género y explicar las propias experiencias.

Desde el orden hegemónico la feminidad y la masculinidad se postulan como verdades universales, ligadas a características biológicas y esenciales que no dan lugar a otras posibilidades subjetivas. Estos modos bipolares y homogéneos de ser varón y ser mujer se apropian y niegan las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales y violentan lo diverso.

Junto a la naturalización se asiste a procesos de esencialización, a partir de los cuales se construyen juicios morales sobre los comportamientos esperables y sobre lo desviado de lo universal. Estos modos de pensar a las mujeres y a los varones que accionan la mayoría de las veces de manera implícita, se presentan como destinos naturales e inevitables que señalan la frontera subjetiva y objetiva entre lo posible y lo imposible. Bourdieu, señala que la dominación de género consiste en un aprisionamiento efectuado mediante el cuerpo.

Respecto a cómo percibimos el mundo, el género sería una especie de “filtro cultural” con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida.

Así, naturalización y esencialización se presentan como recursos que al invisibilizar la construcción social y cultural de las identidades de género y las jerarquías que se establecen entre ellos, ocultan, a su vez, la discriminación y violencia que opera en estos procesos. En este sentido, no hay que perder de vista que la violencia es constitutiva de las relaciones de género. La categoría de violencia simbólica, resulta potente para analizar las relaciones de género en tanto que los sentidos impuestos por el orden dominante y su naturalización, funcionan como fuente que refuerza y legitima el status quo.

Según Bourdieu, el efecto de dominación simbólica no se ejerce en la lógica pura de las conciencias cognitivas, sino en la oscuridad de las disposiciones del habitus donde están inscriptos los esquemas de percepción, evaluación y acción que fundamentan, más acá de las decisiones del conocimiento y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento y reconocimiento prácticos profundamente oscura para sí misma.

Las instituciones juegan un papel protagónico en la gestión de discursos y prácticas de socialización y subjetivación que clasifican a los actores sociales y los colocan en diferentes situaciones –dañar/ser dañado, apropiar/ser apropiado-, según sus posiciones (de clase, de género, étnicas). Las instituciones sociales reproducen y producen constantemente significados y valores de género, donde la naturaleza constituye una de las argumentaciones más recurrentes para explicar los procesos que allí tienen lugar, con sus efectos en las experiencias sociales de quienes pasan por ellas.

La escuela en tanto una de las instituciones más importantes en el disciplinamiento y socialización, no escapa a estos procesos. Ella no es sólo inigualitaria, sino que produce también diferencias subjetivas considerables.

Las instituciones educativas ofrecen modelos de identificación ligados a la clase social, al género a partir de los cuales se legitiman y refuerzan ciertas miradas respecto de lo femenino y lo masculino que, se inscriben en el cuerpo a modo de tatuajes, configurando un cuerpo socializado.

Según Kaplan y Gluz la escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos y masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir, este sujeto educando no es neutro respecto del género.

Junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela se erige como un escenario de producción de lo social, donde se reconocen procesos de subjetivación y de resistencias. Sin desconocer los procesos de dominación y sus efectos de violencia simbólica, se reconoce que el género está abierto al cambio y es objeto de interpretación. Sus significados y su jerarquía cambian en cada momento histórico, nuevas perspectivas abonan el terreno para comprender nuevos y contra hegemónicos sentidos que se construyen y pueden oponerse a la embestida de la hegemonía masculina, reconociendo a las escuelas como terreno de luchas.

Aportes de la perspectiva socioeducativa de género

Aunque la perspectiva de género se haya incluido tardíamente en los estudios educativos, desde los inicios los discursos y prácticas pedagógicas han sido objeto de denuncia y de lucha de los movimientos feministas.

Podría decirse que las banderas levantadas por la primera ola del feminismo, están íntimamente ligadas a lo educativo; en tanto se propone la universalización de los derechos civiles y el de la educación, por sostener que lo que hasta entonces se suponían cualidades y disposiciones innatas de las mujeres y que conducían a la desigualdad, eran por el contrario los resultados de la educación a la que se las sometía a ellas.

La segunda ola del feminismo, conocido también por movimiento sufragista, se caracterizó por expresar un recrudecimiento que se materializó en reclamos, programas y estructuras organizativas internacionales, generando agitación, visibilidad e importantes resultados en términos de la conquista de los derechos de

las mujeres. Este movimiento recupera el énfasis educativo del primero y avanza en importantes terrenos como el del acceso de las mujeres a la formación de institutrices y de maestras, quienes tenían vedado el acceso a los estudios superiores y en forma diferencial, según clase social, a los niveles medios del sistema.

Tal como señala Scott, después de una serie de desarrollo teóricos que partieron de la llamada “segunda ola del feminismo” en los años setentas, se formuló una nueva categoría de análisis denominada género, que resultó muy potente para el análisis de diferentes fenómenos sociales. Esta categoría introduce dos dimensiones de análisis que ayudan a la comprensión de las violencias de género. Por un lado propone que la identidad de género es construcción cultural y no un rasgo que se derive directamente de la pertenencia a uno u otro sexo biológico. Por otro lado, aporta una perspectiva relacional que sostiene las diferencias en términos de jerarquías socialmente construidas en el contexto del capitalismo patriarcal, jerarquías que interactúan con otras desigualdades sociales como las de clase y las de etnia, y que tienen diferentes expresiones según los contextos socio-históricos.

Reconocer a las relaciones de género como construcciones socio-históricas, que dan cuenta de procesos de dominación y también de resistencias, abre un espacio para comprender e interrogar los discursos y prácticas mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y ordenes sociales, en los cuales el género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto.

A partir de allí, los estudios de género permiten desinvisibilizar aquellos discursos y prácticas que violentan todo aquello que difiera al modo masculino dominante: burgués, blando, heterosexual. Nuevos aportes, que amplían la conceptualización de género referida sólo a los procesos de fragilización de las mujeres, ponen en cuestión los enfoques que proponen una posición sexual binaria y universal. El planteo central propone que al suponer “lo femenino” y “lo masculino” como dos conjuntos separados homogéneos, estas perspectivas esconden las diversas masculinidades y femineidades y las violencias ejercidas hacia aquellos modos que se distancian del dominante. Según Morgade, no hay una sola masculinidad ni femineidad, bipolarizar es esencializar y es silenciar el amplio conjunto de relaciones genéricas que se cruzan con las de clase, etnia, orientación sexual.

Los estudios de género aparecen ligados en principio a la academia anglosajona que abre nuevos frentes de batalla a través de rupturas académicas y políticas inherentes una a la otra. Desde lo académico proponen una ruptura con el determinismo biológico y el naturalismo que impregnaron por años las teorías sociales, psicológicas y filosóficas, proponiendo una crítica a la postulación de una esencia femenina y una esencia masculina que no es otra cosa que la legitimación de las jerarquías y desigualdades sociales. Desde lo político, ponen en cuestión el orden social establecido que define quién puede decir, qué y cuándo.

Asimismo dentro del espacio académico, los estudios de género al deconstruir el discurso científico hegemónico y al desocultar su neutralidad, lo denuncian como recurso del poder para su legitimación. Los estudios de género abren interrogantes frente a los discursos que se presentan como totales y analizan las

condiciones sociales de su aparición y de las violencias que ellos introducen. En continuidad con esta lógica, en el ámbito educativo estas perspectivas proponen nuevas y críticas miradas sobre los discursos y prácticas hacia varones y mujeres. Explicitan las desigualdades, discriminaciones y violencias presentes en las relaciones interpersonales asimétricas, en las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los medios de transmisión de saberes y de valores que fundamentan la labor pedagógica.

En relación a los estudios del campo socioeducativo con perspectiva de género, Arnot, propone una clasificación que, relacionada con los debates presentes a lo largo de la historia de la sociología de la educación se compondría de tres grandes tradiciones.

La primera tradición estaría conformada por la que la autora denomina “tradición cultural” y que se sostiene sobre los pilares funcionalistas respecto de la sociedad y la educación. Desde este enfoque, si bien se reconoce que la escuela propone una socialización diferencial de género, la misma es reversible en tanto sólo responde a modelos culturales que transmite la institución escolar y que pueden modificarse.

Esta tradición, se concentra más en el cómo, que en el porqué de la función de la escuela en reproducir patrones desiguales de género. El foco está puesto más en los focos internos que en los externos, y el origen de estos procesos reside en el concepto de la ideología de los roles sexuales, producida y reproducida en la escuela. La reproducción se entiende, como reproducción de generación en generación de ciertos estereotipos, no como una reproducción de un orden desigual estructural. Así, si bien se reconocen las desigualdades y violencias de género que tienen lugar en las escuelas, las mismas se explican sólo como desigualdades educacionales y remediables. La escuela produce diferencias genéricas pero tiene la posibilidad de mejorarlas a través de las políticas educativas y capacitaciones que permitan modificar los estereotipos de género que los actores transmiten.

Frente a esta tradición se abren otras dos, por un lado la “tradición económica-política” que incursiona en líneas filosóficas y políticas cercanas al marxismo y que sostiene que la desigualdad de las mujeres es consecuencia de la estructura económica capitalista. Por otro lado, la “tradición radicalizada” entiende que todas las mujeres son explotadas por los varones, por lo tanto la estructura injusta radica, fundamentalmente, en el patriarcado. Tanto en uno, como en otro caso, se denuncia una escuela que lejos de ser neutral e igualitaria en términos de género, reproduce una estructura desigual e injusta que debe ser el objeto de lucha, en tanto, hasta que no se modifique esa estructura, continuarían las relaciones desiguales y violentas.

Estas concepciones han sido posteriormente cuestionadas por su esquematismo y su incapacidad de comprender los cambios históricos, como así también la participación de los distintos actores sociales en los procesos de creación, reproducción y transformación de las pautas culturales.

Tanto en las tradiciones de los estudios con perspectiva de género que abordan el espacio educativo como así también aquellos que desde esta perspectiva incursionan en otras esferas sociales y culturales, se entrelazan diversos modos de concebir la tensión igualdad-diferencias. Esta tensión se constituye en un

campo epistémico, en supuestos de partida desde los cuales se construyen posibilidades de saber. La tensión igualdad-diferencias se anuda con la cuestión del poder: qué es lo que se constituye en lo uno, en lo idéntico y qué en los otros, en los diferentes, discute la instauración de un determinado orden social y sus modos de clasificación y nombramientos que tienen efectos subjetivos devastadores con su cuota de violencia.

Desde los nuevos enfoques inscriptos en las teorías de género, se propone una ruptura en el modo desde el cual tradicionalmente se ha pensado la igualdad; la búsqueda de la igualdad refiere a la igualdad en el campo de los derechos y no al de la identidad, donde las otras y los otros devengan en el uno, dominante.

Un camino por recorrer

La reseña que se propone en el siguiente apartado, lejos de ser total y acabada, propone líneas de investigación que alimentan el debate sobre el tema que nos convoca.

En ella se da cuenta de un espacio en construcción, en el cual se evidencian controversias, continuidades y rupturas heredadas de diferentes teorizaciones sobre la educación como así también de tendencias que marcaron las perspectivas de género.

Los estudios relevados han sido agrupados en cuatro grandes líneas que dan cuenta de particulares contextos sociohistóricos y académicos de producción. Se han clasificado los estudios relevados del siguiente modo:

Los '70: las violencias de género irrumpen en los estudios educativos.

Los '80: los estudios que abren "la caja negra".

Los '90: los aportes de los estudios sobre la masculinidad.

Nuevas líneas de indagación.

Los '70:

Las violencias de género irrumpen en las escuelas

Los primeros estudios que asumen el cruce educación y género se presentan en la década de los 70, en un escenario signado por las consecuencias del crecimiento en la matrícula educativa, en el cual comienzan a sumarse algunos tímidos inicios en la preocupación por la socialización diferencial entre los sexos. Los trabajos iniciales que mencionan esta inquietud proponen un análisis de tipo macro-sociológico, y revisan a partir del análisis estadístico hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres, constatando que el sistema educativo no ofrece las mismas oportunidades a varones y a mujeres.

Dentro de las tradiciones de los estudios de género y también desde el campo de la sociología de la educación se podrían ubicar investigaciones de corte funcionalista radicados en una perspectiva economicista y de recursos humanos que, enfatizaron el impacto de la escolarización femenina en el mercado de trabajo. A partir de ellos se concluyó que, pese al crecimiento del nivel educativo, no se produjeron cambios significativos en la posición de las mujeres dentro de la estructura ocupacional en la escala salarial. Anclados en las teorías del capital humano, denuncian cierta desilusión frente al vínculo armónico entre educación y

trabajo para el caso de las mujeres, desde donde la escuela se erigiría como responsable al socializar desigualmente a varones y mujeres.

Si bien dicha información contribuyó a problematizar algunos supuestos corrientes, en general estas producciones no han tenido en cuenta la importancia de los factores socioculturales e ideológicos como determinantes de la situación de la mujer en la sociedad, ni han problematizado las características de la oferta educativa a las que ellas acceden. Tampoco poseen una dimensión histórica y parten de una premisa que se mantuvo durante largo tiempo: al no existir restricciones legales, el sistema educativo se comportaría de manera igualitaria en relación a ambos sexos.

Frente a estas perspectivas se levantan estudios de corte crítico que sostienen que mientras se siga en la estructura capitalista y patriarcal, la escuela poco tendrá para hacer en tanto reproductora de las relaciones sociales de producción.

Así, desde paradigmas contrapuestos comienzan a manifestarse desde el ámbito de la investigación educativa cierta denuncia y preocupación por las desigualdades y la violencia sociopolítica que sufren las mujeres en el pasaje por la escuela.

Una de las críticas más fuertes a los estudios ligados a la tradición reproductivista, es su tendencia a ignorar algunas nociones de lucha, contradicciones, conflictos y prácticas y discursos contrahegemónicos que tienen lugar en las escuelas.

Los '80:

Estudios que abren "la caja negra"

De la mano de nuevos interrogantes enmarcados en nuevas condiciones de producción científica, son otros los problemas identificados y los intereses académicos a relevar en términos de las violencias de género en las escuelas. Desde el campo socioeducativo se vislumbra un pasaje de la preocupación por la reproducción a la focalización en los procesos de producción de desigualdades y violencias que se dan en las escuelas, se abre "la caja negra". En concordancia con esta ruptura, las reflexiones ligadas a los estudios de género en el terreno educativo se han trasladado también desde el problema de la legitimidad y el acceso de las mujeres al sistema educativo hacia el problema del con qué y cómo se educa a los varones y a las mujeres, es decir, hacia el terreno de los contenidos de la educación y las metodologías.

Si bien los ochenta no vieron aparecer teorías generales de la educación tan fuerte y ambiciosa como las producidas en la década anterior, las investigaciones educativas con perspectiva de género adquieren gran densidad en la producción, denunciando desde ellas no sólo situaciones de discriminación de género que tienen lugar en las escuelas, sino que se explicitan distintos tipos de violencias inherentes a la socialización diferencial de los géneros. El objeto de estudio ya no es únicamente la constatación de las diferencias y desigualdades; se trata de entender cuales son los mecanismos que constituyen a la escuela como espacios sexistas y discriminatorios.

Tanto desde el interaccionismo simbólico como desde enfoques críticos que vinculan lo macrosociológico con los espacios microeducativos se produce un gran número de estudios que, desde una perspectiva de género, abren interrogación sobre el currículo, los materiales educativos, los modos de intercambio en las

aulas y otros espacios educativos , las variables contextuales, el lenguaje, el currículum oculto.

En relación al currículum oculto, una serie de investigaciones señalan que tanto en las aulas, como en otros espacios escolares, se evidencia una diferencia de trato hacia varones y mujeres y entre ellos. Estos trabajos mencionan cómo la violencia, referenciando a la violencia física y verbal, se expresa diferencialmente según los géneros; observando como modo de comportamiento la agresividad para los varones y la afectividad para las niñas. Una importante producción investigativa pone de relieve como en la socialización masculina se produce una asociación directa entre la masculinidad y agresividad, mientras que en las de las niñas la feminidad tiende a constituirse a partir de la afectividad.

Algunos estudios señalan el vínculo entre esta socialización con los distintos valores que estos comportamientos obtienen en lo social y cómo ellos no hacen más que legitimar y legitimarse en las jerarquías sostenidas por el orden patriarcal, colocando a la escuela como reproductora y productora de este orden. Otros, proponen un plano descriptivo en el cual se señala la socialización diferencial que en las escuelas se da y lo perjudicial de esta estereotipación en la construcción de relaciones más igualitarias y menos violentas al interior de la escuela. Desde este último enfoque, el cambio de los patrones de género en los actores educativos devendría en sí mismo en relaciones más democráticas.

Otra línea investigativa desarrolla una serie de estudios que analizan los desiguales rendimientos de niños y niñas en las escuelas, el desempeño de los mismos en las áreas curriculares, las diferencias en las elecciones vocacionales y de carreras superiores y la relación que existe entre estas situaciones y las expectativas de género de los docentes, las familias y de los propios niños.

Estos estudios han estado ligados a una línea de investigación educativa cuyos trabajos han tenido como preocupación central la de determinar el impacto de las expectativas y actitudes del maestro sobre el desarrollo intelectual, el comportamiento en clase y el aprendizaje de sus alumnos. Entre sus resultados, señalan que en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y clasificaciones de género que se pone en juego en las representaciones y expectativas que construyen en torno a sus alumnos y alumnas, que impactan en los resultados educativos de unos y otras.

Otra línea investigativa avanza en la construcción de una mirada crítica hacia la formación del profesorado y a la organización de las instituciones escolares, la gestión en ellas y el lugar de las mujeres. En la primera línea de estudios se observa que el trabajo docente tiende a la reproducción de los modelos de género dominantes a través de una serie de procesos cotidianos construidos en la apropiación que los docentes efectúan de los sistemas de usos y expectativas constitutivos de la institución escolar.

Respecto a la segunda línea existe consenso en afirmar que los discursos acerca de la estructura y dinámica de las organizaciones han sido particularmente receptivos de ciertos rasgos de la cultura masculina. En particular los de aquellos del tipo heterosexual, burgués, blanco, racional occidental y técnicamente capaz.

Los estudios que se enmarcan en este grupo focalizan en el nivel institucional de las violencias de género en las escuelas; argumentando que si bien pensar institucionalmente es un paso importante hacia la comprensión del género en las

escuelas, no se deben desconocer sus vinculaciones con la cultura más amplia y a las restricciones del sistema educativo local. Frente al pesimismo de las miradas reproductivistas, los aportes construidos desde los 80 comienzan a visualizar no sólo a la escuela como espacio de producción y dominación sino también como espacio de producción y de resistencias. Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista en el sistema educativo que anteriormente era desconocido, y a la vez se señalan espacios desde los cuales construir espacios contrahegemónicos que favorezcan la construcción de relaciones más democráticas y menos violentas entre los géneros. El currículum, la vida en las aulas, las representaciones y expectativas, la organización institucional, comienzan a ser visualizados como lugares de lucha, que sin desconocer la dimensión política abren horizontes de posibles transformaciones.

Los '90:

El aporte de los estudios sobre masculinidad

La década de los 90 traerá fundamentalmente el aporte de los estudios sobre masculinidad, renovando los debates y proponiendo nuevas perspectivas de género. La preocupación se centra en la conquista de las mejores posiciones en el campo educativo que las mujeres han conseguido, suponiendo que este avance ha desfavorecido a los varones. Este tipo de argumentaciones tienen poco asidero riguroso, ya que estos alcances no se corresponden con mejores posiciones ni en el mundo del trabajo ni en el plano de la intimidad, donde persisten las violencias hacia las mujeres y hacia otras masculinidades que se apartan del modelo dominante.

Subirats, relaciona la expresión de esta línea de estudios con el aumento de la agresividad y violencia en las escuelas, con la baja motivación en los estudios y otra serie de factores relacionados con la crisis de la masculinidad en términos burgueses: el incremento del desempleo, la falta de identificación de los hombres como proveedores.

La autora propone que de la mano de estas investigaciones se abre un campo de investigaciones sobre minorías sexuales que comienzan a cuestionar, muchos de ellos desde el feminismo, la conceptualización de la masculinidad, dando paso a las masculinidades. El aporte principal de esta línea de investigación es la identificación de distintas masculinidades en relación a las diferentes posiciones sociales que ocupan los varones. De este modo, estos estudios colaboran con la ruptura de miradas bipolares y homogéneas respecto de los géneros.

En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación existente entre el género masculino y la violencia, aunque las diversas masculinidades se relacionen diferencialmente con ella. La violencia adquiere un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina; determinados tipos de violencia sirven para obtener y mantener diferenciales posiciones de poder y prestigio. Pero al ser inestables esas posiciones, los varones necesitan dedicarle esfuerzo y atención para mantenerlas, sobre todo en contextos en los cuales entra en crisis el modelo de masculinidad hegemónico. La exclusión, el desempleo, las conquistas de las mujeres en espacios públicos, la crianza compartida, las renegociaciones de la sexualidad, entre otros elementos, ponen constantemente en tensión al modelo hegemónico masculino y a las diversas

masculinidades, lo cual conduce a una búsqueda inacabada de reafirmación de las identidades masculinas, del poder y la dominación generando en algunos casos mayor expresión de violencias. Esas situaciones conducen a un incremento constante de violencia, que se expresan en sus modos extremos en el fundamentalismo o en otras manifestaciones de violencia física.

En la relación con la escuela, la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado replanteos sobre cómo tratar la cuestión de los géneros. La investigación demuestra de forma contundente que los varones no son un bloque homogéneo, que las masculinidades varían y cambian, y que las instituciones cuentan en los temas de género.

Desde estos estudios en relación a las violencias de género, no sólo se analizan las cuestiones sociales y culturales implicadas en las subjetividades masculinas y femeninas que conllevan a la expresión de diferentes prácticas, entre ellas la expresión de la agresividad, diferencial y desigualmente distribuida; sino que se visualizan las violencias de género que se imponen en las instituciones hacia aquellos varones que no responden al modelo masculino dominante, con los procesos de estigmatización y discriminación que ellos suponen.

Nuevas líneas de indagación

Los estudios desarrollados en los últimos años se encuentran signados por un escenario particular en lo referido a las violencias, y específicamente a sus manifestaciones en las escuelas. Cada vez las condiciones de vida adquieren características más crueles y violentas para vastos sectores sociales. En lo que refiere a los estudios educativos con perspectiva de género, se van delineando nuevas propuestas investigativas desde novedosos marcos epistemológicos y teóricos que propician líneas de investigación innovadoras.

Merecen especial atención ciertos estudios que observan la distribución de los tipos de violencias en las escuelas según el sexo, llegando a conclusiones que en términos de resultados coinciden con los aportes de género ya mencionados: a los varones corresponden comportamientos de tipo agresivos, en los cuales la expresión de las agresiones físicas es recurrente. Si bien se observa una relación sexo-violencia, la variable sexo es una entre otras variables independientes, que no se colocan necesariamente ni en una jerarquía social, ni en una matriz social y cultural. Algunas de estas investigaciones al descontextualizar estas características de los procesos de socialización desiguales que se inscriben en cierto orden dominante, no hacen más que naturalizar y esencializar las conductas masculinas.

En una línea diferente resulta interesante y precursor el análisis que se presenta en Duschatzky y Corea relacionadas con nuevas condiciones socio-históricas y una caída con el modelo burgués de diferenciación genérica que produce marcas subjetivas que conducen a otros modos de expresión de las violencias, donde se perfilan diferentes formas de participación en estos actos por parte de varones y mujeres. Este tipo de análisis, no sólo permite acercarse a los nuevos modos de violencias ejercidos por los varones, sino que incorpora nuevas perspectivas desde los cuales acercarse a las expresiones de las violencias en las escuelas ejercidas por las mujeres.

Otra línea de estudios educativos con perspectiva de género abre visibilidad no sólo a un tema que ha sido escamoteado y resistido por la literatura especializada: “las sexualidades en las escuelas”, sino que permite arribar también a nuevos marcos epistemológicos y filosóficos que permiten nuevos acercamientos a la tensión igualdad diferencias y al lugar de los actores en la construcción de sentidos y experiencias contra hegemónicas. Estos estudios señalan los procesos de estigmatización y discriminación que operan violencia en tanto marcas y límites materiales y discursivos sobre los cuerpos, marcas que producen sujetos a través de la interpelación humillante; pero también reconocen en los procesos de subjetivación, espacios de fugas.

Otra línea de estudios propone una revisión de las experiencias de sujetos en los cuales las fragilidades de género se entrelazan con otras vulnerabilidades: este es el caso por ejemplo, de los estudios sobre las experiencias escolares de las alumnas madres y alumnas embarazadas; de las alumnas y alumnos inmigrantes, de los alumnos y las alumnas que viven con el virus del VIH. Con estos aportes se ha ganado terreno en la desinvisibilización de una dimensión que pugna por su naturalización y ocultamiento.

Conclusiones

Aún con las dificultades presentadas, los estudios educativos con perspectiva de género han presentado importantes intervenciones tendientes a la desnaturalización y a la desinvisibilización de las violencias de género que tienen lugar en las instituciones escolares.

Pese a que la literatura especializada en el tema señala, aún desde marcos contrapuestos, que la escuela constituye uno de los escenarios en los que las violencias de género se presentan recurrentemente; este tema ha sido abordado en forma tardía en la investigación educativa y son pocos los análisis que toman esta dimensión de la violencia como objeto de estudio.

La perspectiva relacional que aporta la categoría de género ha develado las significaciones diferenciales que tienen las masculinidades y las femineidades y su carácter socio-histórico. En esta línea argumentativa, esta categoría ha resultado potente para particularizar diferencias en estructuras consideradas antes homogéneas. Esta cuestión se combina con una más abstracta aún que tiene que ver con el carácter cultural y social de las relaciones de género. Así, en tanto relaciones sociohistóricas, junto a los procesos de dominación masculina, se erigen otros procesos que no sólo se constituyen en receptores de interpretaciones culturales, sino que también abren nuevos campos de posibilidades interpretativas, a la vez que agenciamientos para la transformación en los que se construyen continuamente nuevas líneas investigativas que permiten acercarse a estos procesos.

La categoría de violencia simbólica resulta sumamente fértil para comprender estos procesos, donde se evidencia una forma de consenso por medio del cual se sustenta la dominación masculina. Este *modus operandi* propio de la violencia de género impone repensar los modos de acercarse al conocimiento de estos procesos, que lejos de suponer un ejercicio de aprehensión de un fenómeno

cosificado, externo a los sujetos, propone el desafío de lo inacabado y de lo por construir.

Por todo lo dicho, los sentidos y representaciones de los actores sobre las violencias de género en las escuelas resultan el puntapié a partir del cual deconstruir los procesos de dominación y violencias como así también los movimientos contra hegemónicos que en ellas tienen lugar. La revisión de esta dimensión de las violencias en las escuelas resulta un paso innovador en la investigación sobre las violencias de género y el espacio escolar, al mismo tiempo que necesario frente a las formas cada vez más sutiles pero no menos eficientes que tienden a naturalizar e invisibilizar las violencias de género que legitiman y profundizan el orden dominante.