

PRESENTACION

Reflexiones Sobre la Violencia en el Medio Escolar

Daniel Míguez¹

Desde hace bastante tiempo la ‘cuestión’ de la violencia en las escuelas y la violencia escolar se ha instalado en la agenda de muchos actores sociales en la argentina. Los medios de comunicación, la comunidad académica, los docentes de los niveles primario y medio, pero también la sociedad civil, encarnada en las expresiones de progenitores y alumnos, recurrentemente reclaman, denuncian o reflexionan sobre los niveles de violencia que ‘inusitadamente’ parecen haber invadido las escuelas argentinas. Ahora bien, abocados a la tarea de la investigación científica, sería epistemológicamente inocente aceptar esta ‘problematización’ como un reflejo lineal de procesos objetivos y reales que afectan a las instituciones educativas. Porque no es solamente que debemos distinguir entre la violencia que, proveniente de un sistema de vínculos sociales generales, tiene manifestaciones episódicas en el medio escolar (violencia *en* escuelas), de aquella que es producida por las instituciones educativas en sí (violencia escolar). Sino que asir el fenómeno mismo de la violencia (lograr un concepto que permita un recorte adecuado de la realidad) y elaborar una posición analítica que evite la incorporación de supuestos culturales y sesgos teóricos es una tarea de por sí compleja.

De hecho, una primer cuestión ineludible es que, como nos lo ha enseñado Elías (1993), pertenecemos a una tradición cultural que se ha planteado la *eliminación* de la violencia como componente de su sistema de relaciones sociales. Y que consecuentemente con eso ha, progresivamente, desnaturalizado su forma más evidente –el recurso al uso de la fuerza física– como mediadora o constructora de vínculos sociales² y la ha suplantado por el mecanismo de la autocoacción (un control y restricción de los impulsos emocionales y la agresión que el individuo ejerce sobre sí mismo). Por otro lado, la adquisición de esta capacidad de autocoacción es resultado de una serie de imposiciones, referidas al uso del tiempo, el espacio o la libertad de expresión emocional, que se imponen al sujeto exteriormente y desde su infancia, de alguna manera ‘violentando’ su subjetividad, hasta que estos hábitos son naturalizados de tal manera que dejan de vivirse como imposiciones. Así, descubrimos, a la vez, que existen ‘violencias’ en plural (la física, la psicológica, etc.) y que la cultura occidental *desplaza* pero no elimina el componente de violencia implicado en el sistema de relaciones sociales: pasa del uso de la fuerza a la (auto)coerción subjetiva. De manera tal que más que la eliminación de la violencia lo que ocurre es una transformación morfológica de la misma, pero sin que ésta sea realmente excluida del orden social.

Ahora, aún esta sucinta exploración conceptual muestra la complejidad del fenómeno que abordamos. Por una parte, se hace evidente que cuando pensamos o creemos que los niveles de violencia se han incrementado en nuestras escuelas, debemos dudar acerca de si realmente estamos apreciando un incremento en una práctica efectiva; o si, en realidad, lo que percibimos es la *distancia* entre las expectativas culturalmente inducidas de que toda forma de coerción y/o coacción sea eliminada del sistema de vinculación social y las prácticas sociales efectivas que todavía las incluyen. Es decir, debemos preguntarnos si se han modificado las prácticas sociales o si lo que ha variado es nuestro punto de mira sobre ellas. Pero, por otro lado, cualquier estudio de la

violencia debe tener en cuenta su aspecto multiforme. Como surge del sistema conceptual de Elías, la violencia puede asumir múltiples modalidades (física, psicológica, simbólica, cultural, etc.) e incluso existen vasos comunicantes que permiten la traspolación de una a otra forma de la misma. Por lo tanto, cuando inquirimos sobre la violencia debemos tener en cuenta a cuál o cuáles de sus manifestaciones queremos considerar. Pero antes de avanzar sobre la cuestión de la variedad morfológica de la violencia, y de las posibles taxonomías que dan cuenta de ella, es oportuno detenerse todavía en otro asunto.

Cuando Elías plantea que la autoacción es algo que se logra por un extenso sistema de restricciones que se imponen progresivamente sobre el sujeto, hasta que se naturalizan al punto tal de no vivirse como imposiciones, podríamos tentarnos e inmediatamente tratar a estas imposiciones como *una más* de las formas de violencia presentes en la sociedad. Sin embargo, entra aquí la cuestión de que, en una cierta medida, estas imposiciones son ‘aceptadas’³ por los sujetos porque la naturalización de esos hábitos impuestos constituye una substantiva parte de los recursos necesarios para la constitución del colectivo social al que pertenecen y también para una integración social que permite a los sujetos alcanzar sus metas dentro de ese orden. Ingresamos con esto la cuestión de la existencia de formas ‘legítimas’ de violencia (imposiciones aceptadas porque permiten la participación en el orden social) y formas ilegítimas de violencia, que son imposiciones vividas como arbitrarias por los sujetos. En esta misma dinámica se inscribe, a su vez, el problema del carácter relativo de la violencia. Ya que no todos los sectores de la sociedad aceptan en el mismo grado los distintos tipos de habituaciones o prácticas como parte de la violencia legítima. De manera tal que distintos sectores sociales pueden percibir como legítima o ilegítima (calificar como aceptable o no) distintos tipos y grados de violencia. Y esta ‘divisoria de aguas’ no separa tan solo a estratos socioeconómicos disímiles, sino que dentro de ellos pueden manifestarse ‘estamentos’

diversos con criterios (morales) diferenciales acerca de la legitimidad de las distintas formas de la violencia (por ejemplo, quienes pertenecen a la corporación policial o a las subculturas delictivas pueden considerar aceptables ciertas formas de uso de la fuerza intolerables para otros sectores dentro del mismo estrato social⁴).

Encontramos, entonces, que además de la diversidad morfológica de la violencia existe también variación en lo que podríamos denominar los orígenes o causas de la violencia. Es decir, si la anterior reflexión sobre la legitimidad e ilegitimidad de la violencia nos coloca en el campo de las posibles causas ‘políticas’ de la violencia (su vinculación a la existencia de sistemas de dominación) podemos reconocer que paralelo a este origen pueden existir otros: la violencia delictiva, la violencia familiar, la étnica y por supuesto la escolar. Está claro que en un alto nivel de abstracción todas estas formas pueden pensarse, de alguna manera, como ‘partes’ de un sistema de dominación política. Pero reducir siempre estos factores a lo que recurrentemente es pensado como su componente último, implica el peligro de desconocer sus especificidades y caer en un reduccionismo que limita, más que expande, nuestra capacidad de comprensión y explicación.

Muy bien, es ya obvio que al indagar sobre la violencia entramos a un territorio complejo. La violencia no es solo un fenómeno multiforme, sino que además esa multiformidad existe o se manifiesta en muchas dimensiones, sobre distintos parámetros. Así, tenemos diferencias morfológicas: violencia física, simbólica, psicológica, cultural, etc. y también tenemos diversos orígenes causales y entramados vinculares en los que se manifiesta: violencia política, racial, familiar, delictiva, interpersonal, social y demás. Pero junto a estas también caben diferenciaciones que aluden a los grados de aceptación de las prácticas: violencias legítimas e ilegítimas; a lo que se asocia el fenómeno de las múltiples diferenciaciones sectoriales en la percepción de la violencia: lo que es o no violento puede ser definido y percibido de forma distinta por diversos actores sociales.

Así, los trabajos que se incluyen en este dossier, aunque no cubren exhaustivamente la gama de las violencias, muestran varias de las dimensiones que asume el fenómeno de la violencia escolar y en las escuelas. Algunos artículos han sido escritos explorando las asociaciones entre los regímenes de escolarización y la reproducción del orden social, y concentrándose tanto en las manifestaciones físicas de la violencia como en sus dimensiones simbólicas o culturales. Otros trabajos indagan más sobre las formas de sociabilidad endogámica, al interior de la comunidad escolar y se preocupan por la violencia cuando ésta se expresa como estigmatización entre los pares, o como problemas intergeneracionales de comunicación y también en agresiones físicas o psicológicas. Pensando en estas cuestiones también incluimos indagaciones acerca de posibles mecanismos de reducción o restricción de los niveles o grados de violencia. Pero antes de ingresar en una reflexión más sistemática sobre los contenidos de los trabajos que presentamos aquí es fundamental plantearse un problema adicional. Toda esta diversidad de perspectivas y aproximaciones nos deja con una cuestión de fondo que no puede ser soslayada, y es que finalmente debemos encontrar algún denominador común que nos permita designar a todas ellas como, de alguna forma, ‘violencia’. Es decir, si reconocemos a todo este archipiélago de fenómenos como pertenecientes a subclases de un mismo tipo, debemos identificar cuál es el componente recurrente en ellas que nos permite pensarlas como tales. En este sentido, un punto de partida ineludible para comenzar una reflexión más sistemática sobre las distintas dimensiones de la violencia escolar o en las escuelas es encontrar ese factor común.

La violencia y sus diversidades

Por suerte no estamos solos cuando nos avocamos a encontrar algún factor persistente que nos permita identificar los componentes esenciales de la violencia. Existe ya una vasta reflexión orientada a

resolver lo recurrente en la diversidad cultural, morfológica y causal de la violencia. Por ejemplo, luego de una larga reflexión sobre la cuestión de la diversidad cultural y la violencia, Richies (1986) sugiere centralizar los estudios de la violencia sobre su dimensión física y definirla como ‘resistida producción de daño físico’. Está claro que el problema con esta aproximación es que restringe la diversidad morfológica de la violencia a tan solo uno de sus componentes, excluyendo otras de sus manifestaciones. Intentando una aproximación algo más sofisticada Heriter propone lo siguiente:

Llamemos violencia a toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar el terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión de otro, el daño o destrucción de objetos inanimados (Héritier, 1996:3).

La virtud de la definición de Heriter es que, a diferencia de la de Richies, claramente trasciende la diversidad cultural, morfológica y causal. Porque si bien ambas tienen la virtud de colocar en el nodo de la definición de violencia a la ‘experiencia’ del propio sujeto-víctima, la última incluye experiencias que no son solamente físicas. Lo que es recurrente en los hechos violentos según esta definición es la imposición arbitraria que proviene de una fuerza (física, material, psicológica, cultural) que es exterior a la víctima de la violencia, y la experiencia de sufrimiento (terror, desplazamiento, infelicidad) que provoca en ella. Entonces, indistintamente de las características de la fuerza que someta al sujeto, la violencia implica siempre una producción arbitraria de daño, en las distintas dimensiones en que esta pueda ocurrir.

Ahora, si bien la consideración de la perspectiva de la víctima a la hora de definir violencia es de por sí indiscutible, tal vez debería tenerse en cuenta la complejidad que este punto de mira implica o introduce. La idea de una *resistida* producción de daño o de las experiencias de terror, infelicidad, etc. que incluyen Richies o Heriter sugieren que la violencia

solo es tal cuando la producción de daño es, en algún sentido, vivida como arbitraria por el sujeto sobre el cual se ejerce. De manera que cualquier producción de daño que no fuera experimentada como arbitraria por quien lo padece no debería ser considerada violencia. Esta perspectiva está claramente orientada a salvar el problema de la diversidad cultural, o intersectorial, de manera de evitar juicios etno o sociocéntricos: calificar como violentas a prácticas sociales que no son vividas como tales por sus protagonistas. La cuestión es que esta manera de resolver el problema, en algún sentido, elimina la distinción entre violencias legítimas e ilegítimas (la violencia solo puede ser tal cuando es ilegítima: no aceptada por la víctima) y dificulta pensar la ambigüedad que queda implicada en la producción de daño cuando ésta es aceptada –aunque de todas maneras vivida como cruenta y evitada en la medida de lo posible– y en las posibles distancias entre las posiciones idiosincrásicas y los consensos societales básicos (un sujeto puede pensarse como excepcional y por fuera de las normas que se aplican al resto de sus congéneres, y por lo tanto experimentar como violento lo que es una práctica cultural naturalizada).

Estos asuntos no son nimios si tenemos en cuenta que la cuestión central de la articulación violencia-dominación se juega en gran medida sobre las díadas relacionales –la vinculación individuo-sociedad y la vinculación entre sectores sociales– que estas definiciones tienden a diluir. Y, como veremos, la violencia escolar se relaciona muchas veces con estos parámetros ambiguos de violencias culturales o simbólicas que a la vez que son vividas como imposiciones son también deseadas, y a la vez que expresan dominaciones intersectoriales incluyen consensos sociales elementales. La diversidad de perspectivas que se incluyen en los trabajos de este dossier muestra justamente este abanico de problemas a la hora de pensar la violencia.

El dossier se inicia así con un artículo de Aurea Guimarães que se concentra fundamentalmente en la cuestión de las articulaciones entre la violencia simbólica que forma parte del dispositivo escolar y el man-

tenimiento del orden social asimétrico: la dominación. Rescatando las seminales contribuciones de Foucault, la autora historiza el proceso por el cuál el poder (a través de la escuela, pero no solo de ella) se instituye en los microvínculos sociales y produce individuos ‘obedientes’ a los mandatos implícitos que facilitan la reproducción de la dominación. Así, la escuela actual aparecería como encarnación de unos mecanismos cada vez más sutiles de control. Ya no se trataría estrictamente del panóptico institucional que permite vigilar continuamente a los ‘internos’, sino de la operatoria de mecanismos que naturalizan en los propios sujetos su (dis)valor social. Por ejemplo, la situación de exposición/frustración que puede sufrir un sujeto al ser confrontado con dispositivos tecnológicos novedosos que no logra manipular y que exponen, pedagógicamente, por decirlo de alguna manera, los motivos de su exclusión. Estas situaciones simbolizarían y legitimarían las brechas sociales al radicar en la propia conciencia del sujeto los motivos por los que permanecerá en posiciones subordinadas dentro del orden social.

Ahora bien, si este trabajo nos muestra la operatoria de una violencia sutil y asociada a los mecanismos últimos de poder social, otros de los trabajos incluidos en este volumen nos hablan de otras formas de violencia. El texto de Ortega, Mora-Merchán y del Rey muestra la manera en que son calificadas por alumnos, docentes y progenitores las distintas prácticas violentas que tienen lugar en una comunidad escolar. El trabajo aborda la cuestión en un plano menos abstracto y generalizador que en el caso anterior, y se concentra en el análisis de vínculos sociales concretos, y en las percepciones que los diversos actores involucrados tienen de ellos. El ejercicio pone en evidencia distintos posicionamientos ‘actitudinales’ frente a cierto tipo de práctica o forma de vinculación social; mostrando que, particularmente, las distancias intergeneracionales y de género inciden notoriamente en la percepción de la violencia. Es decir, que aquello que los alumnos/as experimentan como las formas más acuciantes de la violencia, no son percibidas en los mismos términos por

los docentes o los progenitores, y que particularmente entre los adultos, las mujeres tienden a tener una mayor sensibilidad frente a los hechos violentos que los varones.

El tercer texto que se incluye en esta serie introduce todavía una cuestión adicional. Partiendo del hecho de que ciertas prácticas sociales relacionadas a la violencia se han incrementado en las escuelas de prácticamente todo el mundo, Helen Cowie sugiere una serie de instrumentos que permiten el diagnóstico, el tratamiento y la prevención de los niveles de violencia que pueden ocurrir en las escuelas.

Estos tres trabajos abren un panorama que escapa a nuestras fronteras nacionales, al mostrarnos la diversidad de perspectivas con que se ha abordado el fenómeno de la violencia en las escuelas y la violencia escolar en varios contextos: Brasil, Inglaterra y España. Pero además, la diversidad de perspectivas nos permite retornar a los planteos que hacíamos inicialmente y agregar algunas reflexiones en torno a ellos. Una primer cuestión que se hace evidente es que si, por un lado, la escuela puede observarse como parte del dispositivo de dominación y en eso puede comprenderse parte de una violencia cultural o simbólica que se ejerce en ella (digamos, un tipo de 'violencia escolar'), esa perspectiva no agota el fenómeno. Las observaciones de las dinámicas intracomunitarias de interacción contenidas en el segundo artículo (y en algunos de los artículos referidos a la Argentina, sobre los que volveremos luego) muestran la existencia también de otras violencias, si se quiere más 'horizontales'. Es decir, no la violencia que responde a los mecanismos instituidos de dominación, sino la violencia que ocurre en las interacciones que existen entre agentes que ocupan, más o menos, la misma condición social. Finalmente, la perspectiva que introduce Cowie, busca maneras de prevenir la emergencia de interacciones violentas en el seno de esas vinculaciones horizontales.

Ahora bien, plantados en este terreno variado, una primer alternativa sería buscar las conexiones entre las violencias intracomunitarias en el medio escolar y aquellas que responden a la operación de los implícitos

mecanismos de dominación. Pero, como señalábamos antes, apurarnos a realizar esta operación implicaría simplificar excesivamente el fenómeno al restar la especificidad que cada una de estas manifestaciones de la violencia pudiera tener. Para mostrar las complejas operatorias de la violencia conviene entonces tomar un pequeño desvío antes de entrar en esa cuestión anterior. El texto de Cowie nos enfrenta a un asunto nodal que habíamos dejado pendiente al reflexionar sobre las contribuciones de Elias a nuestra comprensión de la violencia. Asumiendo, en algún sentido, los mandatos de nuestra cultura la autora se pregunta finalmente cuáles son los mecanismos que permiten evitar los fenómenos del hostigamiento o acoso entre compañeros de la comunidad escolar. La cuestión nos coloca en un terreno epistemológico complejo. Porque sí, por un lado, es evidente que esos supuestos culturales no pueden contrabandearse implícitamente al analizar el fenómeno de la violencia; es también absolutamente legítima la pregunta acerca de cómo una sociedad alcanza las finalidades que se propone. Es decir, si la producción de ‘ciencia básica’ obligaría a ‘poner entre paréntesis’ los parámetros culturales que implicarían algún tipo de sesgo socio o etnocéntrico, la producción de ‘ciencia aplicada’ nos obliga a reintroducir esos parámetros para ver cómo el conocimiento se instrumenta para lograr las finalidades que la sociedad se propone.

Expliquemos algo más la cuestión. Es evidente que para comprender el fenómeno de la violencia en las escuelas, establecer su evolución histórica, examinar sus manifestaciones morfológicas o sus bases causales, debemos despojarnos de los prejuicios que nos llevarían más a *juzgar* las prácticas presentes que a *analizarlas y comprenderlas*. Por ejemplo, pensar la violencia escolar introduciendo el contrafáctico de que es posible eliminarla por completo (vg, de que es posible ‘socializar’ a las nuevas generaciones sin grado alguno de violencia) requiere la pregunta inicial de si tal proceso es en verdad posible, de si existen sociedades o coyunturas en las que eso ha sido así, y de por lo menos

incorporar una visión diacrónica que nos permita ver dentro de una sociedad cómo se han ido modificando los mecanismos de socialización y evaluar si incluyen más o menos violencia. Pero, a la vez, si explicar o comprender el fenómeno nos obligaría a esto para evitar errores epistemológicos, eso no invalida la cuestión de que más allá de ello podemos preguntarnos por los posibles mecanismos que permitirían reducir o eliminar la violencia en escuelas y la escolar. Es decir, si bien el análisis de la situación presente obliga a construir parámetros comparativos de contrastación, la pregunta ‘tecnológica’, por decirlo de alguna manera, de cómo se alcanza una determinada finalidad socialmente establecida es también válida. La construcción de parámetros que permiten una adecuada comprensión del presente no tiene por qué ser un obstáculo para especular acerca de las posibles vías para construir las instituciones del futuro que la sociedad reclama.

Sin embargo, esta segunda operatoria nos confronta a un dilema: ¿No será que al intentar encontrar los mecanismos que permiten construir vínculos temperantes al interior de la comunidad escolar estamos instituyendo las relaciones de dominación que señaló Foucault? ¿No estaremos apuntalando una ‘microfísica del poder’? ¿No aportaremos al entramado capilar que hace que el orden social se naturalice y fluya sin mayores contratiempos? La cuestión solo es dilemática si partimos del supuesto de que el orden social simplemente expresa la voluntad de los sectores dominantes. De que, por ejemplo, la aspiración a vínculos sociales armoniosos o a participar de formas del saber históricamente acumuladas, con una probada capacidad instrumental –que permite alcanzar las finalidades perseguidas por sus portadores– no es una aspiración extendida entre todos los miembros del colectivo social. En cambio, si aceptamos que en un orden social cualquiera existen siempre aspectos consensuados a los que aspira el conjunto de sus integrantes, y que estos conviven junto con aquellos que establecen disimetrías sociales, la cuestión puede comenzar a resolverse.⁵

Porque, es razonable pensar que la capacidad de convivencia armónica, de participación en el saber socialmente acumulado, etc. podrían ser aspiraciones compartidas por los distintos integrantes de un colectivo social. Y que esta posibilidad está siempre ligada a alguna ‘cuota’ de violencia –entendida como disciplinamiento– que permite esa participación. Es decir que, en todo orden social o cultural, alcanzar las finalidades comunes a sus integrantes requiere de habituaciones que no le son espontáneas al sujeto. Y que, por lo tanto, deben existir mecanismos institucionalizados que impongan esas habituaciones. Las preguntas combinadas de Ortega, Mora-Merchán y del Rey y de Cowie remiten a la cuestión de cuáles son las dificultades de su imposición, las consecuencias de su ausencia y los mecanismos de reinserción. En el fondo las preguntas que subyacen a estos textos son: ¿Por qué a veces los miembros de la sociedad no logran interactuar de acuerdo a los pautas sociales más satisfactorias –que mejores condiciones generarían para sus participantes? ¿Qué formas alternativas de interacción desarrollan y cuáles son sus consecuencias? Y, complementariamente: ¿Cómo se instituyen los medios para que todos los miembros de la sociedad disfruten de las maneras más (auto)satisfactorias de interacción social?

Ahora, la cuestión aquí es que para que eso ocurra la sociedad debe ejercer ciertas formas de coerción y/o coacción sobre los sujetos (una violencia sistémica del tipo de la que señala Guimaraes) –o al menos esto ha sido históricamente así. Después de todo, inicialmente, la sociedad (las instituciones que componen un sistema educativo cualquiera: no solo en la cultura occidental sino en casi todas las culturas) deben restringir ciertas predisposiciones e incentivar otras para que el sujeto naturalice las pautas que permiten una convivencia armónica y una participación en el saber acumulado. En el fondo, lo que estamos diciendo aquí es que para eliminar el tipo de interacción violenta que se genera ‘espontáneamente’ entre los miembros de la comunidad escolar

es necesario ejercer otra violencia (si se quiere simbólica, psicológica, etc.) que modere esos hábitos y favorezca relaciones temperantes entre sus integrantes. Como señala Elias, llevar la coacción externa entre los integrantes de una comunidad a una autocoacción (interna) que el sujeto ejerce sobre sí mismo.

Y es importante tener en cuenta aquí que estos mecanismos de una u otra manera operan en casi cualquier orden social. Por ejemplo, si para alejarnos del mundo occidental nos detenemos en las prácticas de sociedades tan distantes entre sí como la de los hano tewa (en América del Norte) o de los nuer (en África) encontramos que sus instituciones educativas también aplican formas significativas de violencia (física). En el primer caso en un rito en el que los propios parientes de los púberes iniciados se personifican como espíritus ancestrales (Kachina) y castigan severamente a los integrantes de las nuevas generaciones antes de aceptarlos como miembros plenos de la comunidad (Spindler, 1999:214). Y en el segundo caso, en un rito en el que se inflingen profundas incisiones en la frente, que ocasionalmente llevaban a la muerte, a los iniciados (Evans Pritchard, 1992).

En síntesis, estos aportes variados ponen en evidencia al menos dos posibles orígenes de la violencia, que están complejamente articulados. Por un lado, existe una suerte de violencia sistémica, asociada a mecanismos de construcción del orden social y de dominación (institución de relaciones disimétricas), y por otro lado, una violencia interpersonal, relacional que surge de las maneras horizontales de vinculación social al interior de las comunidades escolares. Ahora, estas violencias se articulan de maneras complejas, ya que no puede trabajarse solamente con la hipótesis de que la violencia 'horizontal' que es parte de las maneras de relación de los miembros de la comunidad escolar (sobre todo los alumnos) deviene tan solo de la 'presión' que el sistema de dominación ejerce sobre esos vínculos. Sino que debe, al menos, considerarse la hipótesis alternativa de que esas maneras

de interacción son producto también de la ausencia de regulaciones socialmente instituidas, que son típicas en las generaciones que no han completado su proceso de socialización. Y que ese proceso, para su concreción, requerirá también de alguna cuota de violencia sobre el sujeto, ya que no parecerían haberse descubierto los mecanismos que podrían instituir esas disposiciones en la subjetividad sin alguna cuota de coerción. Pero, al mismo tiempo, no puede soslayarse el hecho de que en esa misma institución de predisposiciones subjetivas se introducen los dispositivos que reproducen la estructuración jerárquica del orden social. La violencia legítima utilizada para integrar socialmente a los sujetos (incluidas las diferenciaciones estamentales entre ellos) y la ilegítima que produce jerarquizaciones arbitrarias no operan de manera paralela, sino conjunta y, muchas veces, solo analíticamente diferenciables, pero no fácticamente escindibles.

Debemos, entonces, deducir de este ejercicio la conclusión, aunque no sea más provisoria, de que algunos grados y algunas formas de violencia son partes constitutivas de cualquier orden social –son un componente inherente a la construcción de cualquier colectivo social (Clastres, 1977). Y que si bien su eliminación no deja de ser una meta loable, la concreción de esa finalidad no es tarea sencilla. Este asunto no es menor ya que la negación de esta condición lleva a una suerte de hiperfuncionalismo por el que todo vestigio de violencia es siempre interpretado como siendo de alguna manera consistente con los intereses de algún grupo o sector ‘dominante’.⁶ Lo que deja al descubierto un flanco teórico nodal, como es la consideración de la simple falla en los sistemas de moderación de los vínculos o de la presencia de formas y grados ineludibles de coerción que son necesarios para que la sociedad en sí misma exista. Pero, antes de avanzar un paso adicional en esta línea de reflexión conviene retornar al campo más específico de la violencia escolar y en las escuelas considerando las contribuciones que remiten específicamente al caso de la Argentina.

Violencia en las escuelas argentinas

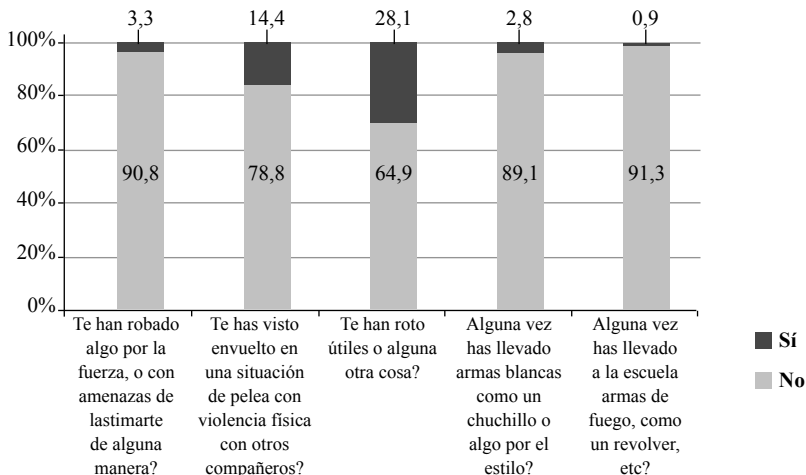
Los artículos que nos hablan de la realidad argentina remiten nuevamente a las diversas formas de violencia que exploramos precedentemente. Inicialmente, el texto de Contepomi nos coloca en el contexto de una violencia simbólica que no logra reducir o directamente reproduce las diferencias sociales. Por su parte, Kornblit y Adaszko hacen un análisis exhaustivo de las condiciones y factores que se asocian a formas de interacción violentas entre alumnos de diversas comunidades escolares en la Argentina. Finalmente, el texto de Gallo introduce una dimensión histórica, indicándonos las maneras en que se manifestaba la violencia en un período particularmente oscuro de la historia argentina: la sangrienta dictadura militar 1976-1983.

Ahora bien, si el contrapunto que generan estos trabajos permite retomar con nuevo impulso las reflexiones teóricas anteriores, lo hace fundamentalmente a partir de la exposición de evidencia que muestra las operatorias de unas y otras formas de violencia. Pero, a la vez, el proceso de constitución misma de esta evidencia no está exento de los debates conceptuales relacionados a la multidimensionalidad de la violencia. Como nos lo han enseñado primero Weber (1976) y luego Bourdieu (1976) el recorte de cualquier objeto de investigación depende también del punto de mira (del bagaje teórico conceptual) que utilice el investigador. Así, como veremos, los niveles o grados de violencia que existen en nuestras escuelas dependerán significativamente del tipo de violencia que midamos (de cómo la definamos). Particularmente, en el campo de los estudios de violencia en escuelas o escolar es necesaria una distinción morfológica de la violencia que alude a distintos tipos de manifestaciones. Como lo indican Kornblit y Adaszko, existe un creciente consenso entre quienes indagan en este territorio en la necesidad de distinguir al menos entre tres formas que asume la violencia en las escuelas: las incivildades, el hostigamiento y la violencia propiamente dicha.⁷ En el primer caso hablamos de actitudes

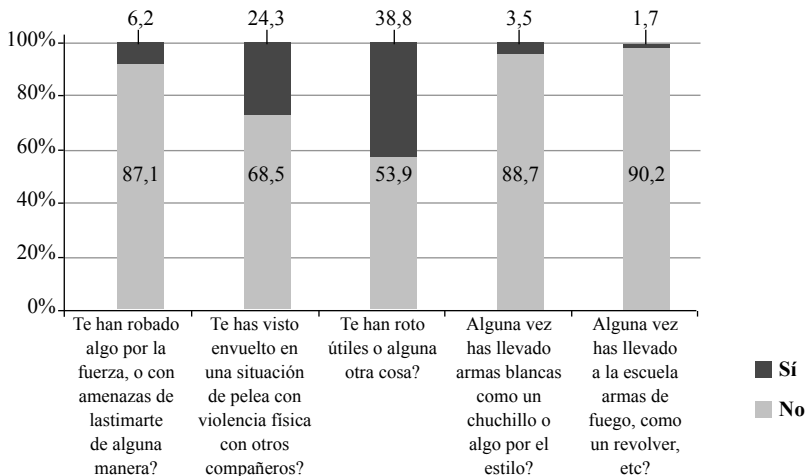
y/o acciones que vulneran las formas convencionales de interacción y que implican el respeto mutuo; en el segundo caso se trata de formas de agresión (usualmente no física) que produce el padecimiento (psicológico o social) de, normalmente, uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar; en el tercer caso se trata de agresiones directas, usualmente físicas o contra la propiedad.

Al trabajar en esta perspectiva tridimensional el texto de Kornblit y Adazcko nos muestra la incidencia diferencial de estas múltiples formas de violencia. Como puede verse, el hostigamiento es una forma extendida de vinculación entre miembros de las comunidades escolares en la Argentina (52,9% se declara víctima de tal, y 51% victimario), mientras las interacciones que incluyen violencia propiamente dicha son algo menores (16,9 % víctimas y 16% victimarios). Las mediciones llevadas adelante por el *Observatorio de Violencia en Escuelas*⁸ aportan algo más a nuestra comprensión del fenómeno. Inicialmente, frente a la afirmación ‘en mi escuela hay violencia’ encontramos que entre un 22,4% (en 3º polimodal) y un 31,8% (en 9º E.G.B.) manifestaban estar ‘de acuerdo’ o ‘muy de acuerdo’. Ahora, al diferenciar y considerar diversas manifestaciones de lo que podría denominarse ‘violencia propiamente dicha’ surgen diferencias significativas. Mientras los hechos de violencia que podríamos denominar graves, como los robos con violencia o la portación de armas, oscilan en porcentajes que escasamente superan el 6% (solo en el caso de robos en 9º E.G.B.), otras formas más moderadas y habituales de conflicto, como las peleas o el vandalismo (rotura de objetos propiedad de terceros) entre compañeros, se manifiesta en porcentajes más elevados que llegan a superar el 30%. Un dato adicional es que estas formas de violencia ocurren más vale intrageneracionalmente que intergeneracionalmente: solo en torno al 1% de los alumnos manifiesta haber sufrido agresiones a manos de los adultos de la comunidad escolar, mientras que, como vimos, aproximadamente un 30% señala haberla padecido a manos de otros congéneres.

QUINTO 2005



NOVENO 2005



Se pone en así en evidencia que las manifestaciones más graves y espectaculares de violencia, que suelen tener repercusión mediática e incidir en la opinión pública más frecuentemente, no son necesariamente los que más asiduamente ocurren en las comunidades escolares. Los robos violentos, la portación de armas, etc. afectan a porcentajes moderados de la población, mientras que las formas más habituales y cotidianas de confrontación tienen una incidencia mayor.

Es claro que decidir si estas formas o grados de violencia en las escuelas son o no ‘graves’ constituye un juicio valorativo que deberá hacer cada ciudadano y, sobre todo, cada funcionario del sistema educativo en relación a sus valores, objetivos y prioridades. Aunque es también innegable que existe en nuestro medio el mandato cultural de restringir la incidencia de estas manifestaciones de la violencia hasta el mínimo posible. Pero, más allá de esto, una cuestión fundamental aquí es intentar comprender las causas, o al menos los factores asociados, a estos eventos violentos. En este sentido, el trabajo de Kornblit y Adazcko presenta datos sumamente reveladores: la violencia no parece estar fundamentalmente asociada a las condiciones socioeconómicas del alumnado, sino a factores vinculados a los niveles de integración de los alumnos a su comunidad educativa, a las condiciones de socialización provistas por su entorno familiar y a la estructura actitudinal del alumno. Así, variables como el rendimiento educativo, el agrado con el medio escolar, el clima social familiar, la capacidad de proyectar un futuro personal o, inversamente, pensar en acabar con la propia vida, son factores que se asocian a la condición de víctima o victimario de hechos violentos; mientras que el nivel económico del alumno no parece poseer capacidad explicativa.

Como lo hemos señalado en otro lugar (Míguez y Tisnes, en prensa) en el mismo sentido concurren los datos relevados por el *Observatorio de Violencia en Escuelas*. Ya que incluso las formas de violencia que fueron medidas en la encuesta 2005 (como también aquellas consideradas en el 2000) no muestran, en general, grados significativos

de asociación con los niveles de vulnerabilidad social del alumnado. En cambio, si se encuentra una fuerte asociación con la integración social (los sentimientos de pertenencia y adecuación a la comunidad escolar) y la contención institucional (capacidad de los adultos de escuchar e interceder) que manifiestan los alumnos/as encuestados. Estos datos no parecen ser triviales en relación a parte de la reflexión teórica que veníamos llevando adelante. Después de todo, la idea de que las condiciones sociales se vinculan a la violencia en el medio escolar se encuentra en la base de una sustantiva parte de las investigaciones en este campo (Abramovay, 1999:57; Cullingford, 1999). Y, como señalábamos antes, es también común asociar esto a la idea de que la violencia horizontal que ocurre en el entramado de vinculaciones de la comunidad escolar, es el resultado de las condiciones desfavorables generadas por las asimetrías propias del orden social.

Así, el ‘descubrimiento’ de que la violencia vincular que ocurre en las comunidades escolares no tiene una asociación fuerte con la condición social del alumnado aporta agua al molino de una tesis alternativa. Ésta es que la extendida percepción que asocia pobreza y violencia no es más que una parte de los prejuicios estigmatizantes que operan en la reproducción de la marginalidad. Y que forman parte de los mecanismos de violencia simbólica que descubre Contepomi (y también Guimaraes) en las escuelas que atienden a población marginal. Es un tipo de violencia que ocurre, sobre todo, como conductas naturalizadas en los vínculos intergeneracionales (que suelen ser también interclases: docentes de sectores medios, alumnos/as de contextos marginales) que reproducen procesos de estigmatización, segregación y exclusión social. Un problema aquí es que tampoco esta segunda hipótesis queda totalmente sustentada por la evidencia disponible. Por ejemplo, es esperable que en la medida en que el trato estigmatizante y segregativo tenga una incidencia mayor en las escuelas con población marginal, los problemas de comunicación entre docentes y alumnos sea más significativo. Sin embargo, los datos

relevados por el *Observatorio* no son conclusivos al respecto. Ya que si bien para 3° año del polimodal aparecen diferencias pequeñas (el 80% de los no vulnerables se siente totalmente contenido por los adultos de la comunidad escolar, mientras solo 76,7% de los más vulnerables lo hace) pero significativas ($p= 0,000$), para 9° E.G.B. las diferencias son menores a un punto porcentual y no significativas ($p= 0,369$).

Incluso, al problema de la relativa tensión que se manifiesta en los resultados anteriores, se suma el hecho de que comparamos aquí el producto de indagaciones cualitativas con datos estadísticos. Y, como se sabe, incluidas en estos contrastes metodológicos existen diferencias epistemológicas que implican problemas de conmensurabilidad. Por lo que no resulta sencillo decidir a favor o en contra de una u otra posición. Ya que es, a la vez, posible que la mayor sensibilidad a los procesos intersubjetivos de la aproximación cualitativa o etnográfico permita percibir procesos de violencia subjetiva que escapan a la cuantificación estadística, como que esta última esté revelando la extrema particularidad del fenómeno que sería característico de apenas algunas comunidades escolares específicas y no algo extendido a un grupo significativo de ellas. Por último, conviene introducir aquí todavía un grado adicional de complejidad. Si ya el contraste entre las aproximaciones cualitativas y cuantitativas pone en evidencia que la cuestión de la violencia vincular y la violencia sistémica no se resuelven sencillamente, el texto de Gallo revela algo adicional en relación al último punto. Situados en el contexto de lo que podría pensarse como la situación de violencia sistémica más extrema (una cruenta dictadura que elimina el disenso mediante las armas) la autora revela la persistencia de unas bases culturales que no pueden ser doblegadas. Y lo que podría enunciarse como lo más llamativo, es que no se trata de los consabidos procesos de 'resistencia'. De esfuerzos más o menos concientes o más o menos inconscientes por sostener veladamente visiones alternativas. Se trata simplemente de que aún los mecanismos más extremos de presión no logran reformar los estados de la conciencia colectiva cuando ésta es

refractaria a los cambios que se le intentan imponer. Restaurar la moral victoriana, o imponer la mimesis de una fé religiosa a una sociedad que ni la reconoce, ni la comprende no parece ser una tarea sencilla, ni aún para el más omnímodo de los poderes.

Finalmente, la comparación entre los artículos que aquí presentamos revela algunas coincidencias y varias divergencias en la aproximación al fenómeno de la violencia en la comunidad escolar. Sin embargo, al menos en este caso, las divergencias no deben ser tomadas como polémicas. En un campo en constitución (como es el de los estudios de la violencia en las comunidades escolares en nuestro país) el trazado de sus confines y de sus ejes constitutivos es una tarea ineludible. De manera que más que tomar estos matices como obstáculos insalvables, de lo que se trata es de aprovechar la complejidad que se expresa en ellos para plantear las preguntas que nos permitirán profundizar en nuestra comprensión del fenómeno.

Interrogantes Finales

Estas indagaciones sobre la violencia en las comunidades educativas nos han revelado dos aspectos de la misma (aunque seguramente esta dicotomía está lejos de agotar la multiplicidad del fenómeno). Está, por un lado, la violencia que se asocia a la función escolar de instituir un sistema actitudinal, de configurar la subjetividad de los miembros de la sociedad, para que puedan adaptarse a ella. Y está, por otro lado, la violencia que emerge de las formas ‘horizontales’ de interacción entre los integrantes de la comunidad escolar, las maneras en que, más allá del sistema institucional, se expresan las diferencias y, por qué no, las relaciones de poder entre los propios integrantes de esa comunidad, más allá de los componentes sistémicos de la misma.

Una cuestión nodal en este asunto surge del hecho de que las articulaciones entre estos dos niveles están lejos de ser lineales.

La evidencia disponible no muestra que allí donde uno supondría la existencia de mayores cuotas de violencia sistémica se manifiestan los mayores grados de violencia relacional. Más vale, una substantiva parte de los datos con los que contamos nos indica que estas dos formas de la violencia ocurren por caminos separados. Sin embargo, sería algo pobre concluir nuestras reflexiones en este tono ‘empirista’. Si, por un lado, los datos nos vuelven suspicaces en relación a las nociones que surgen de las posiciones teóricas más frecuentes, tampoco éstos son tan conclusivos como para abandonar en este punto las especulaciones que pueden conducirnos a perspectivas analíticas relevantes y productivas.

En este sentido, conviene comenzar reflexionando acerca de los múltiples componentes de lo que genéricamente hemos denominado violencia sistémica. A este respecto, una de las posibilidades que exploramos conducía a la percepción de que el proceso por el cuál los individuos adquieren la habituación que les permite una integración social plena (una participación en los beneficios del orden constituido) es el mismo por el cuál se les asigna (a veces arbitraria y otras legítimamente) una posición en la estructura estamental de la sociedad. De esta forma, una adecuada consideración del asunto requeriría de alguna manera desenmarañar los grados y tipos de violencia legítima e ilegítima que forman parte del proceso de socialización. Tanto en la perspectiva cualitativa como cuantitativa es posible pensar que este refinamiento permitiría una mejor comprensión de la ‘experiencia’ subjetiva de la socialización por parte de quienes parecen inicialmente destinados a ocupar posiciones subordinadas dentro del orden social. Ya que nada nos permite suponer que estos sectores son incapaces de discernir entre aquellas imposiciones culturales que son plenamente arbitrarias y otras que representan recursos relevantes en el proceso de inserción social. O incluso de que perciban la arbitrariedad no en el hecho mismo de la habituación que se les intenta ‘imponer’, sino justamente en que la sociedad no arbitre los medios para que esa habituación pueda ser adquirida.

Por otro lado, cuando pensamos en la violencia relacional (la que ocurre horizontalmente entre los miembros de la comunidad escolar: sobre todo alumnos) se pone de manifiesto una cuestión notable. Si bien las condiciones socioeconómicas no parecen asociarse a la violencia entre pares, si lo hacen factores que parecen dar cuenta (ser variables *proxy*) de posibles fallas en los mecanismos de socialización e integración social. Por ejemplo, la relación entre protagonistas y víctimas de violencia y el clima social familiar que descubren Kornblit y Adazcko parece ser un caso claro de ello. Pero, también las otras variables asociadas como la existencia de un proyecto de vida o tener ideas suicidas, o los niveles de integración y sentimientos de pertenencia a la comunidad escolar, etc. parecen mostrar que la violencia se asocia fuertemente a no haber adquirido mediante la socialización, y poder, entonces, utilizar como recurso, la capacidad de proyectarse como sujeto en el entramado social al que se pertenece. De esta manera, es todavía posible pensar que la violencia relacional emerge allí donde los individuos no han logrado internalizar las habituaciones que permiten interacciones armónicas con el resto de la comunidad a la que pertenecen. Aunque debe agregarse que estas dificultades no parecen relacionarse linealmente con la condición socioeconómica en general, sino con elementos más inmediatamente próximos al proceso de adquisición de esos hábitos.

De esta manera arribamos nuevamente al punto de articulación entre las dos violencias, pero desde una óptica no tan frecuentemente explorada. Y ésta es que así como puede pensarse que en algún punto estas violencias se alimentan recíprocamente (la violencia sistémica genera violencia relacional), también debe considerarse que en otros éstas se oponen. La violencia que las instituciones educativas ejercen sobre el sujeto al imponerle las habituaciones que forman parte de las convenciones y tradiciones sociales, puede operar como regulador (elemento preventivo) de la violencia relacional al permitir interacciones armónicas entre los

sujetos. Finalmente cuando nos preguntamos, como hace Cowie, de qué maneras evitamos los vínculos abusivos entre compañeros, no podemos sino respondernos que promoviendo la internalización de pautas temperantes de interacción. En el fondo, contribuyendo al proceso civilizatorio que tan bien describió Eliás, al promover formas de autoacción en los sujetos.

No pretendemos haber alcanzado en estas reflexiones soluciones al amplio abanico de problemas que surgen de las presentaciones incluidas aquí. Aunque por momentos hayamos transitado por el camino de las ‘aseveraciones’ (y admitimos que muchas veces en un tono ensayístico: sobre terrenos especulativos y no del todo fundados), nuestra intención ha sido más vale abrir la caja de Pandora y enfrentarnos a, por los menos algunos, de los múltiples interrogantes que se plantean en el estudio de la violencia en el medio escolar. En este sentido es que intentamos promover, fundamentalmente, la indagación sobre: (i) los grados de legitimidad e ilegitimidad que tiene la violencia sistémica que se manifiesta en el medio escolar; (ii) las causas que promueven la violencia relacional; (iii) las interfases entre estos dos niveles; (iv) y los supuestos que subyacen al mandato cultural de erradicar la violencia, sin por eso negar que esta meta puede (y debe) ser legítimamente planteada en el campo de los estudios del sistema educativo.

NOTAS

¹ Agradezco los comentarios de Paola Gallo y Gabriel Noel a una versión preliminar de este trabajo.

² Mostraremos luego cómo la fuerza, sobre todo cuando es ritualizada, ha sido frecuentemente utilizada como medio para la construcción de vínculos sociales.

³ Por supuesto, lo que pretendemos implicar con la noción de aceptación es un proceso complejo, en el cual parte de la estructura normativa y las predisposiciones subjetivas constituyentes del orden son naturalizadas al punto de perder la conciencia reflexiva o 'discursiva' (Giddens, 1984) acerca de ellas, y por el contrario, en otra medida esta implica el posicionamiento estratégico de los actores que participan del orden persiguiendo concientemente sus finalidades. En este interjuego, los niveles de la conciencia son permeables, de manera que lo naturalizado puede en algún punto volverse materia de reflexión, y viceversa.

⁴ Incluso los actores reconocen estas diferencias y también las manipulan tácticamente.

⁵ En el fondo, esto no hace sino hacer justicia a la compleja visión que tiene Foucault sobre el poder. Ya que si, por un lado, éste se presta a interpretaciones que ven siempre en el poder una fuerza perversa destinada, tan solo, a favorecer a unos y perjudicar a otros, también es posible entresacar de sus textos una perspectiva sino totalmente opuesta, al menos tensamente complementaria, que reconoce la omnipresencia del poder y la imposibilidad de que exista orden social sin alguna cuota del mismo.

⁶ Estoy 'importando' aquí la observación que realizó Nun (2001) al discutir la aplicación de la tesis del 'ejército de reserva' al contexto latinoamericano, donde señala que la no consideración de la posibilidad de que existan aspectos 'afuncionales' o incluso 'disfuncionales' en un sistema de dominación conduce a una suerte de hiperfuncionalismo (en el fondo de inspiración althusseriana) por el que cualquier aspecto del orden social es siempre reinterpretado y explicado por su contribución a un régimen de dominación.

⁷ Ver Chesnais, 1981; Charlot et al., 1991; Debarbieux, 1996 para una discusión general, y Tenti Fanfani, 1999; Filmus, 2003; Kaplan, 2006 para el caso argentino.

⁸ Los datos expuestos aquí surgen de una encuesta realizada en el 2005 entre alumnos de 9º E.G.B. y 3º Polimodal (el último año del ciclo de escolarización básica y el último de educación secundaria, respectivamente) representativa a

nivel nacional (salvo por la provincia de Neuquén) hecha conjuntamente entre el Observatorio de Violencia en Escuelas y el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. Un análisis más exhaustivo de estas información puede consultarse en el *Informe de Investigación 2005-2006* del Observatorio de Violencia en Escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY, M. (2002) **Escola e violencia**. UNESCO, Brasilia.
- BOURDIEU, P. (1976) **Outline of a Theory of Practice**. Routledge, Londres.
- CLASTRES, P. (1977) **Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CULLINGFORD, C. (1999) **The causes of exclusion. Home school and the development of young criminals**. Kogan Page, Londres.
- CHARLOT, B.; EMIN, J. (comps.), **Violences à l'école –etat des savoirs**. Masson & Armand Collins, Paris.
- CHESNAIS, J. (1981) **Histoire de la violence**. Lafont, Paris.
- DEBARBIEUX, E. (1996) **La violence em milieu scolaire: etât de lieux**. ESF, Paris.
- ELIAS, N. (1993) **El Proceso Civilizador. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- EVANS PRITCHARD, E. E. (1992) **Los Nuer**. Anagrama, Barcelona.
- FILMUS D. (2003) *“Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Argentina”*. En: **Violência na escola**. UNESCO, Brasilia.

HÉRITIER, F. (1996) “*Réflexions pour nourrir la réflexion*”. **Séminaire de La Violence**. Editions Odile Jacob, París.

KAPLAN C. (directora). (2006) **Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela**. Miño y Dávila, Buenos Aires.

MÍGUEZ, D.; TISNES, A. En prensa. *Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas*. En Míguez, D. (comp.), **Violencia y Conflicto en las Escuelas Argentinas**. Paidós, Buenos Aires.

NUN, J. (2001) **Marginalidad y Exclusión Social**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

RICHES, D. (1986) “*The Phenomenon of Violence*”. En Riches, D. (comp.), **The Anthropology of Violence**. Basil and Blackwell, Londres.

TENTI FANFANI, E. (1999) “*Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea*”. **Revista Sociedad**, Nº 14. Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Buenos Aires.

WEBER, M. (1976 [1904]) “*La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social*”. En: **Ensayos sobre metodología sociológica**. Amorrortu, Buenos Aires.

Observatorio de Violencia en Escuelas. (2007) **Informe de Investigación 2005-2006**. Universidad de San Martín / Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.