

“Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia”

I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades

VIII Jornadas interdisciplinarias de humanidades y Ciencias Sociales del CIFYH

Apellido y nombre del autor:

Lic. Andrés Hernández (Dni: 32.494.780)

Email: [undher@gmail.com](mailto:undher@gmail.com)

Institución de Procedencia: Universidad Nacional de Villa María (UNVM)

Eje temático: 10. Educación, poder y sujeto(s).

Palabras claves: autoridad, conflictividad, sociabilidad, acción colectiva, uso de la fuerza

Título de la ponencia:

“Violencia(s), sociabilidad(es) y conflicto(s) en el espacio escolar: una propuesta de abordaje de las problemáticas emergentes”.

**Resumen:**

El presente trabajo busca redefinir y poner en perspectiva algunas problemáticas emergentes en contextos escolares, a la par del seguimiento de las distintas estrategias encarnadas por los agentes del sistema educativo en materia de abordaje y resolución de conflictividades. En tiempos en que los grandes medios de comunicación han avanzado sobre la definición de todo problema social, monopolizando la interpretación de las causas y recomendando posibles soluciones, resulta más imperioso aún para los científicos sociales poner a disposición los conocimientos construidos camino a disputar de algún modo el espacio social. Si la escuela representa uno de esos espacios sociales donde cotidianamente se definen y redefinen subjetividades y ciudadanías no podemos perder pisada a los conflictos que allí se suscitan. El presente trabajo buscará

reordenar las discusiones teóricas de un campo de estudio en franco crecimiento en nuestro país, a la luz de los fenómenos recientes observados en la ciudad de Córdoba. Asimismo, aprovecharemos para poner en discusión algunas cuestiones referidas a lo que quedó de la última gran movilización estudiantil que tuvo lugar durante 2010, con motivo de la sanción de la actual Ley de Educación Provincial.

# **Violencia(s), sociabilidad(es) y conflicto(s) en el espacio escolar: una propuesta de abordaje de las problemáticas emergentes**

*Lic. Andrés E. Hernández*

## ***Introducción***

La presente ponencia forma parte de una serie de reflexiones vertidas de un trabajo de campo llevado a cabo durante 2010 y 2011, en el cual se abordaron distintas problemáticas vinculadas al proceso de *tomas* de establecimientos escolares secundarios en la ciudad de Córdoba. En aquel momento se tomó registro de marchas, asambleas y *tomas* en tiempo real, realizando luego unas 25 entrevistas semi-estructuradas a los principales actores que formaron parte de dichos sucesos. Para ello, se seleccionaron tres casos de diferentes características. Estas líneas corresponden a una primera etapa de toma de distancia respecto de lo que fuera la elaboración de mi trabajo final de grado correspondiente a la Licenciatura en Sociología, por la Universidad Nacional de Villa María (Hernández, 2013). Centrado fundamentalmente en descubrir los vasos comunicantes que hicieron posible en cierto sentido un novedoso anudamiento de las formas de sociabilidad escolar y las lógicas de la acción colectiva, dicho trabajo nos obligó a recuperar algunos aspectos quizá olvidados (y especialmente naturalizados) en lo que respecta al análisis y abordaje de la problemáticas emergentes en (y en torno a) el espacio escolar. Lo que sigue corresponde a una labor en proceso, y por lo tanto, disponible para su revisión, réplica y refutación, para luego entonces sí estar en mejores condiciones para insistir.

### ***1. Dinámicas del cambio en las escuelas (dimensión histórica)***

Está claro ya que explicar el cambio vivido (o sufrido) por las escuelas en la historia argentina reciente no resulta una tarea sencilla. No obstante esto, el abrazar el mandato de reconocer y afirmar la complejidad de los procesos no nos habilita a partir y repartir tesis a diestra y siniestra, señalando al mar toda vez que se nos pregunte si hay algo en común en medio del archipiélago entonces aludido. En primer lugar, y a riesgo de sonar algo reduccionista, intentaremos

construir un esquema base que nos permita reordenar algunos elementos centrales utilizados en los principales estudios que han tenido por epicentro a la escuela en la Argentina de las últimas décadas. Huelga aclarar el carácter iniciático y aproximativo mas no exhaustivo de dicha elaboración. La utilización de pares dicotómicos desplegados en un continuum, cuyos extremos puros sólo se reflejan parcial y difusamente en el campo, ha de orientar y no condicionar.

*Escuela fuerte/escuela débil:* la interrogante acerca de la fortaleza de la escuela, en tanto principal responsable de la socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2005), la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu, 2001) y el cumplimiento del mandato civilizatorio (Elías, 1993), apunta sus mayores esfuerzos a dilucidar la cuestión del prestigio y la eficacia atribuida a dicha institución social. En este sentido, el reconocimiento del valor que conlleva la tarea pedagógica y socializadora estaría vinculado pero no atrapado en los efectos y resultados obtenidos. Esto hace posible que, a pesar de que la escuela no pueda garantizar hoy que las credenciales que ella misma otorga bastarán para ingresar sin mayores inconvenientes al mercado laboral, siga gozando de gran prestigio social. Un prestigio tal que aparece como aquella traducción recurrentemente empleada para referirse a los altos niveles de adhesión y aceptación de que *la educación es el principal medio de movilidad social ascendente*. En este sentido, la escuela parecería no haber participado (positivamente, al menos) de la desafiliación social enunciada por Robert Castel – en el sentido de pérdida de soporte de la individualidad moderna- aunque sí de aquella desafiliación –en algún sentido voluntaria- que Goffman atribuyera a quienes cargan con algún estigma. Y es en este último caso donde salen a la superficie ciertos rasgos de *debilidad*, al no poder asimilar a determinados grupos como resultado de cierto desbordamiento y superación de la *capacidad instalada*. En este último punto, y en la dirección contraria, podría aparecérsenos nuevamente la idea de *escuela fuerte*, toda vez que echemos un vistazo a aquellos casos donde se observa cierta resistencia y apuntalamiento de las estructuras escolares más tradicionales.

*Escuela inclusiva/escuela excluyente:* aparentemente ligada a procesos históricos mucho más pretéritos, el par inclusión/exclusión ha vuelto a aparecer. Si bien parece sencillo afirmar que en las últimas décadas la escuela ha abierto sus puertas de par en par, permitiendo el ingreso masivo e irrestricto y provocando un sostenido crecimiento de la escolarización, dicha aseveración merece sin embargo algunas consideraciones especiales. En primer lugar, el abandono escolar aparece claramente como una tendencia a contrapelo que en ocasiones desdibuja el carácter sostenido de la pretendida inclusión. Por otra parte, aunque logren controlarse o revertirse dichos efectos, siempre habrá alguien que nos recuerde por la calidad/utilidad de los conocimientos incorporados. Y para ello puede ser útil pero no suficiente valerse de las evaluaciones nacionales de calidad educativa. Siempre subsiste un margen de exclusión o privación cultural difícil de medir cuantitativamente. Podría entonces completarse el argumento con el análisis de la prolífica participación estudiantil, que ha dado lugar recientemente a enconados reclamos por ser incluidos en las discusiones en torno a la selección de los contenidos impartidos y la proclamación de los marcos legales que habrán de guiar la educación media durante los próximos años. Sin embargo, debiera incomodarnos al menos el hecho de andar por ahí aún con la duda acerca de las características socioeconómicas de aquellos estudiantes. Y nuestro mayor miedo quizá esté escondido detrás del hecho de que probablemente sólo unos pocos estudiantes estén en condiciones de participar de tan restringido debate.

*Escuela cerrada/escuela abierta:* También originado en debates pasados, aquello que parecería conducirnos erróneamente a estudiar las escuelas a modo de instituciones totales, podría ser recuperado en la actualidad si pensamos en los niveles de aislamiento social que se observa en algunos casos. Nos referimos a la necesaria ponderación de un hecho a veces solapado, que pone de relieve el tipo y alcance de penetración territorial logrado por el Estado a través de su estructura escolar. La existencia de cierto tipo de enclave escolar que trae de muy lejos a sus directivos y docentes -y a veces a sus propios alumnos-, que goza de poco o ningún tipo de intercambio con la comunidad más próxima y que levanta muros cada vez más altos para diferenciar el adentro del afuera, nos insta a discutir más

profundamente el grado de involucramiento y participación social de la escuela misma. La necesidad (y arbitrariedad) de reordenar, reconfigurar y sistematizar el tiempo-espacio vital de los estudiantes, esta vez a imagen y semejanza del “mundo adulto”, muchas veces queda precariamente apoyada en un mandato externo y foráneo difícilmente traducible a realidades locales, heterogéneas y complejas. El miedo a *abrir* la escuela se fundamenta en la probable afluencia de problemáticas tan cotidianas como no-escolares. Como si pudiera alguien dejar lo que tiene de social en la puerta, minutos antes de la hora de ingreso. En todo caso podríamos hablar de una tendencia arremolinada, habida cuenta del hecho de que observándose una mayor predisposición por parte de las escuelas a tratar ciertos asuntos otrora considerados extraños o simplemente invisibilizados (como es el caso del uso de anticonceptivos y el maltrato y la violencia entre pares, por mencionar algunos ejemplos), hoy siga prohibiéndose la exhibición de ciertos rasgos o estilos culturales que son defendidos tan acérrimamente puertas afuera. A veces resulta muy difícil explicar la sorpresa que despierta en algunos la aparición de ciertas problemáticas en el seno escolar, como si se tratara de fenómenos que han “brotado” de la nada.

Si bien podríamos ampliar y enriquecer sobremanera este esquema, incorporando aquellas observaciones que pueden hacerse desde una perspectiva microsociológica o etnográfica, lo dicho hasta aquí nos basta para apuntar y hacer notar la existencia de un sustrato común que da un particular sentido a la escuela contemporánea, introduciendo márgenes y límites muy precisos. Se trata de la construcción y reproducción de un horizonte de reflexión en el que la escuela ocupa un lugar central y privilegiado frente a otras instituciones y espacios de socialización. Y allí se observa entonces una especie de arrastre conceptual de las propias condiciones de posibilidad. No importa dónde ubiquemos el caso seleccionado, siempre que los pares arriba mencionados guíen nuestro análisis, el cruce resultante habrá de arrojar una caracterización *escolarcéntrica*, y con ella una medición de la capacidad instituyente efectiva de la escuela según se desprenda del particular marco de relaciones sociales implicado. Desde nuestro punto de vista, esto restringe el margen de comprensión en caso de abordar

fenómenos vinculados a las formas de conflictividad en (y en torno a) el espacio escolar. Es que al evaluar la capacidad de *control* de la escuela, se nos escapa la tortuga. Léase la comprensión de las causas que pueden haber originado dichas manifestaciones y que no necesariamente tienen a la escuela por referente central. A continuación veremos un ejemplo e intentaremos seguir este desplazamiento de la perspectiva de análisis para averiguar hacia dónde nos lleva.

## **2. Del orden y el conflicto**

Ha pasado tiempo ya desde que descubrimos que el conflicto no es el resultado inmediato que sobreviene ante la ausencia o carencia de orden. Cuando buscamos referirnos adecuadamente a aquello que despliega su acotada eficacia en los márgenes de lo social, se recomienda reconocer entonces las especificidades que puedan tener lugar, positivizando aquello que erróneamente hubo de ser considerado como mera carencia. Aclarándose debidamente la existencia de una relativa y mermada autonomía, esto relaja momentáneamente la sensación de certeza absoluta que pudiera habernos generado el hecho de imaginar un universo encerrado en su propia lógica sistémica. En ese sentido, sabemos que las instituciones (por más totales que puedan parecer) en ocasiones dejan entrever sus propias debilidades e inconsistencias. Y ello debería advertirnos al menos, respecto de cuán poco fecundo puede resultar en ocasiones un tipo de diagnóstico que señale a la falta de autoridad como núcleo del problema, ante la explosión de posiciones encontradas (ya sea en sentido vertical u horizontal) dentro del espacio escolar.

Cuando en la primavera de 2010 los estudiantes *tomaron* cerca de 20 escuelas, en reclamo por mejoras edilicias y en rechazo al proyecto de reforma de la Ley de Educación Provincial, muchos supieron destacar la incapacidad por parte de algunas instituciones de anticipar y resolver aquel conflicto. Sin embargo, pudo verse claramente que lo que estaba siendo puesto en crisis era el propio paradigma de la *minoridad*, en tanto imposición unilateral del marco de obligaciones y derechos otorgados a los estudiantes. Un claro ejemplo de una definición social apoyada exclusivamente en la arbitrariedad que dicta un aspecto

biológico (en este caso la edad). Y por cierto, algo tan pocas veces hecho consciente. La escuela no estaba siendo atacada, sino defendida y ese grupo de jóvenes arrebató en aquel acto una responsabilidad que nadie cedió, desnudando las contradicciones de un modelo que hasta entonces los consideraba responsables en caso de cometer un delito pero no al momento de emitir un voto<sup>1</sup>.

Por otra parte, la aparición de un tipo de conflictividad (por estos tiempos ya algo recurrente) profundamente arraigada en lógicas y dinámicas colectivas coincide con un momento especial en el que la violencia ha sido completamente despojada de toda legitimidad, comprometiendo y amenazando el sostenimiento mismo de los poderes instituidos. Si hasta aquí el *Estado de excepción* aparecía como esa última baldosa que permitía al poderoso convertir inmediatamente la retirada en incontestable avance, hoy esa alternativa parece completamente clausurada. Esto provocó que las *tomas* se consolidaran sin mayores inconvenientes y caminaran ellas solas hacia su propio final. En este sentido, si bien cabe destacar el hecho de que las protestas en ningún caso estuvieron dirigidas a los responsables de las instituciones escolares (y los propios estudiantes se encargaron de dejar en claro que no buscaban la corrosión de la autoridad escolar o pedagógica), igualmente un sector de agentes del sistema escolar demostró haberlo vivido y sufrido como un embate impugnatorio directamente dirigido a ellos. Pocos parecen haberse dado cuenta de que el conflicto hasta entonces avanzaba por sendas paralelas, por lo cual los actores implicados quizá jamás encontrarían un destino de confluencia. Sin embargo, al conocer el final de la historia corremos con alguna ventaja.

Resulta ser que aquellos sentidos divergentes que los actores implicados en las protestas esgrimieron, y que hubieron de provocar los más encarnizados y coléricos enfrentamientos, finalmente recuperaron el cauce común. Se trata de ese momento difícilmente determinable en el que las diferencias expresan un sustrato común reafirmando (o refundando) los acuerdos de ordenamiento y

---

<sup>1</sup> Recordemos que la ley N°26.774, que permite el voto optativo de jóvenes a partir de los 16 años, fue promulgada recién en noviembre de 2012.

convivencia. Si estamos en lo correcto, es probable que se haya tratado de la manifestación de una serie de elementos no reductibles (completamente) a la lógica escolar pero efectiva y parcialmente absorbidos por ella. Y allí la escuela terminaría por mostrarse eficaz y al mismo tiempo opaca<sup>2</sup> a los procesos que tienen lugar en el contexto social más inmediato.

Según se desprende de nuestros trabajos previos, habría al menos dos tipos de procesos muy diferentes. Por un lado, aquellos casos de escuelas de gestión privada o semiprivada que apostaron sus mayores esfuerzos a reclamar por la reapertura del debate legislativo. Y por otra parte, todos aquellos casos que habiendo resuelto mínimamente la cuestión de la infraestructura “bajaron” progresivamente sus banderas. Ambos *tipos puros* podrían ser dispuestos en un eje de coordenadas, dando lugar a un despliegue de puntos con una clara predominancia de casos cuya dinámica del conflicto refleja los vaivenes de la resolución de la cuestión edilicia. Pues es allí donde la estructura de poder, en tanto distribución desigual de recursos y reconocimiento, demuestra su capacidad incontestable. Y el carácter profundamente moral (y moralizante) del discurso dominante, que prescribe el lugar ocupado y las funciones atribuidas a la escuela, clausura completamente el debate. Se observa entonces el cerramiento de toda posibilidad de introducir el problema del poder, tal como aparece definido y dirimido en el afuera no-escolar. Y en ese sentido parece verse a las escuelas atrincherarse tras la *autoridad escolar*, como si el ocultamiento de la relación social que la funda bastara para cumplir con su mandato. Claro, olvidando que probablemente se haya puesto al descubierto (al descuidar la generación de condiciones favorables para el sostenimiento de una *autoridad pedagógica*) la estructura de relaciones sociales, algo que los estudiantes del Ipem lograron entrever rápidamente apenas vieron la oportunidad:

*N...: [...]Tengo muchos compañeros que piensan "no", que nos dijeron "no, al pedo lo van a tomar, porque somos de zona sur, somos los quilomberos,*

---

<sup>2</sup> Nos valemos de las metáforas utilizadas por Gabriel Noel, quien se refiere a la escuela como *opaca*, *transparente* y en tanto *prisma* (Noel, 2009).

*somos los negros, somos los villeros que no nos van a dar nada", y yo les dije "podremos ser todo eso pero, también somos parte de la sociedad y si somos, por qué le pueden dar a ellos y a nosotros no, tenemos que ser todos iguales".*

### **Notas finales**

Como ya dijimos, parece haber suelo fértil allí donde lo escolar se ve excedido por otras lógicas que en ocasiones ignoramos o subestimamos. Es que si tenemos alguna certeza respecto de la escuela, es el hecho de que su eficacia se apoya en su carácter fundante. Esto es, el reducido margen para considerar la particularidad de aquello que entra en la "caja negra" frente al gran nivel de desarrollo de las técnicas de reproducción social. Pues en ese sentido, ni bien comienzan a asomarse tímidamente en la agenda escolar la discusión en torno a las formas de construcción y distribución del poder, y un poco menos ambicioso aún, la explicitación de las estructuras de toma de decisiones, elaboración de consensos y resolución de conflictos, ya se enciende una luz de alarma. Se trata de la activación de antiguas prerrogativas –bajo el signo del centro–, justo allí donde ha sido amontonada toda autoridad posible. Pero más aún, es el ocultamiento y obstaculización de cualquier intento por avanzar hacia el esclarecimiento de las posibles etiologías que explican los conflictos emergentes. Esos que deben ser abordados responsablemente, rastreando su verdadero marco de sociabilidad.

### **Bibliografía**

- Berger, P. Luckmann, T. (2005): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Bs. As., 240 p.
- Bourdieu, P. (2001) *La reproducción*, Popular, Madrid, 251 pp.
- Elías, N. (1993): *El proceso de la civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México, 581 p.
- Hernández, A. (2013): *No somos el futuro, somos el presente: política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*, Trabajo Final Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional de Villa María.

Noel, G. (2009): *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*, Unsam edita, San Martín, 236 p.

Tenti Fanfani, E. (2011): *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*, Siglo XXI, Bs. As., 272 p.