

Violencia y conflicto en las escuelas: delimitaciones conceptuales y causales de un campo de estudios en construcción*

Matías Álvarez

Lic. en Trabajo Social (UNICEN)

Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la
Provincia de Buenos Aires

E-mail: matias.alvarez89@gmail.com

* El presente artículo es una adaptación de un extracto de la tesis de grado *Orden escolar, conflictividad y convivencia en las escuelas. Un estudio de caso en la ciudad de Tandil.*

Resumen

En este trabajo pretendemos recuperar algunas de las discusiones que han atravesado el campo de estudio de la violencia y la conflictividad en las escuelas, ligadas de las delimitaciones conceptuales y causales de este fenómeno. Estas precisiones son condición necesaria, aunque no suficiente, para el diseño de políticas efectivas que pretendan abordar esta problemática. En el primer apartado nos proponemos abordar la cuestión de la *definición* de la violencia y el conflicto en las escuelas; en un segundo apartado desarrollaremos las *causalidades* que han sido atribuidas al fenómeno, y en el último, buscaremos retomar los resultados de las investigaciones sobre la temática, para ponderar las relaciones específicas entre las distintas formas de violencia y conflicto, y sus posibles causas.

Palabras clave

Violencia - Conflicto - Escuela

Abstract

In this work we try to recover some of the discussions that have gone through the field of study of violence and conflict in schools, linked to causal and conceptual delimitations of this phenomenon. These precisions are necessary but not sufficient to design effective policies that intend to address this problem. In the first section we intend to address, according to recent research on the issue, the question of the *definition* of violence and conflict in schools; in the second section will develop *causalities* that have been attributed to this phenomenon, and in a last, seek to return the results of the research on the topic, to weight the specific relationships between various forms of violence and conflict, and possible causes.

Key words

Violence - Conflict - School

Introducción

La cuestión de la violencia y la conflictividad escolar son temas cuya relevancia ha crecido exponencialmente en los últimos años. Si bien los hechos más destacados por los medios de comunicación, como lo ocurrido en Carmen de Patagones en Argentina en el año 2004, son más bien la excepción que la regla, parece haber un consenso generalizado respecto de la importancia del problema en la actualidad.

Esta problemática ha despertado el interés de diversos investigadores, tanto a nivel nacional como internacional, quedando de manifiesto en la creación de observatorios nacionales de violencia escolar (por ejemplo, en Argentina, Perú, Chile, Colombia), nucleados por el Observatoire International de la Violence à l'Ecole radicado en Francia.

Si bien las investigaciones iniciales respondieron en parte a esta percepción presente en la opinión pública respecto de la ubicuidad del fenómeno, sus propios avances terminaron demostrando, por lo menos para el caso de algunas investigaciones en la Argentina (Míguez y Tisnes, 2008; Knorblit y Adazko, 2007), que los episodios de violencia graves como el uso de la fuerza física o la portación de armas son más bien residuales, y lo que caracterizaría a la escuela actual sería una extensión de manifestaciones menos espectaculares de conflictividad, ligada a la transgresión de normas y a una ausencia de sentido experimentada por docentes y estudiantes.

En este trabajo pretendemos recuperar estas discusiones, con el objetivo de contribuir a una mejor delimitación del fenómeno de la(s) violencia(s) y el(los) conflicto(s) en las escuelas, a la vez que mostrar la mutlicausalidad asociada al mismo. Estas precisiones son condición necesaria, aunque no suficiente, para el diseño de políticas efectivas que pretendan abordar esta problemática.

En el primer apartado nos proponemos abordar, siguiendo las recientes investigaciones sobre la problemática, la cuestión de la *definición* de la violencia y el conflicto en las escuelas; en un segundo apartado desarrollaremos las *causalidades* que han sido atribuidas

al fenómeno, y en el último, buscaremos retomar los resultados de las investigaciones sobre la temática, para ponderar las relaciones específicas entre las distintas formas de violencia y conflicto, y sus posibles causas, a la vez que buscaremos dejar planteada una hipótesis respecto de la relación de estos procesos, con la emergencia de ciertas políticas públicas que han pretendido abordarlos.

Sin embargo, antes de avanzar en este derrotero, es necesario señalar que realizar una síntesis exhaustiva de la bibliografía sobre la temática excede las posibilidades del trabajo que aquí se presenta, por lo que el recorrido propuesto no tiene la pretensión de agotar las múltiples aristas que esta problemática presenta sino, tan solo, presentar algunos tópicos considerados relevantes, en función de una selección de la amplia bibliografía existente sobre la temática.

El problema de las delimitaciones conceptuales

Una de las cuestiones más importantes a la que se han tenido que enfrentar los distintos trabajos que abordan la problemática de la violencia y la conflictividad escolar, es la de definir el objeto que se pretende estudiar, lo cual ha dado lugar a, por lo menos, dos grandes sub-problemas. El primero es que al no contar con un arsenal conceptual lo suficientemente preciso, se ha tendido a asociar fenómenos que en realidad se encuentran disociados. El segundo refiere al hecho de que, sin delimitaciones claras que permitan distinguir fenómenos de índole diferente, es difícil avanzar sobre el análisis de las causalidades de los mismos. Es por eso que en este apartado recuperaremos las definiciones propuestas por aquellos trabajos que más profundamente han abordado la temática, para avanzar sobre sus modelos explicativos.

Violencia y conflicto

Respecto de este primer problema, en uno de sus trabajos Daniel Míguez (2007) propone realizar una primera distinción general entre dos tipos de violencia: la violencia sistémica o simbólica, que se en-

cuentra asociada a la construcción del orden social y de dominación; y la violencia interpersonal, que surge de las formas de vinculación “horizontales” al interior de las comunidades escolares¹.

Dentro del primer tipo de violencia al que hemos hecho alusión, la violencia sistémica o simbólica, el autor establece otra distinción, ligada a su carácter legítimo o ilegítimo. Según Míguez, cualquier orden social necesita, para llevar a cabo el proceso de socialización de sus miembros, ejercer algún tipo de coacción en función de generar habituaciones y estructuras actitudinales que no surgen espontáneamente en los sujetos. En palabras de Dubet (2007), las instituciones estarían definidas por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar sujetos ligados a ese orden. En alguna medida, estas coacciones son “aceptadas” e incluso deseadas por esos mismos sujetos, en tanto son condición necesaria (aunque no siempre suficiente) para integrarse al orden social.

Tenemos entonces, según Míguez, una cuota de violencia sistémica o simbólica que es legítima en tanto es aceptada por los sujetos (aunque sea parcialmente), y que forma parte de cualquier proceso de integración social, a la que el autor agrega otra forma de violencia simbólica, ilegítima, ligada a la reproducción de desigualdades y jerarquías arbitrarias.

A esta primera distinción Míguez añade una segunda que refiere a la violencia interpersonal. Este segundo concepto es todavía impreciso y confunde fenómenos que pueden encontrarse asociados, pero que no necesariamente se confunden entre sí. En este sentido, los estudios sobre violencia en las escuelas han oscilado entre dos tipos de concepto de *violencia*, uno ampliado, que privilegia las percepciones de aquellos sujetos que la padecen pero que ve devaluado su poder explicativo por la cantidad de fenómenos que intenta abarcar; y uno restringido a aquellos hechos o acciones que vulneran el sistema legal, pero cuyo límite reside en que representa solo las definiciones de los sectores socialmente dominantes. Es por esto que tanto el traba-

.....
1 Míguez se encarga de señalar que estas distinciones son más bien abstractas y generales. Como veremos en el desarrollo de este apartado, algunos de los estudios sobre violencia y conflicto en las escuelas, han ido arribando a delimitaciones conceptuales más afinadas y precisas.

jo de Míguez, como otras investigaciones (Miguez & Tisnes, 2008; Knorblit & Adaszko, 2008; Gallo, 2012) han optado por circunscribir los alcances del concepto a su manifestación más evidente, es decir al uso o a la amenaza del uso de la fuerza física.

Al mismo tiempo, estos estudios han optado por formular un concepto de *conflicto* diferenciado del de violencia, y que refiere a la inadecuación entre expectativas recíprocas, o a la ausencia de comprensiones compartidas de la realidad (Noel, 2008), abarcando así una gama de problemáticas que quedan excluidas de la definición del concepto de violencia, pero cuya consistencia teórica permite análisis empíricos productivos.

Algunos trabajos, en especial aquellos que hacen análisis cuantitativos (Gallo, 2012; Knorblit, 2008), han utilizado otras dos nociones que, en algunos casos reemplazan y en otros precisan el concepto de conflicto. Estas nociones son *transgresión* (es decir, a aquellas acciones que vulneran las reglas internas de la institución escolar, como el no cumplimiento de las tareas) e *incivilidad* (o sea, la vulneración de las formas convencionales de relacionamiento dentro de la escuela, como por ejemplo, el insulto).

A través de estas precisiones, estos estudios han logrado avanzar en la delimitación del fenómeno y de sus causalidades. Pero antes de abordar esta segunda problemática, recuperaremos otros dos conceptos que de manera más “oblicua”, también han contribuido a clarificar esta problemática.

Orden y autoridad

Además de los conceptos medulares de violencia y conflicto, recuperados anteriormente, algunos de los autores de este campo de estudios han recurrido a los de *orden y autoridad*.

Los autores que han hecho uso de estos conceptos (Noel, 2008; Gallo, 2008; Gallo 2011) parten de los aportes de Weber y, para el caso del concepto de *orden*, también de Simmel. Así, según Noel “[El concepto de orden] remite a Weber (1996:21) y Simmel (2003:32-33, 78) en la que el mismo resulta de la existencia continuada de un sistema de expectativas recíprocas, siendo él mismo, por tanto,

a la vez expresión y consecuencia de que determinados actores sociales en relación puedan pautar con razonable anticipación y previsibilidad sus acciones mutuamente referidas (Wallace, 1972:45-58). Correlativamente allí donde esto no ocurra, habrá de aparecer presumiblemente esa condición que puede denominarse por contraste *desorden o desorganización*” (Noel, 2008:41; *cursivas en el original*).

Como puede notarse en esta breve referencia, el concepto de *orden* aparece ligado a las discusiones sobre violencia y conflicto que recuperamos más arriba. Si el *orden* está relacionado con la adecuación de las expectativas recíprocas de los actores, y estas “dependerán correlativamente de determinados supuestos que establecerán qué clase de otro es el que tengo en frente y qué puedo, por tanto, esperar de él” (Noel, 2008:65), su opuesto, el *desorden* aparece como equivalente a lo que, en el apartado anterior, y recuperando los aportes del mismo autor, hemos identificado como *conflicto*. Es decir, ambos conceptos aluden a “desajuste sistemático y persistente de las expectativas recíprocas de actores que entran habitualmente en contacto” (Noel, 2008:49).

Ahora bien, ¿qué papel juegan las normas en la construcción del *orden escolar* y la emergencia de la *conflictividad*? La respuesta que Noel propone a esta pregunta es que, si bien la existencia de un sistema de expectativas recíprocas y la existencia de un *ethos* compartido es condición suficiente para la existencia de una determinada forma de orden, “la existencia de normas relativamente conocidas, pasibles de sanción e institucionalmente respaldadas contribuye al ajuste habitual de estas expectativas” (Noel, 2008:46). Sin embargo, como el mismo autor agrega al revisar el concepto de desorden, aun cuando los actores muestren una conformidad con las normas, sus comportamientos pueden tener regularidades que se les aparecen como imprevisibles.

Las normas cumplirían, además, un papel ambiguo, en tanto que, si por un lado permiten servir de orientación dentro de un mismo grupo, por otro dificultan la interacción entre grupos distintos en

tanto la coexistencia de diversos sistemas normativos, puede llevar a que dos o más de ellos entren en conflicto².

Una última cuestión a recuperar de estos estudios, es el concepto de autoridad. Los trabajos de Gallo (2008, 2011), retomando la tradición weberiana, proponen un concepto relacional de autoridad, en tanto, según la autora, este proporcionaría un buen punto de partida para la delimitación del fenómeno que pretende analizar. Gallo entiende, entonces, que la autoridad hace referencia a la probabilidad de encontrar obediencia a mandatos específicos dentro de un grupo determinado. En este sentido, y retomando nuevamente a Weber, la autora señala que la autoridad requiere un mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés en obedecer, sea éste de orden interno (por ejemplo la habituación inconsciente) o externo (presente, por ejemplo, en lo que él llama acción racional con arreglo a fines).

Como han señalado, entre otros, los estudios de esta autora (Gallo 2008; Gallo, 2011; Gallo, 2012), la cuestión de la autoridad y sus mutaciones es central para el estudio de las dinámicas escolares y ha resultado particularmente productiva para aprehender las formas de relacionamiento entre alumnos y docentes, las estrategias (no entendidas necesariamente como acciones conscientemente planificadas) que estos desarrollan para abordar distintas situaciones que se les presentan en el cotidiano y, por lo tanto, para abordar la problemática de la violencia y la conflictividad en las escuelas.

El problema de las causalidades

Un segundo punto que los estudios sobre violencia y conflictividad han tenido que abordar para avanzar sobre la problemática, es el de

.....
2 Como quedará evidenciado en los apartados dedicados a los estudios sobre convivencia, desde el retorno a la democracia en 1983 ha habido intentos de dotar a las normas escolares de una legitimidad renovada, basada en normas descentralizadas (Acuerdos institucionales de Convivencia) que buscan desplazar aquellas formas centradas en la disciplina por otras centradas en la convivencia. Este desplazamiento, sin embargo, no ha carecido de ambigüedades y tensiones, en tanto las normas planteadas no han contribuido necesariamente a lograr una mejor adecuación de las expectativas recíprocas de los actores (directivos, docentes, alumnos y padres) que forman parte de las comunidades escolares.

precisar cuáles son las causas de estos fenómenos. A grandes rasgos, dos procesos han sido identificados como causantes de la expansión de la violencia y la conflictividad en las escuelas: el primero, es el proceso de desestructuración social, iniciado con la dictadura militar pero profundizado y consolidado en la década del '90; y el segundo remite a las complejas transformaciones culturales e institucionales iniciadas hacia la década del '60, que implicaron la emergencia de nuevos modelos de autoridad y el debilitamiento del poder instituyente de la institución escolar.

La década del '90 y los procesos de desestructuración social

El proceso de desestructuración social experimentado recientemente en la Argentina, ha sido señalado como una de las principales causas del aumento de la violencia y la conflictividad en las escuelas. Como muestra una vasta bibliografía (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Grassi, 2006; Minujín, 1992) las políticas neoliberales implementadas durante la década del noventa, cuyos antecedentes directos podemos rastrear hacia el último cuarto del siglo veinte, tuvieron un impacto regresivo en la estructura social de la Argentina, y en la morfología y funciones asignadas al Estado.

En un contexto de fuertes críticas al Estado de Bienestar, son implementadas en Argentina una serie de medidas de ajuste, consecuentes con los postulados del llamado Consenso de Washington. Estas medidas tuvieron como consecuencia, como señala Minujín (1992) un proceso de concentración económica, la contracción del Estado y el retiro de sus funciones redistributivas; modificaciones en el mercado de trabajo con aumento de la precarización y el desempleo; caída del ingreso; aumento de la pobreza con la incorporación de sectores medios o “nuevos pobres”.

Estas medidas habrían impactado doblemente a la escuela. Por un lado, las transformaciones del Estado dieron lugar, según Kessler (2002), a una profunda fragmentación del sistema educativo y, sobre todo, de la experiencia escolar de las distintas clases sociales. Los

resultados que arroja el trabajo realizado por el autor a través de grupos focales con alumnos de distintos estratos sociales, provenientes de escuelas del cono urbano y de la Ciudad de Buenos Aires, muestran que, si para los estratos más altos la heterogeneidad se expresa en una creciente particularización y selectividad de la oferta privada, en los sectores medios ésta aparece ligada a una percepción de desorden y alta permisividad; a la vez que se ve a la escuela pública como única opción viable, ante la imposibilidad de costear una educación privada. En los sectores más bajos la experiencia está ligada, por un lado a la percepción de pertenecer a una escuela periférica y carente de recursos, y por otro, a la conciencia de estar incluidos en un nivel educativo del que sus mayores habían estado excluidos.

Esta fragmentación parecería ser el resultado de tres factores convergentes. En primer lugar la profundización de un proceso de descentralización, iniciado según Grassi, Hintze y Neufeld (1994) en la década del '60 y consolidado con la sanción de la Ley Federal de Educación, que supuso la transferencia de las escuelas nacionales a las administraciones provinciales. Esta misma ley, en consonancia con las políticas del consenso, supuso también un avance de lo que las autoras denominan “ideología” de la privatización (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994:83) en tanto puso al sector privado en igualdad de condiciones que al sector público, y se sustentaba en una visión de subsidiariedad del Estado. Por último se visualiza una creciente segmentación del sistema educativo “es decir, ese complejo proceso por el cual, al interior de un sistema público, gratuito y laico, se fueron diferenciando muy estrictamente el tipo de escuelas posibles para las clases subalternas, urbanas o rurales” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994:90). Situación agravada por procesos de focalización e incorporación de políticas de asistencia destinadas a los cada vez más amplios sectores marginales, que fueron contribuyendo a delimitar circuitos de evitación de escuelas convertidas en “polo negativo”.

El segundo impacto del que hablábamos más arriba, fue la emergencia de formas de socialización donde la *violencia* tendría un papel importante en la regulación de vínculos, sobre todo entre niños, adolescentes y jóvenes de sectores populares. Según Dustchatsky y

Corea (2002), las nuevas generaciones socializadas en contextos de exclusión social y desprovistas de soportes institucionales, construyeron su subjetividad en procesos de socialización caracterizados por la *grupalidad* y la *situacionalidad*, donde la violencia cumple un papel central en la afiliación a determinados grupos, sirviendo a la vez para dirimir jerarquías y posiciones dentro del mismo. La emergencia de estas subjetividades que aparecerían como “refractarias” a las instituciones tradicionales como la escuela está ligada, según Miguez (2002) a la degradación de los patrones culturales de integración que habían estructurado los proyectos biográficos de los argentinos en torno al trabajo y la escuela³ como instituciones socializadoras.

La fragmentación del sistema educativo, y la emergencia de formas de sociabilidad que incluyen la violencia como mecanismo regulador de las relaciones, ambas producto de los procesos de desestructuración social ocurridos en Argentina en las últimas décadas, han sido, entonces, los factores causales que, según algunos autores, han ocasionado el aumento de la violencia y la conflictividad en las escuelas. Otros trabajos, sin embargo, le han dado mayor importancia a las dinámicas culturales, y son estos los que recuperaremos a continuación.

Las transformaciones culturales

El segundo proceso que ha sido señalado como causante de la violencia y la conflictividad en las escuelas, tiene que ver con transformaciones culturales que, siguiendo a algunos autores (Leikwicz, 2006; Leikwicz y Corea, 2004; Miguez, 2002), han implicado un debilitamiento de las normas escolares y de la autoridad docente y, consecuentemente, un aumento en los episodios de violencia y conflicto en escenarios escolares, consecuencia de una ausencia de regulaciones compartidas.

.....
3 Como señalan los autores más lúcidos, estas transformaciones no implicaron una pérdida de centralidad del trabajo o la escuela, más bien operaron de forma anómica en tanto los medios legítimos disponibles, dejaron de ser suficientes para alcanzar las metas deseadas.

Según Gallo (2011), estas transformaciones están relacionadas, por lo menos en parte, con el impacto que los cambios en los vínculos intrafamiliares iniciados en la década del '60 del siglo pasado, tuvieron en las relaciones de autoridad al interior de los escenarios escolares.

En efecto, como señalan varios autores (Carli, 2003; Torrado, 2003; Cosse, 2010), la década del '60 fue un período de amplias transformaciones demográficas, socioeconómicas y culturales que impactaron en las tradicionales formas de relacionamiento intergeneracional y de género. La expansión del asalariamiento en sectores medios y las políticas redistributivas implementadas por los gobiernos peronistas, habrían permitido que algunos jóvenes pudieran ampliar su período de moratoria social, alentando al mismo tiempo la expansión de un mercado de consumo dirigido a este estrato poblacional, y la aparición de nuevas formas de expresión cultural entre las que se contaban el rock nacional y formas más liberales de vestir.

Al rol protagónico de la juventud se sumó el de las mujeres, que si bien habían adquirido sus derechos políticos en 1947, habrían de esperar a estos años para acceder a más y mejores puestos de trabajo. En efecto, como señala, entre otras, Torrado (2003), asistimos en esta década a una ampliación de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y en carreras universitarias, a la vez que con la aparición de la píldora anticonceptiva y el aumento en la edad del matrimonio, se transformaba sustantivamente su vida cotidiana.

Estos cambios se evidenciaron también en el plano de los saberes, discursos y representaciones, que los expresaban a la vez que contribuían a modularlos. Un ejemplo de esto puede encontrarse en la expansión del psicoanálisis de masas y la nueva pediatría, de la mano de figuras como Eva Giberti y Florencio Escardo, que a través de su participación en distintos medios de comunicación, contribuyeron a difundir nuevos modelos de crianza, paternidad y maternidad que, a la vez que reforzaron a esta última desde una mirada psicológica, impulsaron nuevas formas de ejercer la primera, haciendo hincapié en la autonomía y la individualidad de los niños.

Según Gallo (2011), estas transformaciones en las formas privadas de sociabilidad afectaron de forma sustantiva los entramados vinculares de las instituciones escolares en tanto que, al verse erosionadas las bases de legitimidad de la autoridad parental, esto es, al volverse las relaciones entre padres e hijos más simétricas, las relaciones entre alumnos y docentes, cuya legitimidad estaba sostenida sobre el carácter asimétrico de la autoridad adulta en general, y de la parental en particular, se vio ella también erosionada.

A través de dos estudios de caso en escuelas de la ciudad de Tandil, y del análisis de libros de texto y manuales escolares, la autora da cuenta de cómo la dinámica social de la época (caracterizada por un aumento de las migraciones internas y el avance del proceso industrializador) irrumpió en los escenarios escolares, iniciando un proceso de fragilización de las relaciones intraescolares, entre ellas, las relaciones de autoridad. A esto se habría sumado la llegada de nuevas docentes y la difusión a través de los libros de textos y manuales de formas más horizontales de relacionamiento entre adultos y niños. Procesos estos que contribuyeron a erosionar las bases consensuales que sostenían la autoridad tradicional de los docentes, reduciendo las asimetrías entre ellos y sus alumnos y poniendo en cuestión formas tradicionales de ejercicio de la autoridad (como los castigos físicos) y a debilitar la concepción institucionalizada de la autoridad.

Estos procesos fueron, en parte y como señalan algunos de los autores reseñados más arriba, los causantes de la emergencia de la violencia y la conflictividad en las escuelas. Como señala Gallo en otro trabajo, antes que la violencia en sentido estricto, lo que caracterizaría a las escuelas de finales del siglo XX sería la ubicuidad de la conflictividad, que “emergería a resultas de una suerte de ineficacia o debilidad de la autoridad adulta para regular y ordenar, mediante mecanismos consensuados, los vínculos escolares” (Gallo, 2012:345).

Violencia y conflicto en la cotidianidad escolar, algunas conjeturas iniciales

Habiéndonos detenido sobre cuestiones atinentes a la definición de la violencia y el conflicto, y a las causas que les han sido atribuidas, buscaremos recuperar ahora algunas de las conclusiones preliminares a las que han arribado algunos de los trabajos que han abordado esta problemática, y plantear una hipótesis sobre su posible relación con algunas de las políticas que se han instrumentado para abordarla.

Una primera cuestión a remarcar es que, si bien como señaláramos en la Introducción, los casos presentados por los medios de comunicación son aquellos que resultan más impactantes a la opinión pública, es dable mencionar que la violencia en sentido estricto, es decir el uso o la amenaza del uso de la fuerza física, no es un fenómeno extendido en las escuelas. Como señalan Míguez y Tisnes (2008) y Knorblit y Adazko (2007), los episodios de violencia extremos son poco frecuentes, y son los que aparecen más asociados a la condición social. Es decir que, siguiendo a estos trabajos, es posible sostener que existe una correlación entre aquellos procesos de desestructuración social reseñados más arriba y la ocurrencia de episodios de violencia, en tanto la violencia en sentido estricto (sobre todo en sus formas más agudas) si bien no es un fenómeno extendido, aparece más frecuentemente en escuelas de sectores populares⁴. Estos mismos trabajos muestran que lo que caracteriza a las escuelas en la actualidad, es la una ubicuidad de la conflictividad escolar, entendida como planteamos más arriba, y particularizada en términos de transgresiones e incivildades. Esta expansión de la conflictividad responde, según estos autores, a una causalidad doble, en primero lugar aparece asociada sentimientos de pertenencia de los alumnos (Míguez & Tisnes, 2008) y, sobre todo, a su relación con los docentes (Knorblit y Adaszko, 2007; Knorblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

.....

4 Esto no debe contribuir a perpetuar visiones estigmatizantes de las escuelas de sectores populares. Más allá de la correlación estadística, lo cierto es que los episodios de violencia en sentido estricto, si bien presentes con más frecuencia en escuelas de sectores populares, siguen siendo fenómenos más bien ocasionales, siendo la conflictividad la característica ubicua en instituciones escolares de distintos estratos socioeconómicos, como bien se encargan de señalar los trabajos relevados.

Este panorama de expansión de la conflictividad, ha dado lugar a distintas iniciativas que pretendieron responder a la emergencia de esta problemática, a la vez que buscaron (por lo menos en algunos casos) constituirse en los nuevos modos de regulación de las relaciones escolares. Para América Latina, Pablo Madriaza (2010) señala al año 2000 como el momento de surgimiento de las mismas, caracterizadas por privilegiar la promoción y prevención primaria, poniendo el acento en los marcos valóricos o teóricos, a diferencia de otros países del orbe que también han incorporado prácticas en la prevención secundaria y de reparación.

En este contexto, según el autor, se han desarrollado cuatro temáticas en el abordaje de las políticas públicas, entre las que se encuentran la seguridad ciudadana, la promoción de la salud mental, la resolución de conflictos y la convivencia escolar y formación ciudadana. Esta última es considerada por Madriaza como el tipo más difundido en América Latina y el Caribe. Se basa en la formación de un nuevo ciudadano en un contexto democrático, integrando la tolerancia, el respeto a la diversidad, la sana convivencia, la educación para la paz y los derechos humanos. Para el caso de Argentina, distintas normativas sancionadas desde el año 2000, han buscado incorporar la cuestión de la convivencia escolar como una dimensión nodal a la hora de repensar las formas de construcción del orden escolar y de la autoridad adulta, dando indicios de un desplazamiento “de las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal a formas reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psicopedagógicos y en la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes” (Dussel, 2005:110).

Si bien el interés por la cuestión de la violencia y la conflictividad en las escuelas, y la emergencia de la convivencia como nueva forma de ordenar las relaciones en su interior, tiene su origen más inmediato a comienzos del nuevo milenio; miradas más genéricas han sugerido una asociación entre estos procesos y las mutaciones culturales que mencionáramos en el apartado anterior, vinculadas a su vez a la erosión del carácter asimétrico de las relaciones entre adultos y niños. En la Argentina, estos procesos de transformaciones en los vínculos

intergeneracionales de la autoridad reconocerían una inflexión en las décadas intermedias del siglo XX (Gallo, 2011). Es en la intersección entre la expansión de la conflictividad, y la emergencia de nuevas formas de regulación escolar, que nos gustaría dejar planteada la hipótesis que orienta el desarrollo de la tesis de licenciatura, de la que este artículo forma parte.

Creemos que es posible situar estos procesos de transformación normativa en un marco de continuidad con los procesos de transformación cultural, siendo los mismos al mismo tiempo expresiones del proceso más general de transformación de las relaciones entre adultos y niños, a las que al mismo tiempo, pretenden modular. Paradójicamente entonces, la emergencia de la convivencia escolar sería la expresión de un proceso de mutación en las formas de construcción del orden escolar y de la autoridad adulta, que terminaría actuando también como una dimensión, sino fundamental, al menos relevante para explicar la conflictividad en el interior de las escuelas.

Poner a prueba dicha hipótesis, a través del análisis de la normativa vigente en la provincia de Buenos Aires, y de un estudio de caso en una escuela media de la ciudad de Tandil, ha sido el objetivo de nuestra tesis de grado. Si bien los resultados no han sido (ni podrían haber sido, dado el carácter exploratorio de la investigación) concluyentes, creemos que interrogarnos por las relaciones entre conflictividad y formas de regulación escolar, es una línea de indagación fecunda, que buscaremos profundizar en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

ADASZKO, A. y POMES, A. (2008). "Clima social escolar y violencia entre alumnos", en: D. Miguez. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2010. pp. 73-113.

CARLI, S. "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. una exploración de las nuevas formas del debate en educación. 1955-1983", en: PUIGGRÓS, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 2003. pp. 221-287.

COSSE, I. *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.

DUBET, F. “El declive y las mutaciones de la institución”, en: *Revista de Antropología Social*, Madrid, 2007. pp. 36-66.

DUSTCHATSKY, S. y COREA, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

GALLO, P. “‘De cuando las maestras eran bravas’: un apunte sobre la violencia en las escuelas”, en: MIGUEZ, D. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008. pp. 247-266.

GALLO, P. *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2011.

GALLO, P. “Violencia y conflictividad en la escuela hacia fines del siglo XX. Un estudio de caso”, en: MANZIONE, A; LIONETTI, L. y DI MARCO, C. *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo: Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires, Colmena, 2012. pp. 319-148.

GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame I*. Buenos Aires, Espacio, 2006.

GRASSI, E; HINTZE, S. y NEUFELD, M. *Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires, Espacio, 1994.

KESSLER, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO, 2002.

KORNBLIT, A. *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Biblos, 2008.

KORNBLIT, A; ADASZKO, D. y DI LEO, P. “Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible”, en: KORNBLIT, A. *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Biblos, 2008. pp. 59-79.

LEWKOWICZ, I. *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de fluidez*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

LEWKOWICZ, I. y COREA, C. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

MADRIAZA, P. “Transformaciones culturales, investigaciones y políticas”, en: FOXLEY R, A. *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario internacional: “¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?”*? Chile, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO - Oficina de Relaciones Internacionales - Ministerio de Educación, 2009. pp. 53-65.

MIGUEZ, D. “Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas”,

en: Revista *Espacios en Blanco* N° 10. Serie Indagaciones. Tandil, NEES- UNCPBA, junio de 2000. pp. 49-68.

MIGUEZ, D. “Intruducción: ¿Violencia en las escuelas? La cuestión en perspectiva”, en: MIGUEZ, D. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008. pp. 13-33.

MIGUEZ, D. “Condiciones sociales y dinámicas institucionales: las lógicas del conflicto y la violencia en las comunidades escolares”, en: MANZIONE, A; LIONETTI, L. y DI MARCO, C. *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires, Colmena, 2012. pp. 289-318

MIGUEZ, D. y TISNES, A. “Midiendo la violencia en las escuelas argentinas”, en: MIGUEZ, D. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008. pp. 33-73.

MINUJIN, A. *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, UNICEF/Losada, 1992.

NOEL, G. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, 2009.

PREVITAL, M. “Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba”, en: MIGUEZ, D. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008. pp. 147-171.

TORRADO, S. *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-200)*. Buenos Aires, Ediciones de la flor, 2003.

Recepción: 14/03/2013

Aceptación: 08/07/2014