

Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos

Pablo Francisco Di Leo

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En el artículo se presenta parte de los resultados de la tesis doctoral del autor, en la que analiza los tipos de climas sociales dominantes en relación a los cuales los sujetos construyen sus experiencias en escuelas medias públicas, tomando como analizador las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en torno a las violencias escolares. En el trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, combinó tres técnicas de investigación social de tipo cualitativo: *observaciones participantes*, *entrevistas semiestructuradas* y *grupos focales (focus group)*. Para la determinación de la muestra (*muestreo teórico*) y el análisis del corpus construido siguió los lineamientos generales de la *teoría fundamentada (grounded theory)*, utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0. El artículo se organiza en torno a dos de las categorías centrales identificadas: a) *violencias escolares* y b) *crisis de la institución y de la autoridad escolar*. En las dos primeras secciones se presentan las categorías emergentes de los discursos y prácticas de docentes y directivos, dialogando con herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea y otras investigaciones sobre la temática. Finalmente, se propone una articulación entre las mismas, sintetizando las principales características y vinculaciones entre los dos *tipos de clima social escolar* dominantes en ambas instituciones: *desubjetivante* e *integracionista-normativo*.

Palabras clave

Escuela media - Autoridad - Subjetivación - Violencias.

Correo:

Pablo Francisco Di Leo
Matheu 649, 2º "10",
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Argentina (1219).
E-mail: pfdileo@gmail.com

Violence and social climate in secondary schools: experiences of teachers and principals

Pablo Francisco Di Leo

University of Buenos Aires

Abstract

The article presents some of the results of the author's doctorate thesis, in which he analyzes the types of dominant social climates in respect to which the subjects build their experiences in public secondary schools, using as a guiding thread the practices and meanings developed by them around the incidents of school violence. The fieldwork, conducted between 2005 and 2007 at two public secondary schools from the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina, combined three qualitative techniques of social investigation: participant observations, semi-structured interviews and focus groups. The determination of the sample (theoretical sampling) and the analysis of the corpus constructed followed the general guidelines of the grounded theory, using as an auxiliary computer tool the software Atlas.ti 5.0. The article is organized around two of the central categories identified: a) school violence; b) crises of the institution and of the school authority. In the first two sections, the categories emerging from the practices and discourses of the teachers and principals are presented, in a dialogue with conceptual tools from the contemporary social theory and from other investigations on the subject. Finally, an articulation is proposed between them, bringing together the main features and connections between the two types of school social climate dominant in both institutions: de-subjectivating and normative-integrationist.

Keywords

Secondary school – Authority – Subjectivation – Violence.

Contact:

Pablo Francisco Di Leo
Matheu 649, 2° "10",
Ciudad Autónoma de Buenos
Aires, Argentina (1219)
E-mail: pfdileo@gmail.com

Introducción

A partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados entre 2005 y 2007 por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas de Argentina encontramos que uno de los fenómenos institucionales percibidos por sus agentes como un problema central y creciente es la *violencia*.¹ Asimismo, de estas y otras investigaciones desarrolladas a nivel nacional desde el recientemente creado *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* del Ministerio de Educación de la Nación, surge que el *clima social escolar* (CSE) funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución, las violencias provenientes del exterior (MÍGUEZ, 2008; NOEL 2009). Utilizando dicho concepto se analizan las relaciones entre: a) las percepciones de los sujetos acerca de sí mismos y los otros en la escuela y b) las condiciones objetivas en las cuales estas interacciones se dan. Por ende, a partir del CSE es posible identificar las principales características que asumen los vínculos entre sujetos e instituciones educativas en un determinando contexto histórico-social (ONETTO, 2004; KORNBLIT, 2008).

En este marco, en mi tesis doctoral analizo los principales tipos de CSE en relación a los cuales los sujetos construyen sus experiencias sociales en escuelas medias públicas, utilizando como uno de los ejes analizadores las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en torno a las violencias escolares. Con dicho objetivo principal, elegí una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la más adecuada para aproximarse, desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a los procesos de construcción de la experiencia social

1. Los estudios se enmarcaron en los proyectos: a) PICT 04 Nº 13.284, financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; b) UBACyT S071, financiado por la UBA; y c) "Clima social y niveles de violencia en escuelas medias de todo el país", financiado el Ministerio de Educación de la Nación.

de los sujetos (VASILACHIS DE GIALDINO, 2007). Durante el trabajo campo –desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)–, apliqué diversas técnicas de investigación social –*observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales (focus groups)*– con docentes, directivos y estudiantes.

Asimismo, tanto en la determinación de la muestra (*muestreo teórico*), como en el proceso de construcción y análisis de los datos retomo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada (grounded theory)*, utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0 (GLASER Y STRAUSS, 1967). Aplicando la estrategia de la comparación constante, fui recogiendo, codificando y analizando los datos de manera simultánea. En diálogo con el estado del arte y el marco conceptual, fui identificando una serie de *categorías centrales*, en torno a las cuales organicé mi estudio y exposición de sus resultados (STRAUSS Y CORBIN, 2006).

En el artículo me centro en torno a dos de las categorías centrales identificadas: a) *violencias escolares* y b) *crisis de la institución y de la autoridad escolar*. En las siguientes dos secciones presento mi análisis de las categorías emergentes de los discursos y prácticas de docentes y directivos, dialogando con herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea y otras investigaciones sobre la temática. Finalmente, propongo una articulación entre las mismas, sintetizando las principales características de los dos *tipos de clima social escolar* dominantes en ambas instituciones educativas: *desubjetivante e integracionista-normativo*.²

2. Si bien en este artículo se presentan los dos tipos de clima social escolar que tienen una presencia dominante en las instituciones educativas, en mi investigación identifico un tercer tipo –ético-subjetivante–, que se manifiesta de manera fragmentada y subordinada con respecto a los otros dos.

Categorías en torno a las violencias escolares³

Los episodios de violencia protagonizados por alumnos se originan en la falta de maduración, la pobreza de códigos y/o de reflexividad propia de los adolescentes

Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas de los recuadros 1 y 2, al describir episodios de violencia ocurridos en el ámbito escolar los docentes y directivos entrevistados los asocian directamente con los alumnos y excluyen de sus relatos la participación de otros agentes escolares en dichos episodios. En estos discursos la violencia entre alumnos asume la forma principal del choque físico, con escasas o nulas mediaciones discursivas previas. Entre las principales situaciones relacionadas se repiten los *empujones* entre alumnos –tanto varones como mujeres– en todo momento y/o espacio. Con una menor frecuencia, *las peleas con diversos tipos de golpes* son mencionadas como las situaciones arquetípicas de violencia entre estudiantes, frente a las cuales los agentes y la institución escolar desarrollan diversos tipos de intervenciones disciplinarias y/o preventivas. Finalmente, las *amenazas con cuchillos*, si bien son escasas –en una de las escuelas los agentes recuerdan dos casos en los últimos años–, son mencionadas por varios de los docentes y directivos como las más preocupantes, ya que expresan el ingreso al ámbito escolar de situaciones originadas en otros espacios en los que circulan los jóvenes –calle, boliches, canchas etc.–.

3. En la presentación de los resultados utilicé la itálica para citar los términos nativos utilizados por los sujetos. Asimismo, teniendo conciencia de la orientación androcéntrica del español, empleé el género masculino en los plurales sólo para facilitar la lectura del artículo.

Recuadro 1.

Fragmento de entrevista a profesora

Yo tengo un primero y te cuento que viven tirándose patadas, para empujar las sillas las tiran, para correrlas las tiran... Otra cosa es... hamacarse y vos decirles: por favor no te hamaques porque te caes, hasta que el otro día se cayó uno... Esas imágenes, así, me vienen... Y como que hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen... es como una manía... Son chicos, son chiquitos, vienen de séptimo, pero ya vienen con todo esto incorporado... Y después lo que tienen es mucha agresividad para contestar, el cuestionamiento... no sirve el cuestionamiento por el cuestionamiento mismo, digamos, vamos a razonarlo y a charlarlo... Con muy poca gente... yo tengo una alumna con la que puedo hacer eso, con las demás no puedo, porque ellas cuestionan y cuando vos les pedís el cuaderno para ponerle una nota porque te está contestando mal, te tiran el cuaderno... Como eso te podría... Ah, después otra cosa, entre ellos: pedacitos de tizas, pim, en la cabeza... pum... El otro día no sé qué fue lo que se tiraron que a uno le entró en el ojo y le lastimó el ojo, no sé qué fue que arrojaron... Útiles, eh, útiles... una goma, una lapicera... Yo estoy permanentemente, pero no te podés mover... Llega un momento en que vos decís: por favor, son seres humanos, no entienden que esas cosas no se pueden hacer... Como en pleno trabajo nuestro de orientación, los chiquitos míos de primero del año pasado vaciaron un... cómo se llama... un matafuegos... así porque sí.

Recuadro 2.

Fragmento de entrevista a profesora

Porque se manejan mal, se manejan pegándose, diciéndose malas palabras, agrediendo, discriminándose... Y es otra violencia... Hay que enseñarles a portarse bien, yo creo que no saben (...) Entre ellos, entre ellos, ya te digo, se discriminan... más que nada... no con el profesor, con ellos, se discriminan entre ellos... Cargan a la madre del otro, todo ese tipo de cosas, viste... Se dicen palabras feas: negro... Es lo que yo te digo... Y por ahí uno termina pegándole al otro, porque en realidad, claro: vos por qué ofendés a mi mamá (...) Y, los compañeros se les tiran encima... se arman unos líos bárbaros... Si uno no interviene rápido... Eso está mucho en el adulto.

Recuadro 3.

Fragmento de entrevista a profesora

Yo creo que es por una cuestión de edad también. Hay un conflicto entre... del ser humano que hasta la adolescencia lo maneja en forma más violenta que cuando es adulto, porque cuando uno es adulto tiene tiempos de reflexión y ya son etapas quemadas, pero cualquier chico normalmente es mucho más inflexible, incluso, que cualquier adulto... Un adolescente es totalmente intolerante, no acepta los tiempos de los demás, sólo quiere los tiempos de él, sólo le interesa lo de él.

Esta asociación entre violencias físicas y adolescentes se refuerza, a partir de su vinculación a la *carencia o pobreza en las capacidades de reflexividad, escucha, lenguaje*. Como se observa en las citas de los recuadros 1, 2 y 3, esta dimensión, presentada como *intrínseca de la condición adolescente*, es considerada por la mayoría de los docentes y directivos entrevistados como *la principal causa de las situaciones de violencias protagonizadas por los estudiantes*. En consonancia con las investigaciones de Mariana Chaves (2005), esta categorización sobre la condición juvenil, dominante en los discursos de los docentes, se fundamenta en dos grandes *formaciones discursivas*:

- *Naturalista*: define a la adolescencia como una *fase natural* en la evolución de los individuos. Por ende, las características de la misma estarían sobredeterminadas por las dimensiones biológicas de los seres humanos. Esta formación discursiva se legitima, actualiza y trasmite desde los saberes científicos y, especialmente, desde el modelo biomédico hegemónico en el campo de la salud.
- *Psicologista*: complementaria de la anterior, se define a la juventud como un *momento de confusión, de crisis*, que será superado en el proceso de maduración y constitución de la personalidad individual. De aquí proviene la significación del *adolescente* como aquel que *adolesce de algo*, como *dolencia, sufrimiento* (asociada con el modelo de la medicalización).

Los problemas de violencia protagonizados por adolescentes son consecuencia de la crisis/ abandono familiar y/o la vulnerabilidad social en la que viven

Otra categoría presente en los discursos de los docentes y directivos coloca a la violencia de los adolescentes como *consecuencia de problemas en su socialización familiar*. Dicha asociación asume dos grandes formas:

- *Abandono o violencia en ámbitos familiares*: como se ilustra en el recuadro 4, *el abandono o la violencia vivida por los jóvenes/adolescentes en sus hogares* estaría asociada a *situaciones de crisis*, generalmente desencadenadas por *problemas socioeconómicos*.

Recuadro 4.

Fragmento de entrevista a directora

Lo que me parece que no tenemos que descuidar es esto de que nosotros trabajamos con chicos que provienen de hogares violentos... Yo estoy con chicos que empiezan en primer año y terminan en quinto, se llega a establecer un vínculo donde cuentan su vida, su cotidianeidad... Son hogares muy violentos, no porque se ejerza violencia... los papás que pierden el trabajo... eh... separaciones...

- *Crisis en la constitución familiar*: desde una concepción que incluye a la anterior pero con un mayor nivel de generalidad, como se ilustra en el recuadro 5, se presenta una fuerte asociación entre *los problemas de socialización de los adolescentes* y *la crisis de la estructura familiar* que se habría profundizado en los últimos años. Esta crisis se manifiesta fundamentalmente en la separación de los padres, *la ausencia de la imagen paterna* –asociada a la fijación de los límites y la ley–, *el trabajo de las madres fuera del hogar*.

Recuadro 5.

Fragmento de entrevista a preceptora

El otro problema que tenemos: la gran mayoría de alumnos nuestros..., este caso, bueno, tiene mamá y papá, pero la mayoría de los chicos están con las madres, no hay una imagen masculina atrás tampoco. Y eso es mucho. Casi todos los chicos que yo tengo acá, la gran mayoría están con mamá y después se pelean con mamá y se van unos días con papá, pero... entonces papá le da todo para... típico de jueguito, los usan a los chicos de premio, digamos, viste, en el medio, para sacar lo que quieren. Y la mayoría de acá son todos con mamá atrás, no hay imagen de papá. Entonces la mamá... es un nivel bastante de medio pelo para abajo, la que no trabaja por hora trabaja en una verdulería... hay madres que tienen que estar todo el día fuera de casa y cuando llegan el chico está solo...

Tanto desde una concepción restringida –circunscripta a los sectores socio-económicos más vulnerables–, como desde otra más generalizada, en los discursos de los docentes y directivos se explican las actitudes de *violencia y/o falta de respeto por la autoridad de los jóvenes* (eje que abordaremos más abajo) como efectos de la *crisis en la función socializadora de la familia*. Como consecuencia de distintas formas de *maltrato, ausencia y/o el abandono familiar*, los adolescentes habrían perdido las referencias afectivas, éticas y normativas centrales que les permitían a las generaciones anteriores adquirir las capacidades básicas (valores morales, autoestima y proyección personal, códigos lingüísticos, etc.) necesarias para participar como *individuos autónomos en la vida social*.

Coincidiendo con las indagaciones de Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (2005), en esta categoría se presenta, a partir de la articulación entre los discursos naturalistas y psicólogos, una concepción *hereditaria* de las *violencias y/o el fracaso escolar*: los desempeños escolares de los alumnos son reflejos de sus

condiciones familiares. Si bien, como veremos más adelante, esta categoría se ve resignificada por la creciente presencia de los discursos de la *patología social* y *sociologista*, sigue ocupando un lugar central en los cotidianos procesos escolares de nominación y clasificación.

La vulnerabilidad social y/o familiar de los adolescentes aumenta su riesgo de ser víctimas de violencias y/o exclusión social

Las condiciones de vulnerabilidad generadas por sus condiciones socioeconómicas y/o familiares colocan a los jóvenes en una situación de *riesgo permanente de sufrir diversos tipos de violencias sociales* o, directamente, *quedar excluidos de toda institución social, especialmente la educación y el trabajo*. Como se ilustra en el recuadro 6, según los docentes y directivos el principal *riesgo socialmente omnipresente que asecha a los adolescentes son las drogas*. Articulados con esta problemática, mencionan otras como *la desocupación, el delito, el sida, las infecciones de transmisión sexual, el embarazo adolescente*. Como veremos más abajo, la escuela se presenta para muchos docentes y directivos como la última institución pública que puede contenerlos, evitando su caída.

Recuadro 6.

Fragmento de entrevista a profesora

Y sigue cada vez más el alcohol y la droga y vemos chicos tirados por todos lados, chicas... incluso las instituciones que sabemos que existen, que están en esas condiciones, que vienen así y bueno... y vienen así y lo aceptamos. Entonces, somos cómplices todos de esto. Es mi interpretación, que yo sé que fulanito se está dando, o viene dado vuelta y bueno, está en la escuela... Se puede llamar a los padres, se toman ciertas medidas, no tampoco... tampoco yo soy una preparada en el tema como para decir... Hay padres que estarán agradecidos que uno haya intervenido, pero después eso queda también en la nada... porque no se siguen los tratamientos o porque

trabajan... Hay chicos que están solos porque todos trabajamos, y hay otros que están los padres, pero dicen: mi hijo no sale, mi hija no sale, está todo el día escuchando música, está todo el día metida adentro, pero ellos no saben en esas cuatro paredes lo que puede estar haciendo esa persona, a nivel consumo te estoy hablando. Y bueno, para mí es como que... como el dicho de ahora: más de lo mismo... Hasta ahora no le encuentro, no le veo la solución, dado que todos, desde el más bajo, al mediano, arriba, a los costados, derecha, izquierda, lamentablemente se consume...

Estas categorizaciones, ampliamente extendidas entre los agentes de las instituciones educativas entrevistados, se encuentran atravesadas por otras tres grandes formaciones discursivas en torno a las juventudes, identificadas por Chaves (2005):

- *De la patología social*: la juventud es el sector de la sociedad que está enfermo o es el más vulnerable para enfermarse. El adolescente es visto como un síntoma, portador de las consecuencias negativas de los cambios sociales (socioeconómicos, familiares, culturales, etc.). Constituye una mirada negativa, fuertemente asociada a diversos *problemas y/o patologías sociales*: alcoholismo, sida, drogas, embarazo adolescente, violencia. Esta formación discursiva está plagada de términos médicos, psicológicos, judiciales y/o sociológicos tanto en torno a los diagnósticos de las diversas patologías como a los diversos tipos de estrategias para su tratamiento, prevención, control y/o contención.
- *Del pánico moral*: reproducida sistemáticamente por los medios masivos de comunicación, esta formación discursiva se basa en una fuerte asociación entre *los jóvenes y los miedos sociales*. El joven desviado y/o peligroso cumple en un determinado momento de la sociedad el rol de chivo expiatorio o enemigo interno. Su emergencia suele seguir una secuencia típica denominada *modelo discreto*: a) en primer lugar, se presenta un *evento dramático* (por ejemplo, episodios

graves de violencia entre estudiantes), generando inquietud en la población; b) a partir de la misma, se desarrolla una campaña de *emprendimiento moral* seguida de acciones de *control cultural*.

- *Sociologista*: coincide con el de la patología social en presentar al joven como víctima. El adolescente es significado como un objeto de *las condiciones sociales* –colocadas en un más allá de las posibilidades de acción de los sujetos–: *es víctima de la globalización, del posmodernismo, de los medios de comunicación, de las instituciones familiares y escolares que no funcionan, de los malos profesores*, etc. Si bien esta posición discursiva busca desplazar-se de la estigmatización de los individuos *desviados o peligrosos*, coincide con la anterior en negarle a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos sociales creadores. Por ende, no pueden correrse ni construir otros caminos que los impuestos por los determinantes familiares, socioeconómicos, culturales, espaciales, escolares, etc.

Si bien las formaciones discursivas naturalista y psicologista siguen presentes en los agentes escolares, sobre todo en los diagnósticos y aplicación de procedimientos disciplinarios en torno a casos de violencia o transgresiones de *individuos particulares*, estas tres últimas formaciones discursivas adquieren un lugar predominante en las significaciones sobre los *otros en general* –jóvenes, familias, barrios etc.– desplegadas por los agentes escolares.

Categorías en torno a la crisis de la institución y de la autoridad escolar

La emergencia de nuevas funciones de socialización/contención de los adolescentes profundiza la crisis de los objetivos institucionales de la escuela

Como indicamos en torno a la categoría anterior, en los discursos de docentes y directivos acerca de la situación actual de la

escuela pública, el tema de *la contención/socialización de los adolescentes* ocupa un lugar central. La mayoría de los agentes escolares coinciden en el diagnóstico: *a partir del corrimiento de las familias de su función socializadora y la ausencia de otras instituciones que asuman ese rol, se desplaza hacia la escuela la función de socialización y/o contención social de los adolescentes*. Sin embargo, en torno a las significaciones de esta situación y a las posibles estrategias para afrontarla se presentan –tanto en diversos agentes de la institución como al interior de algunos de sus discursos individuales– dos grandes *tipos de posiciones discursivas*:⁴

- **Normativo-disciplinar:** atravesada por las formaciones discursivas naturalista y psicologista, argumenta que el principal problema de los adolescentes es *la falta de límites y/o respeto por las normas*, situación profundizada por *la flexibilización de las prácticas disciplinares escolares*. Por ende, como se observa en la cita del recuadro 7, esta posición sostiene que, para superar la actual crisis del rol docente y de la institución escolar en general, sus agentes deben *retomar las funciones pedagógico-disciplinares* dentro de las cuales fueron formados: la transmisión de contenidos científicamente validados y de valores necesarios para la formación de ciudadanos con las capacidades necesarias para integrarse en la sociedad. Aquellos alumnos que requieran otras acciones de socialización/contención que excedan las escolares –debido a problemas psicológicos y/o sociales particulares–, deberían ser *adecuadamente diagnosticados y derivados a otras instituciones educativas especialmente destinadas a dicho fin*.

4. Aquí encontramos algunas afinidades con los análisis de Gabriel Kessler (2002), Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), Inés Dussel (2005) y Gabriel Noel (2009).

Recuadro 7.

Fragmento de entrevista a profesora

Y, no, yo pienso que con la sociedad que les toca vivir a estos chicos y que por supuesto nos toca a nosotros como padres, en el caso mío como abuela... Es preocupante el futuro de ellos, porque fijate que no vienen a estudiar, no vienen con esas ganas, con ese empeño de... Vienen sin lápiz, sin hojas... se sacaron un uno y es como si nada... Les pusieron una advertencia porque contestaron mal o llegaron comiendo o... en fin... un acto de disciplina en el cual vos podés llamar la atención porque lo estás formando... Y ahí queda... ¿por qué? Porque de arriba te dicen que tenés que tenerlo en la escuela, antes que tenerlo por la calle, robando o lo que fuere, porque están las cárceles llenas... o los lugares de menores llenos, tenerlos... Tenerlos, porque nosotros los tenemos a los chicos, la famosa palabra que ya la odio: "contener". ¿Qué contenemos? Contenemos la mentira... Yo lo veo así, qué querés que te diga, acá, en el norte, en el sur y cualquier escuela, privada, no privada. (...) ¿Qué contenemos? Yo no creo que se contenga a nadie... porque la institución tiene un tope para lo que puede hacer, pero después socialmente hablando si se continúa en los lugares... psiquiátrico y demás...

- **Integracionista-vocacional:** con una mayor influencia de las formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y sociologista, se le asigna un mayor peso a las *transformaciones económico-sociales, culturales y familiares desarrolladas durante las últimas décadas en nuestro país*. Como vimos en la sección anterior, a partir de esta nueva realidad, habrían aumentado *los niveles de vulnerabilidad de los adolescentes y, por ende, sus riesgos de quedar excluidos del tejido social y/o atrapados en los crecientes círculos de consumos de drogas y/o delito*. Por ende, el mundo adulto en general, y los agentes de la escuela pública en particular, *tienen la responsabilidad de integrarlos, asumiendo funciones de socialización, contención y/o asistencia adecuadas a las necesidades específicas de los adolescentes*. Con

dicho fin, las instituciones educativas *deben incorporar personal especializado en las problemáticas emergentes de sus alumnos –trabajadores sociales, psicopedagogos, etc.–, articularse en redes con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales y, fundamentalmente, los docentes y directivos deben flexibilizar/actualizar/reformular sus prácticas pedagógicas, dando primacía a su vocación por sobre su formación disciplinar.*

La crisis en la autoridad y en los objetivos institucionales de la escuela aumentan los niveles de conflicto/malestar entre sus agentes

Para muchos docentes la mayoría de los problemas vividos en la escuela secundaria se originan en una *profunda crisis de autoridad, generada principalmente por el progresivo alejamiento de sus objetivos institucionales tradicionales.* Sin embargo, en muy pocos casos –como el ilustrado en el fragmento de entrevista a una profesora citado del recuadro 8–, los agentes confesaban esta situación en las entrevistas, por temor a quedar expuestos frente a los individuos/grupos que se encontraban en posiciones contrarias. Esta dimensión de la experiencia de los sujetos se fue expresando a lo largo de nuestro trabajo de campo fundamentalmente a partir de comentarios de pasillo, en torno a alguna decisión de algún docente y/o miembro de la dirección y/o reacciones adversas frente las actividades/talleres con estudiantes en las que participamos.

Recuadro 8.

Fragmento de entrevista a profesora

Te digo algo, dos cosas, igual no me importa que sea anónimo, no sea anónimo. Yo no me siento tan cuidada por los directivos, pero no en esta escuela, en ninguna escuela. Porque los directivos están muy presionados, en todos lados. Yo el lunes estuve en un consejo de convivencia y se decidía sobre un alumno que ya cambió de turno, repitió primer año dos o tres veces, firmó dos actas de acuerdo este año y las violó, ¿qué hacemos?

Asimismo, encontramos que el principal eje de diferenciación/conflicto entre los docentes y directivos gira en torno a sus identificaciones o enfrentamientos con alguna de las formaciones discursivas citadas –normativo-disciplinar o integracionista-vocacional–. Cruzada con esta dimensión, también percibimos una importante influencia de la variable generacional, aunque menor que la de la anterior. Por un lado, los agentes de mayor antigüedad cuestionan *la falta de firmeza, capacidad para fijar límites y/o mantener la distancia con el alumnado de los docentes más jóvenes.* En cambio, estos últimos critican fundamentalmente *el autoritarismo, la falta de flexibilidad para adaptarse a las nuevas realidades de los estudiantes y la escasa capacidad de innovación pedagógica de los profesores y/o directivos de mayor edad.* La mayoría de estos últimos, si bien superan la edad jubilatoria, permanecen en los cargos esperando mejorar sus remuneraciones, lo que profundiza el malestar entre los docentes más jóvenes, que están esperando desde hace varios años que se liberen las vacantes para poder titularizarse.

Esta asociación entre *conflictividad entre agentes, crisis de autoridad y crisis de la escuela,* presente en los discursos de los sujetos entrevistados también ha sido identificada en otras investigaciones sobre violencias escolares desarrolladas recientemente en nuestro país, especialmente las de Gabriel Noel (2009). Para el despliegue analítico de la categoría de *autoridad,* este autor retoma la clásica definición de *dominación* de Max Weber (1997). Según el sociólogo alemán, dentro de las relaciones de *poder* –probabilidad de imponer la propia voluntad sobre otros agentes–, la dominación tiene como elemento específico la probabilidad de contar con la obediencia a un mandato a partir de la creencia en su *legitimidad.* Según el tipo de legitimidad que lo fundamenta, diferencia tres *tipos ideales de dominación:*

- a) *Tradicional*: fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la tradición señala.
- b) *Racional-legal*: que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen.
- c) *Carismática*: que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a obedecer.

Como surge de las categorías presentadas, la *crisis de la autoridad* mencionada repetidamente por los agentes escolares se asocia, en general, a una crisis en los dos primeros tipos ideales de dominación y, especialmente, el racional-legal, fundamento clásico de la legitimidad de la escuela moderna. Las percepciones de muchos docentes y directivos en torno a la generalización de episodios de violencias/transgresiones de los alumnos, al creciente malestar generado por la imposibilidad de ejercer sus roles y, en general, a la crisis total de la escuela pública, tienen como uno de sus fundamentos principales la sensación de que los estudiantes, sus familias e, incluso, muchos de sus agentes, ya no creen en las normas, saberes y símbolos que otorgaban legitimidad a la institución escolar.

Esta *crisis de la autoridad* identificada por los sujetos debe enmarcarse en uno de los fenómenos que, según los análisis Anthony Giddens (1990; 1991), tienden a profundizarse la actual etapa de la modernidad: la *reflexividad institucional*. La mayoría de los aspectos de las acciones sociales y relaciones materiales con la naturaleza tienden a ser susceptibles de revisiones crónicas a la luz de nuevas informaciones o conocimientos. Estos últimos son constitutivos de las instituciones modernas. Aquí las ciencias sociales ocupan un rol fundamental. La reflexividad de la modernidad socava permanentemente todas las certidumbres. La *duda radical* moderna no es solo una molestia para los filósofos sino que es un *problema existencial* para todos los individuos.

En este sentido, como ya diagnosticó Hannah Arendt (2003) hace varias décadas, en la modernidad las autoridades de los adultos frente a los jóvenes y niños, tanto en las instituciones familiares como educativas, progresivamente van dejando de estar legitimadas por tradiciones, identidades o principios racional-legales, trasladándose hacia los individuos la tarea de relegitimarlas políticamente. Como analizan François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), en el actual contexto de la modernidad, las clásicas instituciones responsables de la socialización de los individuos (familia, escuela) van perdiendo su posición central frente a la creciente complejidad de las reflexividades y sistemas sociales en relación a los cuales los sujetos construyen sus experiencias sociales.

Para superar la actual crisis de la autoridad escolar los docentes y directivos deben recuperar su capacidad para sancionar/fijar límites

Como una expresión bastante extendida de la posición discursiva normativo-disciplinar, un conjunto importante de docentes y directivos entrevistados consideran que las *últimas transformaciones en los instrumentos disciplinares y/o de fijación de normas de convivencia escolar –especialmente la eliminación de las amonestaciones y su reemplazo por el consejo de convivencia y el consejo de aula–, han profundizado la crisis de autoridad de la institución*. Como se ilustra en el fragmento de entrevista a una profesora citado en el recuadro 9, dichos cambios en la reglamentación *profundizan el debilitamiento en el poder de los agentes escolares para fijar límites, favoreciendo la emergencia y despliegue de diversas tácticas de enfrentamiento/negación de la autoridad escolar, por parte de alumnos y/o familiares y/o generan situaciones conflictivas entre los propios docentes y directivos*.

Recuadro 9.

Fragmento de entrevista a profesora

Una de las situaciones de violencia que yo he padecido es que a veces se genera una situación violenta entre un adulto y un joven y cuando se va la autoridad competente, sale favorecido el alumno, sin tener en cuenta la situación que provocó esa situación de violencia, que quizás sea compartida o que quizás no sea compartida. Pero siempre es como que se le da un lugar favorable al alumno. A mí me parece que eso es un punto de violencia, no solamente para el joven, sino para el adulto... Afecta a la relación que uno puede tener con los pares, con los que están arriba y con los que están abajo...

La creciente imposibilidad de definir y/o legitimar a la autoridad a partir de fundamentos prepolíticos –como la generación, la tradición, la religión o la racionalidad formal-burocrática– se expresa, con diversas mediaciones institucionales, en la cotidianeidad escolar. Profundizando lo indicado arriba, frente a esta crisis de la autoridad los agentes escolares se dividen entre dos grandes tipos de posiciones discursivas hegemónicas:

- **Normativo-disciplinar:** busca retornar a los fundamentos perdidos de la autoridad y los roles escolares, centrándose en los tipos de legitimación tradicional y/o racional-legal –recuperando sus funciones disciplinarias, tanto en la transmisión de valores/normas institucionales como de saberes legitimados científicamente–. Desde esta posición, los consejos de convivencia, consejos de aula u otros arreglos institucionales que busquen desplazar los *habitus* de roles, los rituales y/o símbolos que legitiman la autoridad escolar tradicional son impugnados como síntomas y/o causas de la crisis de la escuela.
- **Integracionista-vocacional:** propicia la reconstrucción de la creencia de los estudiantes y sus familias en la institución educativa a partir de un desplazamiento en sus proyectos institucionales y, fundamentalmente, en

las prácticas de sus agentes, colocando en el centro sus dimensiones personales, afectivas y/o creativas –tipo de legitimidad carismática–. Si bien este tipo de posición es más abierta a la generación de nuevos arreglos institucionales –teniendo una mejor percepción de los consejos de convivencia y las tutorías–, al privilegiar las dimensiones personales de los docentes y/o directivos como las principales llaves para la transformación institucional, tiende a invisibilizar, menospreciar y/o condenar otros tipos de tácticas y/o espacios de impugnación y/o construcción de la autoridad escolar protagonizados por los estudiantes.

Articulando las categorías: climas sociales escolares dominantes

A partir del análisis de las categorías emergentes, dialogando con herramientas conceptuales de nuestro marco teórico, identificamos dos grandes tipos de clima social escolar (CSE) dominantes en ambas instituciones, cuyas principales características son:

a) *Clima social escolar desubjetivante*

Las significaciones y vinculaciones de la mayoría de los docentes y directivos con los jóvenes se basan en la negación de sus capacidades de agencia y/o reflexividades. Sólo se les reconoce su capacidad estratégica para la generación de tácticas de impugnación de las normas/autoridades escolares, invisibilizando sus potencialidades críticas y/o instituyentes. La percepción de esta profunda brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado–, genera en los docentes y directivos sensaciones de una creciente incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una profunda crisis de la autoridad escolar y de la institución educativa, las que a su vez profundizan sus sentimientos de malestar. Las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica –desgano, dificultades para controlar las

propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares– retroalimentan en un círculo vicioso las sensaciones de malestar y los procesos de desobjetivación, tanto de sí mismos –objetos de las circunstancias– como de los otros –impugnadores de normas y autoridades–.

Asimismo, se coloca a la crisis de la autoridad escolar como una de las principales causas y, simultáneamente, como una de las consecuencias más graves de las violencias escolares. Se considera que la crisis de la autoridad se origina en el debilitamiento de sus principios de legitimidad clásicos –tradicional y/o racional-legal–. Los agentes ven a las propuestas y/o experiencias de dispositivos institucionales y/o pedagógicos destinados a gestionar la convivencia escolar de maneras no tradicionales –consejos de convivencia, consejos de aula, tutorías– como lentos y/o ineficientes, incluyéndolos entre los factores causales de la crisis de la autoridad y el aumento de episodios de violencia en la escuela. Por ende, propician un retorno a los dispositivos normativo-disciplinarios tradicionales como la única vía para reconstruir la legitimidad y la eficacia de la autoridad escolar.

b) *Clima social escolar integracionista-normativo*

Al igual que desde el tipo de CSE anterior, los docentes y directivos visibilizan como un grave problema los diversos tipos de violencias –físicas, psicológicas y simbólicas– presentes en la cotidianeidad de la escuela media. Sin embargo, se diferencian del CSE desobjetivante al identificar sus causas y, por lo tanto, las posibles vías para revertir y/o prevenir las mismas. Consideran que las violencias escolares se originan en las recientes transformaciones de las condiciones económico-sociales y/o políticas de nuestro país, que generaron una ampliación del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los jóvenes/adolescentes se encuentran especialmente expuestos. Estas nuevas condiciones estructurales ponen en crisis las funciones tradicionales de la escuela –lo

que a su vez genera conflictos y malestar entre sus agentes–, interpelándola para modificar sus proyectos y arreglos institucionales en función del objetivo de integrar *a como dé lugar* a los adolescentes. Dentro de dichas transformaciones, se considera que deben realizarse profundos cambios en el rol docente, desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión –compromiso, creatividad e iniciativa personales–.

Asimismo, los docentes y directivos coinciden en el diagnóstico de la crisis de la autoridad escolar, aunque no la califican como un fenómeno negativo en sí mismo, sino que la ven también como una posibilidad de superar relaciones autoritarias generadas por muchos docentes y/o directivos. En el mismo sentido que en el rol docente, los sujetos consideran que la autoridad debería desplazar sus principios de legitimación tradicional y/o racional-legal, poniendo en el centro los aspectos personales que favorezcan la reconstrucción de la creencia de los estudiantes en ellos y, por su intermedio, en las normas y rituales escolares –legitimidad carismática–. Sin embargo, ninguna de las dos posiciones discursivas centradas en la integración problematiza las relaciones de fuerzas, la reificación de imaginarios al interior de las instituciones escolares y su imposición a los sujetos. Por ende, desde este tipo de CSE, complementariamente con el desobjetivante, se soslayan y/o niegan las dimensiones reflexivas de los sujetos, desde los cuales los mismos pueden construir sus experiencias sociales y sus autonomías.

A nuestro entender, los dos tipos de CSE dominantes contribuyen a profundizar, simultáneamente, el malestar de sus agentes y el distanciamiento entre los procesos de socialización escolar y las experiencias y reflexividades juveniles. Por ende, estos escenarios institucionales obstaculizan, en lugar de propiciar, los trabajos de reconstrucción de lazos sociales y de reconocimiento del

otro, fundamentales no sólo para la prevención de las violencias y la promoción de la convivencia democrática, sino también para

la recreación y relegitimación de la escuela media pública en el actual contexto de nuestras sociedades.

Referencias

- ARENDDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Barcelona: Península, 2003.
- CHAVES, Mariana. Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. In: **Última Década**, Valparaíso, 23, p. 9-32, 2005.
- DI LEO, Pablo Francisco. **Subjetivación, violencias y climas sociales escolares: un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la ciudad autónoma de Buenos Aires**. Tesis doctoral. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2009.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- DUSSEL, Inés. ¿Se renueva el orden disciplinario escolar?: una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México D.F., COMIE, 27, p. 1109-1121, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity, 1990.
- _____. **Modernity and self-identity: self and society in the Late Modern Age**. Oxford: Polity, 1991.
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discover of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.
- KESSLER, Gabriel. **La experiencia social fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2002.
- KORNBLIT, Ana. Lía (Coord.). **Violencia escolar y climas sociales**. Buenos Aires: Biblos, 2008.
- LLOMOVATE, Silvia; KAPLAN, Carina (Coords.). **Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto**. Buenos Aires: Noveduc, 2005.
- MÍGUEZ, Daniel (Coord.). **Violencias y conflictos en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- NOEL, Gabriel. **La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica**. Buenos Aires: UNSAM Edita, 2009.
- ONETTO, Fernando. **Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar**. Buenos Aires: NOVEDUC, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquía, 2006.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. México D.F.: FCE, 1997.

Recibido em: 01.07.2010

Aprobado em: 15.02.2011

Pablo Francisco Di Leo es investigador del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.