



Revista Argentina de Estudios
de Juventud

Publicado en *Revista Argentina de Estudios de Juventud* (

<http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud>)

[Inicio](#) > "Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción de la violencia escolar" - Daniel Míguez

Por *Julieta*

Creado 02/21/2010 - 16:51

"Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción de la violencia escolar" - Daniel Míguez

Daniel Míguez

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Doctor en Antropología por la Universidad Ámsterdam, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesor de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Desde 1988 ha investigado sobre política, religión, educación y delito en sectores marginales urbanos. Ha publicado más de 50 artículos y nueve libros, los más recientes son: *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Editorial Paidós y *Delito y Cultura. Los Códigos de la Ilegalidad en la Juventud Marginal Urbana* Editorial Biblos.

Resumen:

El artículo analiza los procesos sociales a partir de los cuales se constituyen las percepciones públicas sobre la violencia en el medio escolar. Partiendo de las teorías de "pánico moral" se muestra cómo estas se constituyen, en parte, por los efectos de procesos que efectivamente han afectado a la escuela produciendo un incremento en los niveles de uso de la fuerza física entre alumnos, pero se argumenta además que la acción de los medios y sus interacciones con las sensibilidades de la sociedad civil, magnifica la incidencia del problema. Por un lado, confundiendo distintos tipos de fenómeno (diversas formas de violencia) como si fueran de la misma índole. Pero, por otro lado, porque a través de la "denuncia" de los niveles de violencia escolar se canaliza una ansiedad más extendida que responde a una mutación genérica de las relaciones intergeneracionales, que se caracteriza por una pérdida de legitimidad de formas tradicionales de autoridad y regulación social y la inexistencia de formas alternativas claramente establecidas y aceptadas. Así la percepción de que la escuela es cada vez más violenta no respondería estrictamente o solamente a posibles incrementos de esta, sino a que en esa denuncia se expresa en realidad un temor más inefable y extendido acerca de la falta de garantías en los procesos de socialización en las nuevas generaciones.

La violencia escolar como problema social

Los procesos por los cuales "algo" se transforma en un "problema" para un número significativo de miembros de un grupo social o de una sociedad son siempre complejos. En principio, uno podría suponer

que el surgimiento de un problema social resulta simplemente de la gravedad y novedad de un tipo de evento o práctica social y su efecto sobre las vidas de las personas que integran un grupo. Pero hace tiempo que los científicos sociales hemos perdido esa mirada inocente de las cosas. Sabemos ya que los objetos *per se*, que los meros hechos sociales objetivos?, rara vez tienen un impacto independiente de los sistemas perceptivos que los definen. Es decir, lo social en general no ocurre tan sólo por cómo los procesos materiales, el sistema de los objetos, las acciones concretas y específicas de individuos o grupos de ellos inciden sobre las condiciones en las que el resto de los miembros de la sociedad operan, sino también por cómo los actores perciben esos sistemas de objetos y prácticas y, entonces, cómo sienten? que estos los afectan.

En esta luz, que algo se transforme en un problema es el resultado de la compleja amalgama entre lo que ocurre y la manera en que eso que ocurre es percibido por quienes están afectados por ello. Por ejemplo, durante largos períodos, el homicidio de bebés indeseados no era percibido como un problema, sino como un procedimiento normal y aceptable de control demográfico. Largos procesos de transformación social hicieron que esas estructuras perceptivas variaran y transformaran esa práctica social en un problema. Tal es así que, como nos lo muestra Jenkins[1] en varios momentos y lugares la cuestión del abuso y maltrato de niños dio lugar a reacciones colectivas que hacían de la erradicación de esas mismas prácticas casi una cuestión de Estado. Es decir que el sistema perceptivo cambió de tal forma que lo que antes era una práctica extendida y normal comenzó a causar significativos niveles de alarma aun cuando fuera practicada por individuos aislados en contadas ocasiones. Tal es el caso de la tematización de la pedofilia y el terror a los pedófilos en la década del setenta en Inglaterra.

Ahora, este proceso se manifiesta con todas sus complejidades y sutilezas cuando tenemos en cuenta los elementos más puntuales de la construcción de un problema. La cuestión de la pedofilia en la Inglaterra de los setenta fue seguida en los ochenta por una suerte de redefinición del problema, cuando comenzó a tematizarse el abuso infantil al interior de la familia. Entonces, ya no se trataba tanto de los extraños que sometían a niños, sino de familias disfuncionales que los victimizaban. Lo que se pone en evidencia aquí ya no es tan sólo que es la percepción lo que puede transformar un mero hecho en un cierto problema, sino que dentro de esa estructura perceptiva aparecen definiciones acerca de las causas, características y protagonistas del problema y que estas pueden variar temporalmente (incluso en lapsos breves) junto a los sistemas perceptivos.

Lo que debe entenderse de todo este planteo no es que los problemas son una mera construcción subjetiva? sin ninguna articulación con la realidad? y en ese sentido algo totalmente inventado, una suerte de alucinación colectiva, sino que los problemas sociales surgen de complejas articulaciones justamente entre percepción y realidad. Que algo sea definido como problema implica que algún tipo de hecho social objetivo, con consecuencias específicas y externas a la voluntad de los actores afectados por él, es percibido como tal y se vuelve objeto de preocupación social. Es claro que esta definición deja abierta una arista problemática. ¿Qué sucede con factores objetivos que inciden en la vida de los miembros de una sociedad más allá de sus percepciones? ¿Pueden ser estos excluidos como problemas o deberían ser considerados tales independientemente de lo que los afectados piensen? Este tipo de preguntas ha dado lugar a importantes debates. Por ejemplo, algunos han sostenido que el nivel de incidencia objetiva de una determinada condición predispone a su reconstrucción como problema. Pero, en respuesta, otros señalaron situaciones en las que elementos sumamente condicionantes no eran tratados como problemas. Por otro lado, está, por supuesto, el debate acerca de si los científicos tienen una verdadera capacidad superior al sentido común para definir objetivamente? problemas. Y, en eso, si puede efectivamente existir la definición de un problema por fuera de los sistemas perceptivos de los actores que supuestamente lo sufren. Lo que, en definitiva, conduce al viejo dilema de si existen percepciones objetivas más allá de los sistemas de categorías cognitivas culturalmente e históricamente elaboradas por un grupo social.

Aunque volveremos brevemente a esta cuestión luego, la serie de debates que plantean las cuestiones anteriores exigen discusiones demasiado extensas y distantes de los intereses específicos de este trabajo

como para ser tratados aquí (ver Goode y Ben Yehuda para una buena reseña de ellos)[2]. Solo diremos que, en lo que se refiere a la violencia escolar, pueden encontrarse complejas articulaciones entre elementos objetivos que existen más allá de las estructuras perceptivas de los actores y elementos subjetivos pero de elaboración colectiva que han transformado, recientemente, la violencia escolar en un problema. Es decir que, tal como surge de la perspectiva que venimos presentando, la emergencia en los últimos años de la ?violencia escolar? como un problema es tanto el resultado de dinámicas que ocurren en el sistema educativo como de las particulares formas en que esas dinámicas son percibidas. Y en esto es también preciso remarcar que la construcción del problema sindicado como ?violencia escolar? no consiste tan sólo en una definición genérica del mismo, sino que suele ir acompañado de una imputación causal, de supuestos acerca de su magnitud y del señalamiento de los actores específicos que la protagonizarían. Y todos estos señalamientos, imputaciones y supuestos mantienen relaciones muy complejas con los procesos ?reales? a los que se refieren. Pero, además de esto, la violencia escolar es muchas veces postulada como un síntoma, como una señal de que algo está fundamentalmente mal en la sociedad argentina. La violencia que ocurre en las escuelas es muchas veces percibida como resultado de la disolución de las bases institucionales y valorativas de la sociedad. Esto la coloca entre un conjunto muy específico de problematizaciones sociales, aquellas que implican estados colectivos de ?pánico moral?.

Pánicos morales

En una obra pionera sobre las formas de percepción de la transgresión y la violencia, Stanley Cohen[3] señalaba lo siguiente:

Cada tanto las sociedades parecen estar sujetas a períodos de pánico moral. Una condición, un episodio, una persona o grupo de ellas emerge y queda definido como una amenaza a los valores de la sociedad y a sus intereses; su naturaleza es presentada de manera estilizada y estereotipada por los medios...

En la lógica del pánico moral no se trata solamente de que algo es definido como problema, sino que los hechos a los que ese pánico remite se perciben como una amenaza a los valores basales de la sociedad. En este sentido, puede pensarse al pánico moral como una clase particular de ?problema social?. Es decir, se trata de una situación en la que efectivamente un hecho se vuelve problema en la percepción pública. Pero ese problema es, a su vez, tratado como algo que socava, o tiene el potencial de hacerlo, las bases morales del orden social; no acecha tan sólo a algunas víctimas puntuales, sino que sus efectos disolventes pueden afectar al núcleo de la sociedad misma.

En este sentido es que, en principio, podría pensarse que la forma en que se ha problematizado en la sociedad argentina la manera en que la violencia emerge en las escuelas reúne las características de un pánico moral. Pero, para ver si ?y en qué medida? esto es así, conviene precisar aún más las características de este último tipo de fenómeno. Según Goode y Ben Yehuda,[4] todo pánico moral supone la existencia de: (a) un alto nivel de **preocupación** tanto en términos de intensidad como de extensión de la misma (amplios sectores de la sociedad fuertemente preocupados por el problema en cuestión); (b) debe existir un creciente nivel de **hostilidad** hacia las personas a las que se les atribuye responsabilidad en el asunto; (c) otro factor es la presencia de un fuerte **consenso** en importantes proporciones, sectores o grupos de la sociedad acerca del problema y sus responsables; en este sentido, es posible encontrar diferencias sectoriales en torno a un pánico moral: este puede emerger en unos sectores y grupos y no en otros, o puede haber diferencias regionales, etc.; (d) los pánicos morales suelen tener también un componente de **volatilidad**: emergen repentinamente para luego disiparse y re-emerger otra vez de forma más o menos abrupta; (e) **desproporcionalidad**: el grado o nivel de preocupación pública en relación con el hecho sobreestima o magnifica las consecuencias del problema mucho más allá de sus efectos reales o potenciales: se supone que hay más cantidad de personas involucradas en el problema de las que realmente hay o que los daños causados son mayores que los

concretamente existentes.

La cuestión de la desproporcionalidad ha dado lugar a importantes discusiones, ya que se ha cuestionado que esta pueda ser efectivamente establecida. Fundamentalmente, se ha señalado la dificultad de determinar una proporcionalidad ¿objetivamente adecuada? de reacción frente un problema dado. Sobre todo, porque, al tener en cuenta el tipo de problemas al que se asocian los pánicos morales (como el abuso sexual de menores, las violaciones, el delito, etc.), no parece sencillo indicar el nivel de temor y tipo de reacción correspondiente a esas amenazas, que parecen responder más al sistema de valores y sentimientos personales que a algo objetivamente determinable. En vista de esta dificultad, se ha señalado que la noción de pánico moral incorpora un sesgo ideológico orientado a desacreditar la opinión pública cuando esta asume posiciones morales contrarias al progresismo dominante en ciertos sectores del mundo académico. [5] A esta crítica se ha agregado el señalamiento de que establecer los ¿hechos objetivos? sobre los que el pánico se construye tampoco es tarea sencilla, ya que las ciencias, sobre todo las sociales, no parecen poseer bases más sólidas para establecer verdades objetivas que el sentido común. De manera que no habría forma de medir una ¿desproporcionalidad? entre hechos objetivos y percepciones públicas. [6]

En general, los autores concuerdan en que establecer ¿desproporcionalidad? es una tarea que obliga a operaciones epistemológicas y metodológicas complejas, pero que, al menos en algunos casos y en alguna medida, es posible observar tales desproporciones. Particularmente, Goode y Ben Yehuda [7] indican algunos criterios que permitirían observarla. Por ejemplo, la exageración en las cifras utilizadas para medir la magnitud del problema o simplemente la invocación de un problema que no tiene existencia real; cuando la atención prestada a un problema es mayor que a otro que tiene una incidencia mayor; o si la atención prestada al problema en un momento dado es mayor que en otro en el que este se ha manifestado en igual o mayor medida. Por supuesto que la cuestión aquí es que la implícita idea de que la realidad se manifiesta en las estadísticas y que ¿lo demás? es producto de la ¿subjetividad? es sumamente problemática. De hecho, existen cuotas variables de subjetividad que se ¿infiltran? en la producción misma de un dato estadístico, y hechos no cuantificables que asumen manifestaciones que tienen la misma credibilidad que un dato estadístico [8] Pero, pese a todos estos impedimentos, parece ser un consenso bastante bien establecido entre estos autores que, a la vez que establecer desproporcionalidad es una operación compleja, existen ciertas condiciones en que esta puede efectivamente observarse, y que finalmente dependerá de cómo estos problemas se resuelvan analíticamente **en cada caso** la posibilidad o no de establecer una desproporcionalidad entre la magnitud del fenómeno y la reacción pública que este suscita.

Vistos desde esta óptica, los datos y discursos que se articulan en torno al fenómeno de la violencia en las escuelas argentinas muestran matices interesantes, ya que revelan complejas dinámicas entre percepciones y acontecimientos. Y si bien no tenemos espacio en este ensayo para un análisis exhaustivo de cómo ocurren estas dinámicas, sí es posible con los datos y espacio disponible sugerir la productividad de este enfoque y la complejidad del proceso.

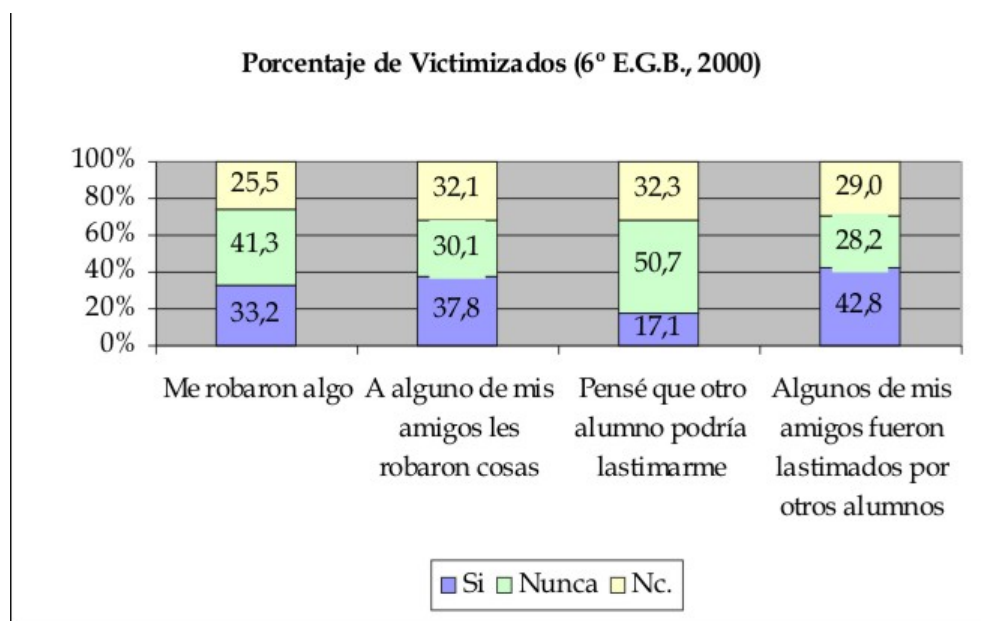
Dimensiones y percepciones de la violencia escolar

Es interesante ver que el tema de la violencia escolar resurge permanentemente en los medios. Cada tanto un episodio ¿grave? (homicidio, uso de armas, etc.) impacta en ellos, y lo atractivo del fenómeno es que luego los medios siguen presentando más episodios de mucho menor envergadura como teniendo continuidad con aquel evento original que disparó la saga de noticias. Una cosa llamativa para los que hemos indagado sobre este fenómeno es que estas sagas mediáticas suelen tener un efecto en la subjetividad de los propios involucrados. Así, se puede observar que cuando uno de estos episodios sale a la luz, los docentes empiezan a temer que algo similar ocurra en su escuela y comienzan a tomar

medidas para ello; aunque nada del estilo haya sucedido anteriormente, ni nada indique o sugiera que algo de ese tipo pueda ocurrir en ella. E incluso hemos constatado en nuestra larga investigación sobre el asunto que la mayor parte de las veces nada similar a lo temido sucede en los contextos educativos en los que se ?tomaron medidas?, y no justamente como consecuencia de ellas, sino simplemente porque no existían condiciones que dieran por resultado el afloramiento de esa violencia. Otra cuestión curiosa es que no se trata de un fenómeno propio de la Argentina, sino que se manifiesta a nivel internacional. En locaciones tan disímiles como Estados Unidos, Israel, Suecia, Francia, etc., aparece tematizada la cuestión de la violencia escolar, y un asunto interesante es que la sensación de que la violencia es incremental va en contra de las tendencias estadísticas encontradas en esos mismos países en los que se percibe una disminución en la frecuencia de hechos violentos en los últimos años.

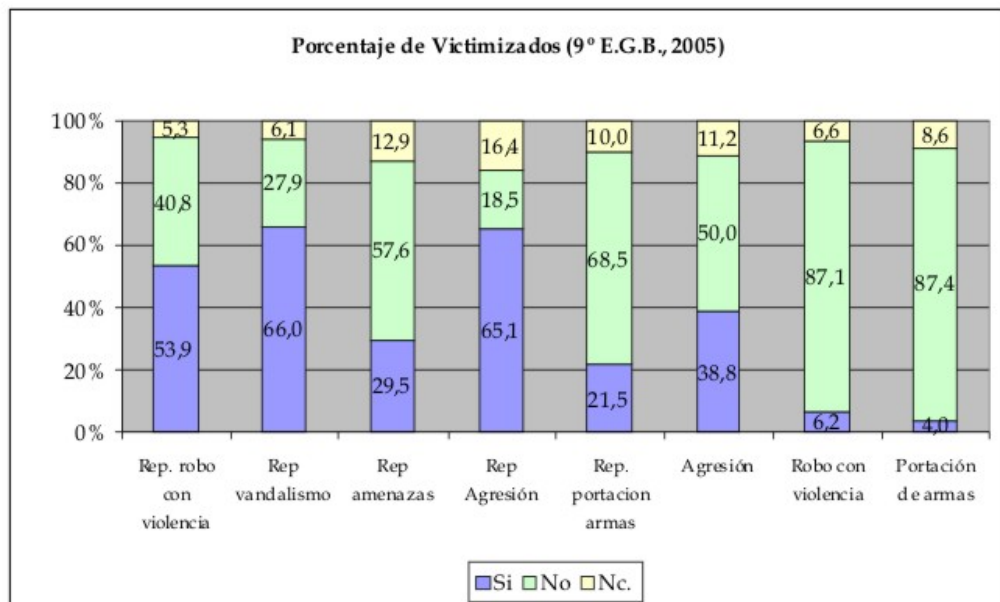
Así, aún en una primera aproximación, podemos ver que en la cuestión de la violencia en las escuelas hechos y percepciones públicas no parecen coincidir. Los medios tienden a tratar como hechos de la misma índole a formas de violencia que presentan significativas diferencias en su forma y magnitud. Así, las presentaciones mediáticas sugieren continuidad morfológica y causal entre las heridas provocadas por armas o los homicidios y las habituales peleas de puño y agresiones verbales que ocurren, típicamente, ?a la salida? de la escuela. Mientras tanto, y hasta cierto punto como consecuencia de esto, en las comunidades escolares se preparan para prevenir las formas más graves de violencia suponiendo una ubicuidad (¿puede surgir en cualquier momento y en cualquier lugar!) que estas rara vez tienen. Paralelamente, las poblaciones de diversas partes del mundo suponen un crecimiento de la violencia en las escuelas que se contraría con las estadísticas disponibles. Ahora bien, si todo esto ya sugiere ciertas formas de ?desproporcionalidad? que indicarían que estamos frente a un pánico moral (incluso de carácter transnacional), tal vez convenga analizar los datos con algo más de detalle antes de proponer tal conjetura.

A diferencia de lo que ocurre en otras partes del mundo, en el caso de Argentina no existen series temporales extensas que permitan comparar la evolución de la percepción de la violencia en las escuelas con la evolución de hechos violentos en sí. En lugar de esto, contamos con algunos datos más o menos aislados, que de todas formas nos permiten observar algunos hechos interesantes. Por ejemplo, tanto en el año 2000 como en el 2005, se incluyeron algunas preguntas sobre violencia en los cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativa que aplica anualmente el Ministerio de Educación de la Nación. Entonces, si bien no vamos a realizar un análisis exhaustivo de esa información aquí, al menos una aproximación inicial permite ver los siguientes fenómenos.



Por ejemplo, en este cuadro puede verse, en principio, que las variables sugieren la existencia de altos niveles de violencia. La mayor parte de las variables oscila entre el 33 y el 42%, mostrando que entre un

tercio y casi la mitad del alumnado es víctima de alguna forma de violencia. Sin embargo, la variable ¿pensé que otro alumno podría lastimarme?, es decir, aquella que sugiere ¿temor?, es la de menor incidencia. Por lo que podría inferirse que, por más que haya una importante cantidad de episodios de robos y peleas, esto no parece generar un clima extendido de temor. Es decir que, si bien pueden observarse ¿altos? niveles de violencia, esta no parece producir temor o amedrentamiento entre los alumnos/as, sugiriendo que se trata de formas no demasiado traumáticas de la misma, de lo cual puede inferirse que son formas más o menos habituales. De otra manera, el cuadro siguiente sugiere algo similar.



Un primer contraste puede observarse entre las variables ¿reporte?, que indican que el encuestado ha sido testigo de un hecho que no ha protagonizado directamente, y las variables referidas a hechos protagonizados por el encuestado. Por ejemplo, la variable ¿reporte de agresiones? muestra una incidencia del 65,1%, sugiriendo que más de la mitad de los encuestados ¿vieron? hechos de violencia, mientras la variable ¿agresión? alcanza un 38,8%, mostrando que un porcentaje significativamente menor de encuestados fue victimizado por ellos. Al analizar los contenidos de las variables (el tipo de hechos que expresan), surge otro contraste notable, y esto es que las variables de fuerte incidencia son las que expresan hechos violentos menores, mientras que aquellas que expresan hechos graves tienen una baja incidencia. Así, la variable ¿agresión?, que alude a agresión verbal, peleas de puño o empujones, tiene una incidencia relativamente alta del 38,8%, mientras las variables que hablan de hechos graves como los ¿robos con violencia? o la ¿portación de armas? tiene una incidencia menor del 6,2% y 4%, respectivamente. Es decir que podríamos concluir que, si bien existe una importante frecuencia en términos de confrontaciones físicas y robos menores entre alumnos, algo que posiblemente tenga larga data y esté naturalizado en el medio escolar, los episodios graves y atemorizantes que son los de mayor repercusión mediática no parecen tener una incidencia tan significativa.

Una cuestión notable, sin embargo, es que todas estas formas de violencia suelen confundirse, dando lugar a un clima en el que se magnifican las percepciones de la misma. Un caso interesante de esto ocurrió a principios de 2008, cuando, luego de un episodio de repercusión nacional en el que un alumno había ultimado a otro en la provincia de Misiones, una funcionaria del Ministerio de Educación declaró en muchos medios de prensa que uno de cada cuatro alumnos había visto un arma en la escuela. La aseveración surgía de una mala interpretación del dato acerca de los ¿reportes de portación de armas? que figuran en el cuadro.

[9] Pero la pregunta que uno podría hacerse en este punto es por qué esta funcionaria eligió ese dato que magnifica el nivel de incidencia cuando podría haber dicho simplemente que apenas el 4% de los alumnos alguna vez llevó un arma a la escuela. Y, por otro lado, qué es lo que hace que este tipo de afirmación y de lectura adquiera credibilidad cuando cualquiera que tenga alguna cercanía con el mundo educativo

encontraría razones para desconfiar de una aseveración de este tipo.

Las mismas preguntas podrían hacerse en relación con la ya referida tendencia de los medios a confundir los diversos tipos de violencia y a tratar en los mismos términos y presentar como incidentes de la misma índole a episodios de violencia extrema y otros que han formado parte de la cotidianeidad escolar desde hace varias generaciones. Es decir que, si volvemos al criterio de la "desproporcionalidad", podemos ver que, en este caso, esta surge de "confundir" eventos de índoles distintas. Se toma las formas de violencia moderadas y habituales en la comunidad escolar y se las confunde con formas graves pero que ocurren muy esporádicamente, y así se lleva a una percepción que magnifica enormemente la peligrosidad presente en el medio educativo.

La pregunta aquí es, entonces, qué es lo que causa que estas imágenes del medio escolar tengan pregnancia en la sociedad civil. Muchas veces se ha postulado que este tipo de efectos proviene de la manipulación mediática instrumentada de acuerdo con finalidades políticas. Sin embargo, son varios los que dudan de esta perspectiva y plantean que existen, por distintos motivos, una tendencia a que ciertos sectores de la sociedad civil acepten y contribuyan a la propagación de estas imágenes y percepciones.

[10] Y, en este sentido, parece interesante indagar acerca de qué elementos contextuales podría explicar la pregnancia de este discurso y estas imágenes sobre la violencia escolar.

Contextos del pánico moral

Una primera cuestión que debe mencionarse para comprender la evolución del pánico moral en relación con la escuela es entender que este se inserta en un contexto mayor en el que efectivamente ha existido un incremento de la violencia delictiva e interpersonal. Alejandro Isla, en un trabajo aún en desarrollo, muestra que la sensación de inseguridad y temor al delito esta asociada, por un lado, a la victimización efectiva y, por otro, a las imágenes de jóvenes que los adultos perciben como violentas o amenazantes. Por ejemplo, al analizar los resultados de una encuesta sobre unos 4800 casos en 6 ciudades del país, encuentra que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un 60% de los encuestados consideró entre muy probable y algo probable el ser **asaltado en su propia casa**. Para el conjunto de la población encuestada la cifra alcanzó el 63%.

Sin embargo, este dato plantea un problema interesante y es que, mientras los cálculos que hemos realizado en otros ámbitos sugieren que este tipo de violencia esta asociado, aunque de maneras complejas, a condiciones sociales como el desempleo y la pobreza,[11] no es tan claramente así en las escuelas.

En 1998, una encuesta llevada adelante en la Argentina[12] mostraba que el 84,7% de los docentes percibía un incremento en los episodios de violencia que tenían lugar en sus escuelas, y que el 68,4% le atribuía al deterioro de las condiciones sociales las causas de ese incremento. Sin embargo, tal como hemos mostrado en otro lado,[13] en términos generales no aparecen niveles de violencia significativamente diferentes por grado de vulnerabilidad social de los alumnos. Es decir que la mayor parte de la violencia no responde a la condición social de los alumnos, al menos cuando esta es considerada individualmente. En cambio, sí pueden verse algunas diferencias al considerar la gravedad y la frecuencia de los episodios. La portación de armas o la victimización reiterada en más de dos o tres veces sí es mayor en los sectores socialmente más vulnerables. Ahora, a su vez, estos tipos de violencia son los de menor incidencia, con lo cual podría decirse que es sólo la violencia más infrecuente, pero más grave, la que tiene relación con la condición social, mientras que la menos grave pero más frecuente no se asocia a ella. En cambio, esta sí parece estar vinculada a otros factores.

Contención Institucional y Violencia

Grado de Contención \ Frecuencia de victimización	Algunos de sus amigos fueron lastimados por otros alumnos por contención institucional (5° grado, 2000)					
	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	4 o 5 veces	Nº.	Total
Máxima contención	82,3	12,5	1,3	1,0	3,0	32,8
Alta contención	78,7	15,2	1,7	1,4	3,0	22,1
Moderada contención	76,4	16,7	2,2	1,9	2,9	19,2
Poca contención	73,4	18,1	2,8	2,7	2,9	13,0
Muy débil contención	70,5	18,9	3,3	4,3	3,0	7,2
Nula contención	65,7	18,5	3,8	8,3	3,7	5,9
Total	77,4	15,4	2,0	2,1	3,0	100,0

En este cuadro se observa la asociación entre la variable ?contención institucional? que expresa el grado en que los alumnos/as se sienten contenidos por los docentes dentro de la escuela y una variable que mide la posible agresión sufrida por los alumnos. Las cifras muestran en este caso una significativa incidencia de la variable contención institucional, indicando que las diferencias entre niveles de violencia en la escuela se explican en una buena parte por los niveles de comunicación entre docentes y alumnos. En un trabajo reciente, Adaszko, Kornblit y Di Leo[14] encuentran resultados coincidentes y agregan algunos elementos importantes. Ellos en general distinguen entre ?violencia? y ?conflictividad? y encuentran que esta última tiene una incidencia mayor en sectores medios y altos, mientras la violencia es más ocurrente en los bajos. Pero más importante que eso para nosotros es que, según ellos, esta conflictividad (y también la violencia) está fuertemente asociada a las **percepciones** de ?autoritarismo? docente. Y hay que destacar en este punto que se trata justamente de **?percepciones? del alumnado** acerca de cuestiones como que las actitudes docentes no se hallan satisfactoriamente justificadas por ellos, o que no se está de acuerdo con las razones esgrimidas para aplicar una sanción, etc.

En este sentido, es dable destacar que la percepción de prácticas autoritarias en los docentes es mayor entre alumnos de sectores medios y altos, y que regionalmente hablando está más extendida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que en el resto de las provincias[15]. Lo que sugiere, tomando en cuenta los rasgos sociodemográficos de la Ciudad de Buenos Aires y sus contrastes con las demás provincias, que cuanto mayor el nivel de integración a las instituciones nodales de la tradición occidental (como la educación, el mercado laboral, etc.), más susceptibles son los umbrales de sensibilidad a las actitudes intemperantes o acciones injustificadas de los docentes.

Lo que se manifiesta aquí, entonces, es que una de las atribuciones causales más habituales, según la cual la violencia se asocia a la pobreza, debe al menos ser complejizada. Pareciera ser que, mientras unas formas de violencia (las más graves pero menos frecuentes) lo están en cierta medida, otras formas de violencia (las menos graves pero más comunes) estarían articuladas a otros factores causales. Y es interesante señalar que en este último caso el factor que parece estar en juego son los criterios de autoridad con los que la generación mayor puede conducir el proceso educativo de las menores. Ahora, la cuestión es que esta complejidad del campo incide de maneras, a su vez, complejas en la conformación de las imágenes a través de las cuales la sociedad civil se ?representa? a la escuela. Y es posiblemente en estas dinámicas que uno podría encontrar las bases del pánico moral que estudiamos. Terminemos esta exposición intentando desentrañar más precisamente estas cuestiones.

Reflexiones Finales

Aunque sí creemos que las percepciones públicas de la violencia escolar reúnen las características de un pánico moral, no resulta posible analizar aquí la totalidad de las condiciones que los definen según lo que enunciamos en la introducción. En cambio, sí podemos detenernos en uno de los elementos fundantes del pánico moral, como es la ?desproporcionalidad? entre la percepción pública de la magnitud y

gravedad de un fenómeno y su incidencia real. Según vimos, se ha establecido que la desproporcionalidad se expresa fundamentalmente en: (a) la lectura magnificada de los datos estadísticos; (b) en la atención prestada a un tipo de eventos en un momento en particular, cuya incidencia no ha variado realmente (es decir, la atención no responde a un incremento en la magnitud o gravedad, sino a un cambio en la percepción); o (c) se le presta atención a un tipo específico de evento mientras otros de igual o mayor gravedad quedan desatendidos. Aunque de alguna manera estén presentes, en nuestro caso la desproporcionalidad no parece proceder exactamente de ninguno de estos mecanismos, sino que respondería a un factor parcialmente diferente.

Inicialmente, podríamos decir que, en el caso de la violencia escolar, gran parte de la desproporcionalidad ocurre por la "confusión" entre los tipos, las formas y las causas de violencia. Es decir, si, como hemos podido ver, existen distintos tipos de violencias en las escuelas, que a su vez tienen diversos niveles de incidencia y gravedad y además responden a causas diferentes, en la percepción pública estos elementos aparecen confundidos. De forma tal que tiende a creerse que hay alguna forma de continuidad entre la violencia delictiva y criminal que ocurre en las calles, los ocasionales episodios de violencia grave que ocurren en las escuelas y los habituales episodios de agresión verbal y física menor que acontecen entre los alumnos. Así, la ubicuidad de estos últimos tiende a proyectarse sobre la gravedad de los primeros, generando la percepción de que una violencia inusitada se ha extendido por el sistema educativo, cuando en realidad lo que ocurre es que son, más vale, algunos episodios aislados de violencia grave que "invaden" la experiencia escolar enmarcados en formas habituales de conflictividad entre los alumnos. Como vemos, entonces, el surgimiento de este pánico moral no es totalmente arbitrario, ni efecto de la "manipulación" que algún actor pueda hacer, sino que es resultado de las imágenes simplificadas de la realidad que lógicamente estructuran las percepciones de sentido común. Es decir, la desproporcionalidad en la que se fundaría este pánico moral es el resultado de una operatoria natural, ya que no es esperable que los esquemas perceptivos que estructuran la opinión pública tengan la capacidad discriminante ni el rigor en los que se basa la percepción científica del proceso. Y que es la que nos permite diferenciar tan taxativamente entre tipos y causas de violencia y nos previene de magnificar el fenómeno en términos de su incidencia y gravedad. Pero creo que hay aún más elementos que deben tenerse en cuenta.

Algo que no debe escapar a este análisis es que, si bien la percepción de que la vida de las comunidades escolares se encuentra expuesta a altas tasas de violencia grave es desproporcionada, sí parece ser cierto que las escuelas son ámbitos bastante conflictivos. Es decir, como hemos visto, las variables que expresan "agresiones" menores o la "conflictividad" alcanzan niveles altos. Y, además, hemos percibido que este tipo de factores parece estar relacionado, sobre todo, con la puesta en cuestión de las formas de ejercicio de la autoridad adulta en el seno de las comunidades escolares. Ahora, lo que esta evidencia sugiere no es tanto que esta conflictividad responde a que han emergido nuevas formas de vinculación más conflictiva o más violenta entre los alumnos o entre estos y la institución escolar, sino que las viejas formas de regulación de esa conflictividad se han visto deslegitimadas. Algo que puede notarse en los recurrentes intentos de modificar los sistemas de sanción en el ámbito escolar: los esfuerzos por eliminar el sistema de amonestaciones, suspensiones, expulsiones y sustituirlo por otros regímenes más "democráticos". Así, los viejos conflictos típicos de las comunidades escolares no encuentran las formas tradicionales de regulación, generándose la percepción de que toda una nueva gama de conflictos ha surgido, cuando en realidad posiblemente no estemos presenciando nuevos conflictos, sino la ausencia de respuestas institucionalizadas y orgánicas frente a ellos. Así, la extendida percepción de que la escuela está dando señales de estar en proceso de desintegración, de haber perdido su sujeción sobre las nuevas generaciones y con ello su capacidad de garantizar la transmisión de valores y saber (de que se ven amenazadas las bases del orden social), surge también de que efectivamente parece existir una destitución relativa de las antiguas bases de regulación.

De esta manera, y si bien este **ensayo** no tiene otra pretensión que la de sugerir algunas hipótesis sobre el fenómeno, podríamos concluir que la confusión entre las formas de violencia y las sensaciones de

incertidumbre y extrañamiento que produce esta mutación de vínculos intergeneracionales al interior de la institución escolar se articulan asentando las bases de una suerte específica de pánico moral que impregna ciertas percepciones de la escuela argentina hoy. Un pánico que surge, a la vez, de la confusión entre formas de violencia y de yuxtaponer a ella un malestar generalizado sobre la escuela, producto de los nuevos niveles de incertidumbre social acerca de cómo manejar los vínculos con las generaciones menores. Ni totalmente ciertas, ni completamente falaces, las bases de este pánico moral canalizan, entonces, un estado de ánimo, una manera colectiva de ¿sentir? la escuela. Y posiblemente expresen a través de ello malestares que, si bien seguramente no estén exclusivamente localizados allí, no dejan de remitirse a procesos o factores que preocupan a la sociedad. Por eso, cuando se estudian pánicos morales, no se trata tanto de saber si responden o no a factores reales, de ¿juzgar? hasta qué punto la percepción pública es correcta, sino de saber qué cosas están siendo expresadas a través de ellos.

[1] Jenkins, Philip, *Intimate Enemies. Moral Panics in Contemporary Britain*. Nueva York, Aldine de Gruyter, Inc., 1992.

[2] Goode, Erich y Ben Yehuda, Nachman, *Moral Panics. The Social Construction of Deviance*, Londres, Blackwell, 1994.

[3] Cohen, Stanley, *Folk Devils and Moral Panics*, Londres, Routledge, 2002.

[4] Goode y Ben Yehooda, op. cit., pp. 33-41.

[5] Waddington, P., ¿Mugging as a Moral Panic: a Question of Proportion?, en *The British Journal of Sociology*, 37 (2), 1986, pp. 245-259.

[6] Woolgar, Steve y Pawluch, Dorothy, ¿Ontological Gerrymandering: the Anatomy of Social Problems Explanations?, en *Social Problems*, 32, 1985, pp. 213-227.

[7] Op. cit., pp. 43-44.

[8] Cohen, Stanley, 2002, op. cit.

[9] Como las pruebas de calidad educativa son tomadas en secciones de grado completas, las preguntas que remiten a ¿testigos? de episodios de violencia tienden a magnificar los hechos, ya que un episodio aislado puede tomar una gran incidencia estadística si es observado por muchos testigos, como ocurriría en una división numerosa. Por otro lado, este mecanismo de relevamiento impide inferir los datos como comportamientos promedio tal como esta implícito en la aseveración de la funcionaria.

[10] Goode y Ben Yehuda, op. cit., pp. 34-35.

[11] Míguez, Daniel y D'Angelo, Luis, ¿Relaciones Relativas. Delito y Desempleo en la Provincia de Buenos Aires (1980-2000)?, en *Desarrollo Económico* vol. 46, No. 182, 2006.

[12] Se trata de una encuesta implementada por la organización civil ¿Poder Ciudadano? en 1998.

[13] Míguez, D. y Tisnes, A., ¿Midiendo las Violencias en las Escuelas Argentinas?, en Míguez, D. (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

[14] Adaszko, Dan; Kornblit, Ana Lia; Di Leo, Pablo, ¿Clima Social Escolar y Violencia: un Vínculo Explicativo Posible?, en Kornblit, A. (coord.), *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

[15] Adaszko, Dan; Kornblit, Ana Lía; Míguez, Daniel, ¿Manifestaciones de Violencia en La Escuela Media Argentina?, ponencia presentada en la IV Conferencia Mundial de Violencia en Escuelas, Lisboa, 2008.

Adjunto **Tamaño**

[miguez.pdf](#) [1] 177.24 KB

UNLP

Director de la publicación Florencia Saintout | Diag 113 y 63 - (CP 1900) La Plata - Bs. As. - Argentina
www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud | revistadejuventud@perio.unlp.edu.ar | Publicación Semestral
[AMNTI](#) - 2009

URL de origen: <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q=node/42>

Enlaces:

[1] http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar.revistadejuventud/files/miguez_0.pdf