

Edición N° 54 - junio 2009

Integración educativa y violencia escolar. Algunas notas para pensar el problema

Por Liliana Mayer

Liliana Mayer. Lic. En Sociología/ Magister en Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Becaria Doctoral del CONICET.

Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

En los últimos años, la escuela adquirió un carácter notorio en la vida social, no sólo en relación a sus funciones pedagógicas, socializadoras e integradoras, sino por los problemas, enigmas, conflictos y violencias que alberga y que en ella se suceden. Esta creciente preocupación y a menudo perplejidad respecto de las instituciones educativas suele relacionarse con la crisis del sistema escolar en contraposición a una supuesta edad dorada aproblemática y a un aparente desfase entre las prácticas educativas y el contexto social, suponiendo una relación equilibrada en otras épocas. También la visibilización de la violencia escolar aumentó no sólo debido al interés académico sino también por la mediatización de los actos violentos tanto de medios de comunicación masivos y tradicionales, como la televisión, así como por los registros de esos acontecimientos con las nuevas tecnologías disponibles, como las cámaras de los celulares.

La pregunta por la escuela, implica indagación por el sistema educativo en general, y no sólo por los establecimientos en particular donde suceden tales actos. La escuela masiva y universal de la actualidad es observada, no para destruirla ni desmantelarla, al menos no desde nuestra perspectiva. Muy por el contrario, las preguntas sostienen e iluminan en vez de derribar: son los interrogantes y las apreciaciones realizadas de la experiencia escolar lo que nos permiten mejorarla, y superar situaciones adversas. En función a esto último, afirmamos que la violencia escolar siempre formó parte del escenario escolar, entre otras cosas, porque educar supone reprimir ciertas pulsiones para poder permanecer en el establecimiento, acceder a conocimientos beneficiosos para el alumno, bajo la promesa de una satisfacción a futuro, un beneficio a largo plazo que supone posponer la satisfacción inmediata para poder ser, nada más y nada menos, alguien en la vida, y en el mundo. Esta promesa sostuvo y sostiene –aun de manera preciará-gran parte de la violencia simbólica- institucional que se realiza sobre los alumnos y sus cuerpos (Bourdieu, 2001) -I-.

Sin embargo, no podemos dejar de advertir que algo cambió en la sociedad y en el sistema educativo mismo, que impide que esa violencia pueda ejercerse con la misma eficacia coercitiva y cohesionante que en otras épocas. En función de esto, planteamos tres hipótesis complementarias para analizar desde nuestra perspectiva, la violencia en la escuela. En primer lugar, sostendremos que debido a cambios sociales relacionados con el fin de la sociedad salarial, la fragmentación social y las desigualdades sociales crecientes que la crisis de cohesión genera, la eficacia la violencia simbólica declina, en tanto la promesa de soportar determinadas represiones y violencias sobre el cuerpo en pos de un futuro mejor se desdibuja, ante la crisis de esos imaginarios.

Mucho se ha dicho y escrito sobre cómo la desconexión y falta de sincronía entre el mundo de la escuela y del trabajo -y del mercado- debilita las expectativas que los alumnos tienen puestas en la escuela como vehículo hacia una mejor situación personal y colectiva (Gauchet, 2004; Mayer, 2008; Tenti, 2007). Entonces, esa promesa se debilita y las posibilidades de reprimir esas pulsiones en aras de un futuro mejor, también declinan, junto con la autoridad y legitimidad docente. En segundo lugar sostenemos, que la distancia que existe entre la cultura escolar, sus

contenidos y formas organizativas y las culturas juveniles es tan grande que los alumnos muchas veces no aprenden o aprenden contenidos muchas veces devaluados socialmente, no están motivados, y el aburrimiento puede conducir a actos violentos como los que estamos observando en los últimos años. Nuestra última hipótesis consiste en argumentar que la escuela no es sólo reproductora de desigualdades sociales, sino productora de las mismas y que la igualdad meritocrática de oportunidades, es una forma de legitimar desigualdades que llevan al fracaso y a la violencia.

Ante esta situación y debido a la debilidad cohesionante de los grandes relatos, la violencia ya no sólo la ejerce la institución, sino que al debilitarse el velo simbólico que legitimaba esa represión de pulsiones, queda la violencia física entre los distintos actores escolares, es decir, entre los educadores y alumnos.

Ahora bien; planteadas estas hipótesis, también es válido preguntarnos cómo, en este nuevo escenario, se construye la autoridad docente y cómo este actor puede construirse y reconstruirse como un agente legítimo del saber, cuando el monopolio legítimo del conocimiento debe disputarlo con otros agentes socializantes, como los medios de comunicación. Y ante esta situación, qué recursos tiene la escuela para contrarrestar la cultura de la satisfacción y del consumo inmediato. Por último, cuál es el lugar del adulto y del joven en esta sociedad y cómo interactúan entre ellos. En las próximas páginas, nos dedicaremos a tratar de responder, al menos parcialmente, estas preguntas.

Educación, globalización y soportes relacionales

Pensar la escuela, los conflictos, tensiones y las violencias entre sus diversos actores educativos, del y hacia el espacio compartido, no puede separarse del momento histórico en el que estamos insertos. En la actualidad, la globalización atraviesa todos los espacios de la vida social, incluso aquellos tan tradicionales y aparentemente estáticos y circunscriptos, como el aula. Esto es así, porque la globalización es mucho más que un nuevo ordenamiento económico; se trata más bien de un cambio epocal en el que si bien lo económico adquiere supremacía, afecta todos los ámbitos y en particular, los lazos sociales que no pueden pensarse ajenos a esta situación. En este nuevo escenario, vale la pena mencionar algunos aspectos de la globalización que desde nuestra perspectiva están presentes en los actores que habitan los establecimientos escolares y hacen declinar el programa institucional (Dubet, 2004 y 2006) **-2-**.

El mundo actual tiene poco que ver con el que la escuela fue fundada y pensada, como sosteníamos líneas arriba. La escuela que surge del Estado Moderno latinoamericano para civilizar a los ciudadanos, siempre estuvo relacionada de manera desigual con el mundo urbano y el rural. Estas desigualdades eran compensadas por la existencia de un capitalismo integrador y de un Estado cuyo rol principal era el de cohesionar a la sociedad y compensar las desigualdades sociales generadas en el mercado hacia que esas desigualdades fueran tolerable (Tenti Fanfani, 2007: p. 24). La figura principal y emblemática de ese capitalismo era el trabajador asalariado que pasa de ser un indicador de opresión a una condición estamental que dotaba a los sujetos no sólo de estatutos legales que estabilizaban su situación económica y social sino también los dotaban de soportes relacionales sobre los que anclarse (Dubet y Martuccelli, 2000, Tenti Fanfani, 2007). En la actualidad, la existencia de un capitalismo excluyente y la globalización redefinen esta situación.

Ya hemos dicho líneas arriba los cambios que implica la globalización no implica únicamente cambios económicos, sino a nivel de los lazos sociales **-3-**.

En tanto fenómeno de radicalización de los rasgos característicos de la Primera Modernidad, la globalización junto con la individualización son los dos procesos característicos de la Segunda Modernidad. Mientras la globalización alude a la pérdida perceptible de las fronteras en las acciones de la rutina diaria en todas sus dimensiones, la individualización implica una

reorientación de las relaciones y acciones sociales. Éstas pasan a centrarse en el individuo reflexivo y a asignar nuevas formas de integración social (Barman, 2000; Beck, 1998). Según Beck, de aquí en adelante todos los esfuerzos de definición se concentran en la figura del individuo.

El pasaje de modelos de economías cerradas a otras abiertas y el desplazamiento de los modelos de industrialización por sustitución de importaciones a los de integración económica se tradujeron en grandes cambios en la vida económica, social y política en los países de la región (López, 2005). Los Estados, acostumbrados a buscar prácticas reguladoras que equilibren la macroeconomía interna para obtener tasas bajas de desempleo, se focalizaron en garantizar las condiciones para la competitividad externa -4-.

Esto generó que muchas capacidades y herramientas estatales se conviertan en obstáculos para la nueva articulación de los mercados internacionales y por lo tanto queden inutilizados o resquebrajados. La vigencia y efectividad real y simbólica de los instrumentos de control del mercado, de las empresas estatales e instituciones típicas del bienestarismo, como las corporaciones de productores y los sindicatos, quedaron en el lugar de lo obsoleto. Esto implicó –e implica- que los grandes relatos y leyendas en torno a las que se estructuraban las prácticas de las sociedades de la primera modernidad entren en crisis y su sentido sea impugnado en las sociedades contemporáneas (Berger y Luckman, 1995; Dubet y Martuccelli, 2000).

El deterioro del mercado de trabajo como instrumento de solidaridad y su consecuente fragmentación, el desmantelamiento de las instituciones de seguridad social y la conjunción de procesos de fragmentación social y espacial hacen que los grandes colectivos sociales, como las clases sociales, que ocuparon el centro de los análisis, se diluyan ante «la diversificación de los intercambios, de las condiciones de vida, de los proyectos, de las acciones que finalizan por sí mismas» (Dubet y Martuccelli, 2000: 72). Es a esto a lo que se refiere la idea de individualización: hoy los hombres no «son liberados» de las fuertes certezas religioso-trascendentales en el seno del mundo de la sociedad industrial, sino *fuera* él, en las turbulencias de la sociedad mundial del riesgo (Beck, 1996: 204-205). Los hombres deben percibir su vida, de aquí en más, como sometida a los más variados tipos de riesgos, los cuales tienen un alcance personal y global. La individualización es posible debido al desmoronamiento y disolución de las formas de vida propias de la sociedad industrial, entre ellas el pleno empleo -5-.

Pero también esta liberación tiene su correlato en los procesos de desinstitucionalización y destradicionalización: las normas y valores ya no devienen de las instituciones sino de la rutinización de las prácticas. Las instituciones dejan de percibirse como trascendentes y predominantes por sobre las acciones de los individuos. En términos generales, las instituciones creadas por la modernidad, ya no funcionan según el modelo clásico, es decir, como aparatos capaces de transformar los valores en normas, y éstas en personalidades individuales. La desinstitucionalización señala «un movimiento más profundo, una manera distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades trascendentales, ya existentes y por encima de los individuos» (Dubet y Martuccelli, 2000: 201). En definitiva, la desinstitucionalización provoca la separación de dos procesos antes siempre unidos para la sociología: la socialización y la subjetivación.

Ni la creciente desinstitucionalización, ni los procesos de individualización son fenómenos uniformes, y repercuten de manera desigual en los distintos sectores de la sociedad. Según Beck (1995), los cambios dados con el advenimiento de la Segunda Modernidad se «desparraman» de manera desigual en la sociedad. Desde su perspectiva, los que mejor se adaptan a los cambios y a las transformaciones de la sociedad moderna y reflexiva son los más jóvenes. Esto, por su propia condición etaria que los volvería más flexibles y por haber nacido bajo estos cambios. Si bien podemos acordar que sin duda –y como veremos más adelante en nuestro artículo- los jóvenes se adaptan mejor a los cambios e incorporan las innovaciones de manera más efectiva, fácil y rápida que las generaciones antecesoras, tomando como caso emblemático las nuevas

tecnologías, no dejan de *sufrirla* sociedad en la que están insertos y los problemas para los que no tienen respuestas. Un ejemplo de esto está en la contradicción que los jóvenes enfrentan en la escuela.

Como es sabido, la escuela además de la integración social, se aseguró siempre funciones pedagógicas y educativas, que tomaron las formas de figuras éticas que en última instancia estaban al servicio de la cohesión moral de la sociedad, que siempre tiene un ideal colectivo que se cristaliza –o no- en los individuos, figuras éticas que son variables e históricas. Como lo explica Martuccelli, esto no pasó en la escuela, en tanto transmitió un perfil único y transhistórico: la socialización debía conducir a la producción del sujeto definido por su capacidad de actuar frente al mundo exterior, dueño de sí mismo y capaz de juicio crítico y es este modelo en que está en el fondo de las virtudes transmitidas por la escuela (Martuccelli, 2004 y 2007).

Ahora bien; esta mistificación escondía un hiato, que es el que emerge en la actualidad: el de asistir a un modelo normativo que se sustenta bajo la premisa que los individuos deben sostenerse adentro, cuando para que eso suceda de manera plena, los individuos deben sostenerse desde afuera (Gauchet, 2004; Martuccelli, 2007). Esto implica la existencia y proximidad de los actores con soportes relaciones que actúan como anclajes simbólicos y materiales y que en tanto prácticas conscientes o no, permiten la construcción del self y de la confianza básica, que al decir de Giddens, es precondition para el éxito la sociedad, debido a que es importante ser uno mismo frente a una sociedad que cambia constantemente. (Giddens 1996: p.33-73)

Los alumnos entonces, tienen que hacerle frente a una situación paradójica, que es enfrentarse a agentes socializantes que continúan argumentando la conformación desde adentro cuando para eso se necesita el afuera. El individuo, para ser sujeto, debe ser mantenido primero por el afuera. Debe sentir la sociedad de la que es parte y producto. En definitiva como decía Durkheim, porque el individuo no funciona correctamente como tal sino posee internamente la sociedad. Y en tanto el poder social, que debería sentar las bases para estas condiciones, se debilita por las razones explicadas líneas arriba, esto genera una desigualdad particular entre quienes tienen los medios para asegurarse soportes relacionales y quienes no lo tienen. La escuela vehicula una figura ética que esconde un privilegio social, porque supone un modelo impracticable para muchos jóvenes, en tanto promueve una figura solipsista del individuo al mismo tiempo que muchos carecen de los medios para instaurarse como tal. Mientras muchos jóvenes carecen de esos soportes al momento de ingresar a la escuela y esperan encontrar en ella –tal vez de manera inconsciente inclusive- el único lugar que contrarreste la sensación de *no- lugar* que pueden estar transitando, la escuela parte de la premisa de que ellos lo poseen previamente.

En una sociedad que no cohesiona, la escuela aparece como el último bastión de la integración, pero que presupone otros requisitos para poder asegurar este proceso. Y cuando el alumno carece de soportes relacionales y colectivos, presenta su imposibilidad de poder ser ese sujeto autónomo que la escuela necesita y se enfrenta ante una situación que la escuela no sabe o no puede- en algunos casos- proveerlos. Y en ese caso, debido a las altas expectativas no cumplidas, el sentimiento de frustración y de fracaso puede ser aun mayor y puede suscitar actos de violencia.

Entonces la interacción docente/ alumno que de por sí es problemática, aumenta su conflictividad, en tanto la realidad difiere a la forma ideal en que el alumno fue históricamente construido y a la forma en que los roles fueron asignados socialmente en sociedades tradicionales y homogéneas.

Como sabemos, el rol establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, relacionando modelos de conductas a los diversos status o posiciones sociales, lo que garantizó –históricamente- la previsibilidad de acciones y de expectativas recíprocas -6-. En épocas de individualización creciente, el actor está llamado a cumplir con una pluralidad de tareas sociales, con un individuo cada vez más singularizado y sometido a un gran número de roles sociales.

En su análisis de los roles sociales, Martuccelli establece dos formas de habitar los roles

que implican la representación de la relación del actor con la estructura social: encarnación y distanciamiento. Según este autor, la encarnación supone que para el desempeño de roles es necesario una fuerte adhesión del individuo a sus tareas sociales y que cuando está debidamente socializado, el individuo es un personaje social. La socialización por distanciamiento piensa las brechas entre el individuo y el mundo. En tanto el individuo define la naturaleza, el buen desempeño del rol pasa por limitar la distancia y no más por la interiorización de las normas. Esta perspectiva expresa el dilema moral del individuo en su grado de implicación con la sociedad y la imagen que logra transmitir de sí a los otros. Además, ambas representaciones del rol cohabitan en la actualidad, lo que genera juicios cruzados en relación a la socialización escolar, cruce que se observa en dos dimensiones: la social y la generacional (Martuccelli, 2007: p.118-189).

En lo que respecta a la de índole social, refiere a que las capas o sectores más populares de las sociedades se rigen por el modelo de encarnación, más rígido, serio y autoritario, mientras que las más acomodadas, con mayor capital económico y cultural, por el segundo modelo, el de distanciamiento, que es más flexible y más horizontal. Si bien en términos generacionales siempre los adolescentes y jóvenes estarían más cerca de la distanciamiento que de la encarnación esta modalidad de relación no es conflictiva y de cruzar las coordenadas social y generacional, siempre obtendríamos como resultado que los más acostumbrados a modalidades verticales son los alumnos de sectores populares que esperan o necesitan más de la escuela en términos de soportes relacionales que sus pares que con mayor capital cultural, social y económico. Y si bien la escuela también funciona de manera más vertical y rígida, lo hace pensando en los alumnos más acomodados, los herederos, incluidos al sistema educativo desde hace mucho tiempo, sino desde el principio (Bourdieu, 2001).

Entonces, las actitudes violentas ya sea de los jóvenes o de los educadores, darían cuenta de varios factores. En el caso de los sectores populares, de la distancia entre la cultura escolar y la cultura de los jóvenes menos acomodados. Distancia que se expresa en la creación de la escuela. Como sostiene Dubet, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, asumió una forma escolar y un modelo de socialización del programa institucional, que declina por varios factores entre los cuales nos interesa destacar en primer lugar, el de la masificación escolar y la falsa promesa de democratización que la universalización educativa suponía, aunque sostenemos que siempre la ampliación del sistema educativo es positiva. El cambio cuantitativo que se da con la expansión educativa en la posguerra y en la década de los noventa, introdujo varios cambios en las rutinas y escenarios escolares, y en estas circunstancias, es legítimo preguntar en qué medida la escuela se adoptó a estas nuevas situaciones. Y si bien es cierto que ni la pobreza, ni el desempleo, ni la precariedad, son fenómenos novedosos, lo son al interior de las aulas y mucho más aún en la dimensión cuantitativa en que se expresan en los establecimientos educativos en los últimos años -7-.

Su entrada en las aulas desestabilizó la experiencia escolar tradicional, incorporando nuevas situaciones con las que las escuelas deben lidiar. Es en este contexto que podemos hablar de la debilidad del pacto escuela- familia. Él mismo refería –y refiere- a un acuerdo tácito entre ambas agencias en la que la escuela ejercía y ejerce una relación asimétrica de poder sobre la familia, designando las tareas (Navarro Navarro, 2004). Dentro de este marco «la escuela se dirigía más a alumnos, a sujetos de conocimientos y no a niños y adolescentes, sujetos portadores de particularismos sociales y pasiones. La escuela debía instruir, la educación le correspondía a las familias» (Dubet, 2004: 20).

Como sostiene Dubet, este modelo de santuario tuvo un alto precio: la exclusión precoz de alumnos que no aceptaban las reglas y los determinismos escolares en razón de sus talentos o de su nacimiento. Por suerte, podemos decir que esta situación cambió y que en la actualidad, llegan a los colegios familias –o alumnos- de todo tipo, que exceden a la familia tradicional arriba descrita, y cuyo perfil difiere a las del tipo dominante que antes concurrían de manera exclusiva. Sin embargo, la cultura escolar no se modificó en la misma medida o amplitud que la

masificación educativa, lo que no puede dejar de traer conflictos, en la medida en que el sistema educativo recibe e incluye –al menos formalmente- a sectores antes excluidos. Pero el problema sucede cuando debido a que la distancia entre estas nuevas familias y la escuela es tan grande, que la última no sabe cómo recibir a la primera. Entonces esto debilitaría el pacto escuela-familia, si es que éste existe, más que como una abstracción sociológica que como tantas otras, opera en la realidad (Navarro Navarro, 2008) **-8-**.

En todo caso, lo que interesa de esto para nuestro análisis es que si se debilita el pacto por la masificación educativa, este declive no sería del todo malo, excepto que hacer emerger la incapacidad de gestión en la que en la actualidad está sumida la escuela y las dificultades de inclusión real que esta agencia enfrenta para integrar a todos los alumnos.

Sin embargo, este análisis debe completarse ya que los hechos de violencia no son sólo en las escuelas de sectores populares ni son sólo esos alumnos quienes cometen actos violentos. También los docentes mismos actúan muchas veces de maneras cuestionables y la violencia entre pares se da en todos los niveles socioeconómicos, con lo que si terminásemos aquí nuestro análisis, correríamos el riesgo de dejar asociado la violencia a la pobreza o precariedad económica y la realidad es que tanto las estadísticas como los casos y la cotidianeidad del problema, revelan que es un fenómeno que excede a la problemática económica o por lo menos, que no se circunscribe a ella (Miguez, 2008).

O dicho de otro modo, podemos sostener que los problemas de gobernabilidad en los establecimientos educativos, no se explican solamente por las carencias económicas de los alumnos.

Cambio social, metamorfosis generacional y déficit de agencia

La escuela es el lugar de la palabra. Para que tal diálogo se pueda materializar, no sólo es necesario que se den determinadas condiciones edilicias, físicas y sociales, sino que, como sostiene Mead (1970), los actores en cuestión puedan entenderse.

Uno de los principales aspectos que limitaría esta capacidad radica según Berardi en las especificidades de las generaciones actuales a las que denomina *post alfanuméricas*, caracterizadas por ser las primeras que aprendieron más palabras de una computadora que de un adulto **-9-**.

Esta perspectiva nos permite ver la importancia de los cambios culturales en la relación docente/ alumno en el aula y la dificultad –si no imposibilidad- de establecer un diálogo entre ambos, no sólo en tanto docente/ alumno sino en tanto adulto/ joven.

En la actualidad nos encontramos frente a una metamorfosis global del orden institucional que introduce gran incertidumbre sistémica, generando una fuerte crisis de legitimidad. Esta crisis no atañe sólo a los niveles estatales, sino también a las instituciones primitivas como la de la familia. De manera análoga a la metamorfosis institucional, se están produciendo alteraciones drásticas en la dimensión del metabolismo demográfico por el que cada nueva generación viene a suceder a la anterior, introduciéndose así grandes cambios sociales. En el seno de esta sucesión generacional pueden observarse dos procesos: un creciente distanciamiento entre las sucesivas cohortes, y la reestructuración de la trayectoria generacional que cada una de ellas traza a lo largo de su curso vital (Gil Calvo, 2004).

Como sostiene Mead, los jóvenes de todas las latitudes tienden a compartir una experiencia que ninguno de sus referentes de generaciones anteriores experimentó, debido a las transformaciones tecnológicas y los impactos en todas las dimensiones y agentes socializantes que esos cambios generaron. De manera análoga, las generaciones antecesoras ven que sus experiencias, capitales y patrimonios se licúan y devalúan ante la experiencia emergente de los jóvenes. Esto lleva a sostener, según la autora, que estamos frente a una cultura prefigurativa en la que los jóvenes enseñan a los mayores, quienes se presentan como inmigrantes temporales (Mead, 1970: p. 95-125) **-10-**.

Y sería erróneo pensar que esta transformación no supondría conflictos, debilitamiento de los lazos sociales y diálogos interrumpidos, como los que se vivencian en la escuela a diario, entre profesores y alumnos.

En esa conflictividad y en los diálogos interrumpidos, se expresa la incomprensión respecto de nuevas capacidades y necesidades que tienen los jóvenes. Ahora bien; esta incomprensión no es por maldad de los docentes ni del resto del equipo escolar, sino porque estas nuevas expresiones rara vez son entendidas y tenidas en cuenta por las instituciones. Las nuevas generaciones, desafían –consciente o inconscientemente- los códigos institucionales y las relaciones sociales tradicionales y su accionar no puede no tener efectos sobre la asimetría y la autoridad sobre la que reposa la relación alumno- docente **-II-**.

Los niños y jóvenes de las sociedades contemporáneas llegan a la escuela habiendo sido influenciados por una serie de estímulos y recursos que desafían a la escuela en la construcción de saberes y monopolio legítimo del conocimiento. La exposición a los medios de comunicación, particularmente la televisión, junto a los avances tecnológicos, hace que poco tenga que ver el alumno que ingresa en la actualidad a la escuela con el que suponían los analistas clásicos. Pero además, esto contribuye a eliminar las asimetrías, ya que en la actualidad, cualquier alumno puede saber más sobre un tema que el propio docente, desafiando el monopolio legítimo de conocimientos que antes este agente social detentaba, haciendo uso de las nuevas tecnologías. Como sostiene Dubet, la legitimidad de la escuela se derrumbó, en tanto perdió su carácter sagrado y paso a convertirse en un servicio, cuya utilidad se discute en la calle. La autoridad escolar se enfrenta a nuevos problemas por la novedad de ciertos públicos y la distancia entre la cultura de masas, basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y la declinación de las responsabilidades y la cultura escolar, sostenida en el sacrificio y en la promesa de un futuro mejor gracias a él (Dubet, 2004: 28 y ss).

En estas condiciones, se tiende a quebrar la asimetría entre docentes/ alumnos en tanto esa brecha estaba constituida por la autoridad y el saber. En sociedades que erosionan el valor simbólico de la herencia y de los capitales culturales adquiridos en el tiempo, diversos recursos como el examen, los saludos a la bandera y los himnos pierden su capacidad cohesionadora y erosionan la autoridad simbólica del agente que se situaba en el centro de esa trama: el docente (Duschatsky y Corea, 2006). El desconcierto ante la falta de autoridad refuerza el sentimiento de inseguridad sobre cómo limitar a los alumnos que sufren a su vez, esa eliminación de las anticipaciones y distancias que otorgan seguridad. Esto es así, porque los docentes «se sienten como empleados a los que se les quita progresivamente apoyo y se convierten en piezas de una máquina creciente que los ignora» (Dubet, 2004: 28)

Retomando el análisis de Mead, ante esta cultura prefigurativa, no se trata sólo de padres que no pueden ejercer su rol de guías, sino que no hay adultos que sepan o puedan serlo, en tanto las generaciones jóvenes actuales fueron y son criadas en otros mundos que las adultas. Como sostiene la autora, ninguna otra generación ha conocido ni experimentado un cambio tan masivo y rápido, «ni ha visto como las fuentes de energía, los medios de comunicación y las certidumbres de un mundo conocido caen ante sus ojos» (Mead, 1970: p. 108).

Bajo estas circunstancias, la relación pedagógica se transforma en problema porque los marcos ya no son tan estables ni los estudiantes a priori creyentes. Lewkowicz sostiene que el clima de anomia impide la producción de algún tipo de ordenamiento y reordenamiento: los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren la ausencia de normas compartidas y la de la metainstitución donde apoyarse. En estas condiciones es estratégico distinguir entre las instituciones y sus agentes. Como sostiene el autor, lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa; lo que la institución ya no puede suponer, el agente institucional lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales (Lewkowicz, 2007: p.106).

El problema de estas respuestas individuales que buscan los agentes institucionales es que, ante la carencia de instrumentos de formación para actuar, pueden resolver los conflictos incorporando su propia historia y prejuicios que organizan cognoscitivamente su mapa de acción. La gramática escolar deviene en la gramática de cada individuo que actúa en función a sus propias opiniones, orientaciones prácticas y razonamientos. Lo que demuestra según Previtali (2008), es el grado de impotencia ante la incapacidad del agente y de la institución ante la posibilidad de afrontar situaciones conflictivas y tensas, sin generar otras formas de violencia, como actuar en función a prejuicios propios de las sociedades que se cuartejan (López, 2004).

En esta línea de pensamiento, Abramovay y Das Graças Rua sostienen que, aunque la escuela sea vista como la llave para las oportunidades para una vida mejor, también puede ser el lugar de exclusión social, en tanto los mecanismos de exclusión se dan dentro de la institución y no fuera de ella. Eso significa que «las escuelas pueden discriminar y estigmatizar, marginalizar al individuo por medios formales o informales en detrimento de los derechos de ciudadanía y del acceso a las oportunidades de estudio, profesionalización, trabajo, cultura, ocio, entre otros bienes y servicios que la civilización puede ofrecer» (Abramovay y Das Graças Rua, 2008: p. 39, la traducción es propia).

Conclusiones: lo que excluye la inclusión

En otras épocas, la escuela administraba públicos homogéneos y mediante esa selección, dejaba por fuera de ella problemas relacionados con la heterogeneidad de las capas sociales y las desigualdades de género y etnia, entre otras. La masificación escolar altera ese equilibrio, obligando a la escuela a administrar públicos heterogéneos, al ser incorporados a ella. Desde una perspectiva positiva, la inclusión de sectores antes excluidos implica una ampliación educativa para estos grupos sociales, pero este optimismo no debiera clausurar la pregunta por la escuela que los incluye y la forma en que fueron recibidos.

La inclusión de públicos heterogéneos a un proyecto homogéneo y estandarizado no puede sino generar tensión y alejamiento. En la actualidad, la escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no le alcanza el desempeño de un rol y la afirmación de sus objetivos para que los alumnos participen del juego. Dentro de este marco, los problemas sociales surgen el seno mismo del establecimiento y del aula, mientras que el sistema antiguo había encontrado la manera de preservarse de los mismos (Dubet y Martuccelli, 2000: p. 209).

Sí, desde el lado de la institución misma, esta inclusión significó que los problemas se den en su seno, desde el de los alumnos implicó una distancia cultural con el proyecto educativo que muchas veces es tan grande que encuentran un vacío o terreno movedizo en vez de un soporte que los sostenga y ayude a su construcción como sujetos y ciudadanos.

De esta manera, nos encontramos ante una situación que no sólo limita a los alumnos, sino también restringe la profesionalidad de los docentes, ya que las distancias y brechas culturales entre los diversos actores se dan en un contexto de estandarización que alimenta la exclusión, en tanto nos es posible que todos los alumnos alcancen las pautas establecidas. Según Hargreaves, la meritocracia y la igualdad meritocrática de oportunidades subyace a las prácticas de estandarización. Detrás del «todos podemos» y «todos tenemos las mismas capacidades» se esconde una competencia -aparentemente justa- que luego se revela como ficticia, afectando la autoestima de los que pierden en ese juego. La analogía de la escuela de la igualdad meritocrática de oportunidades con la de una competencia o concurso es clave: aparentemente, todos salen de la misma línea de juego, o a la cuenta de tres. Sin embargo, se naturalizan y olvidan las condiciones previas a la línea de largada del juego (Hargreaves, 2007: p. 66).

La igualdad de oportunidades pasa así a ser la forma de producir desigualdades justas al considerar que todos los individuos son iguales y sólo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos y de poder, entre otras que producirán las diferencias en las trayectorias vitales de los

ciudadanos.

Dentro de este contexto, los fracasados –que suelen ser los grupos desfavorecidos socialmente- caen en una doble espiral del silencio. La suya misma, porque el fracaso es tan pesado de asumir que caen en la culpabilidad y en acciones violentas hacia sí mismos –como la deserción escolar o el autoflagelo- o hacia otros, ya sea sus pares o docentes, en tanto perciben desigualdades e injusticias. Pero también en muchos casos, ese silencio es reforzado por la complicidad de los agentes institucionales que ante sus déficits de agencia y su acción en función a su vida cotidiana, pueden legitimar las desigualdades y fracasos escolares que devienen de un modelo de inclusión y exclusión simultáneos: como la selección no se hace antes del ingreso, sea hace en el seno de la institución -12-.

Esto, en un contexto en donde las sociedades se vuelven, como lo describíamos más arriba, ampliamente desiguales y cuando la percepción de las desigualdades no puede dejar de hacer declinar las ideas- fuerza que motorizaron a las sociedades hasta hace poco más de dos décadas y en este declive, también se encuentra la pérdida de la eficacia de la violencia simbólica¹³¹³

Según Fitoussi y Rossanvallon, no sólo las desigualdades han aumentado en los últimos años sino también su percepción. Esto se debe a tres factores interdependientes entre ellos:

- 1- un debilitamiento del o de los principios de igualdad que estructuran a la sociedad;
- 2- un aumento en las desigualdades estructurales según las mediciones habituales como las desigualdades de ingresos, de gastos de patrimonio, de acceso a la educación, entre otras; y
- 3- la emergencia de nuevas desigualdades derivadas de las evoluciones técnicas, jurídicas o económicas.

Si bien las tres dimensiones son interdependientes, los autores señalan que la primera es determinante en la estimación de la amplitud de las nuevas desigualdades. De esta forma, las desigualdades estructurales y dinámicas se incrementaron justo cuando sus principios legitimantes se debilitaban, en tanto los principios de igualdad de oportunidades y de movilidad social ascendente se debilitaban (Fitoussi y Roassanvallon, 2006: 83).

Pero además, a esto debemos sumarle la contribución especialmente escolar o pedagógica a las desigualdades sociales. Las desigualdades escolares no son el mero reflejo de las sociales: mucho se ha dicho sobre la capacidad productora de matrices desiguales y excluyentes que la escuela genera, siempre sobre un rol determinante jugado por las desigualdades sociales (Dubet, 2004 y 2005; Gauchet, 2004; López, 2004). Pero también, interesa reflexionar sobre el aporte que los agentes institucionales educativos realizan que contribuyen a la generación de desigualdades, en pos de escuelas más igualitarias y menos autoritarias.

La reacción meritocrática de centrar a los individuos en el centro de la práctica educativa implica borrar todo tipo de privilegios en pos de unos seres cuya constitución, en un extremo, deriva de sí mismos, borrando las condiciones subjetivas del acceso a los saberes y sobre la naturaleza de los saberes mismos. Y si bien es cierto que esto es un avance importante, es sólo parte del movimiento que la escuela debe hacer, ya que ante esta situación, muchos responden mediante posturas derrotistas o violentas como lo señalábamos anteriormente.

Esto, porque el fracaso, bajo la ficción de la competencia justa, se vive de manera individual. Y de manera análoga a las desigualdades, con frecuencia la escuela hereda estos bloqueos, pero contribuye también a crearlos, o doblar su fuerza, en tanto detrás de la pedagogía igualitaria, se encuentra la escuela de las desigualdades.

Bibliografía

- ABRAMOVAY, Miriam y DAS GRAÇAS RUA, María (2005): *Violences in Schools. Concise Version*. Observatorio de violencia en las Escuelas. UNESCO Ediciones, Brasil
- BAUMAN, Zygmunt (2000): *Modernidad Líquida*. FCE, Buenos Aires
- BECK, Ulrich (1998): *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI Editores, Barcelona
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclee de Bover, Barcelona
- BOURDIEU, Pierre (2000): *La Reproducción*. Editorial Popular, Buenos Aires
- CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires, Paidós
- BERARDI, Bifo (2008): *Generación Post alfa*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- DUBET, Francois (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Buenos Aires
- DUBET, Francois (2006): *El declive de la Institución*. Gedisa, Barcelona
- DUBET, Francois (2005): «¿Mutaciones Institucionales y/o liberalismo?». En Tenti Fanfani, Emilio (comp): *Gobernabilidad de los sistemas Educativos en América Latina*. IPE- UNESCO Ediciones, Buenos Aires
- DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (1998): *En la Escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires
- DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2006): *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires
- GAUCHET, Marcel (2004): *La democracia contra sí misma*. Homosapiens, Buenos Aires
- GIDDENS, Anthony (1998): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires
- GIDDENS, Anthony (1996): «Modernidad y autoidentidad». En Beriain, J (comp): *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos, Barcelona.
- GIL CALVO, Enrique (2004): «La matriz de cambio: Metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones». En Andrés Contreras Murillo (comp.): *Los jóvenes en un mundo de transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana*. Instituto de la Juventud de España. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, Madrid
- HARGREAVES, Andrés (2007): «El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad» (en diálogo con Claudia Romero). En Revista Propuesta Educativa, nro. 27. FLACSO, Buenos Aires,
- LEWKOWICZ (2007), Ignacio: *Pedagogía del aburrido*. Paidós, Buenos Aires
- LIONETTI, Lionel Y VARELA, Paula (2008): «Las instituciones escolares: escenarios de conflicto, crisis de autoridad y transgresión a la norma». En MIGUEZ, Daniel (comp): *Violencias y conflictos en las escuelas*. Paidós, Buenos Aires
- LÓPEZ, Néstor (2004): *Equidad Educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE- UNESCO Ediciones, Buenos Aires
- MAYER, Liliana (2008): *Juventud y legitimidad política. Consideraciones sociológicas de los Hijos de la Democracia*. Tesis de Maestría, Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
- MARTUCCELLI, Danilo (2007): *Gramática del Individuo*. Losada, Buenos Aires.
- PREVITALI, Marina (2008): «Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba». En MIGUEZ, Daniel (comp): *Violencias y conflictos en las escuelas*. Paidós, Buenos Aires
- TENTI FANFANI, Emilio (2007): *La Escuela y La cuestión Social*. Siglo XXI Ediciones, Buenos Aires.

NOTAS

-1- Recordemos que desde la perspectiva de Bourdieu, la violencia simbólica es aquella que sirve para legitimar una situación y garantizar la reproducción social, y que se ejerce sobre los agentes con su anuencia. Los agentes sociales, según lo que sostiene Bourdieu, son conscientes que aunque estén sometidos a determinismos contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina (Bourdieu, 2000 y 2001)

-2- Dubet entiende por programa institucional a la empresa escolar que garantizó un modelo de socialización de estructura estable basado en 1- valores y principios fuera del mundo contemporáneo; 2- la vocación de sus trabajadores; 3- la sacralización de la escuela y 4, la analogía entre subjetivación y socialización (Dubet, 2005)

-3- La globalización es posible gracias a los medios de comunicación y de transporte modernos que permiten la translocalización de las relaciones sociales y comerciales. Esta nueva era elimina las tradiciones y certidumbres, dando lugar a lo que se conoce como la sociedad del riesgo mundial, para referirse a que en las sociedades contemporáneas los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales se escapan de las instituciones de control y protección social (Beck, 1998).

-4- Altimir explica los riesgos de este nuevo modelo cuando en su análisis da cuenta de cómo lo que es desarrollo para un sector no necesariamente lo es para otro, y mucho menos para el total de una economía nacional. Según este autor, esta es una de las características más notorias de América Latina que derivan en una heterogeneidad estructural que se demuestra en los distintos niveles de competitividad internos alcanzados (Altimir, 2008)

-5- Recordemos que, desde la perspectiva de Beck (1996, 1998 y 2001), no es la crisis sino el propio desenvolvimiento y éxito de la dinámica de la modernización la que genera estos cambios. Dado que todo signo de invariabilidad y consistencia dentro de la Primera Modernidad se evapora, y que la estructura institucional y organizacional de la sociedad industrial abandona la condición de a priori apromblemático y pierde su irrefutabilidad, se derriba la organización de roles que la industria moderna armó. Se derrumba, más concretamente, en la decisión de los individuos. Estos son los vencedores y perdedores de la Segunda Modernidad.

Dicho de otro modo, los efectos colaterales suponen la liberación de los individuos del enjaulamiento de las instituciones que, en este caso, significan el renacimiento de conceptos tales como acción, subjetividad, conflicto, etcétera. Esta paradoja ocupa un lugar central: la independización que se resuelve contra la independización de la modernidad industrial, abre a esta decisión. Las estructuras destruyen a las estructuras, de modo que la subjetividad y acciones disponen de posibilidad de desenvolvimiento. Independientemente de que los individuos lo perciban o no, la modernidad temprana y su centro cerrado de decisión se abren a la decisión y a la crítica. El bloqueo ínsito en sus estructuras sociales se debilita.

-6- Igualmente, debemos rescatar que cada rol otorga un grado de libertad a cada actor, ya que cada uno tiene su manera de representarlo, lo que siempre genera una distancia entre el rol descrito y el real (Martuccelli, 2007: p.119)

-7- Según un informe del Sistema de Tendencia Educativa para América Latina, más de la mitad de los alumnos que asisten a la escuela son pobres (SITEAL, IPE- OEI, 2008). Esta masificación también se refleja en otros datos, como el que en la actualidad, un tercio de la población está relacionada –ya sea como trabajador de la educación o como alumno- a las

instituciones educativas (Tenti Fanfani, 2007).

-8- Navarro sostiene que el pacto escuela familia, no sólo indicaba una suerte de continuidad entre ambas agencias, sino también una sumisión de las tareas de la familia respecto de las de la escuela. Lo importante de su análisis, es que aclara que el pacto como tal, existió más en las representaciones sociológicas de la educación que en la realidad como tal. El declive de esta alianza, no sólo muestra la retracción del Estado, sostiene el autor, sino que además da cuenta de cómo ciertas ideas- fuerza que existen en las abstracciones teóricas se imponen en la realidad y cobran una dimensión cohesionante más allá de su existencia objetiva o real. Entre otros ejemplos, el autor cita la igualdad y la justicia social (Navarro, 2008)

-9- Berardi sostiene que la distancia generacional se refleja en los cambios culturales que se dieron en los últimos treinta años, con las innovaciones tecnológicas de fines de la década de los setenta. A partir de entonces la introducción de las nuevas tecnologías en la vida social modifica la relación padres- hijos y adultos jóvenes y ejemplifica esta situación afirmando que las generaciones jóvenes actuales aprendieron más palabras de una máquina que de sus padres y docentes, tendencia que sólo puede pensarse en aumento. Berardi sostiene que desde fines de los años setenta, las reivindicaciones en las sociedades postindustriales rara vez son comprendidas: las expresiones de los jóvenes que se manifestaron poco tenían que ver con la imagen convencional del proletariado industrial tradicional; su reivindicación más fuerte era la existencial. Es por eso que sostiene que a partir de entonces las expresiones son de nuevas capacidades y necesidades, que rara vez son entendidas por las instituciones y denomina a las generaciones actuales como post-alfanuméricas (Berardi, 2007)

-10- La cultura definida como prefigurativa es uno de los tres tipos de cultura que Mead encuentra para explicar la ruptura generacional. En su trabajo, la autora encuentra en primer lugar las culturas postfigurativas y pasadas, en las que las nuevas generaciones de jóvenes y niños aprenden de sus antecesores. En su análisis Mead identifica esta cultura con las sociedades preindustriales donde los cambios culturales son lentos e imperceptibles y es difícil imaginar –desde la perspectiva de las generaciones adultas- modos de vida diferentes a los existentes para las generaciones jóvenes. Luego existen las culturas cofigurativas o pares familiares, relacionada con las sociedades industriales, de movilidad social en la que es inevitable que se produzcan brechas y tensiones entre la educación y las formas de vida. La cultura prefigurativa es el tipo de formación que señala que el modelo a seguir está dentro de la generación joven a la que se pertenece por lo que la identificación se relaciona más con el grupo de pares que con los adultos, en tanto la linealidad de los valores es puesta en cuestión por procesos que radicalizan la rutina diaria, como la tecnología (Mead, 1970)

-11- Bourdieu y Passeron aclaran que la existencia de una autoridad reconocida es necesaria para que la institución escolar pueda cumplir con sus objetivos a través de los medios que dispone. La acción pedagógica, sostienen los autores, es el resultado de una relación social en la que intervienen maestros y alumnos. La relación asimétrica y la relación de autoridad no deben confundirse: la relación asimétrica no devendrá automáticamente en relación de autoridad y menos, será una relación efectiva (Bourdieu y Passeron, 1979, en Lionett y Varela, 2008).

-12- Merle denomina a este proceso como democracia segregadora, en tanto que una vez adentro, la escuela discrimina las posibilidades y orientaciones profesionales según género, condición socioeconómica, etnia y otros atributos mostrando su alto contenido racista y racial (Merle, 2002, citado en Dubet, 2005: p. 24).