

¿VIOLENCIA CONTRA LA ESCUELA? LA DOMESTICACIÓN DE LA AUTORIDAD Y EL DISCURSO NEOLIBERAL DE LAS HABILIDADES BLANDAS

VIOLENCE AGAINST THE SCHOOL? THE DOMESTICATION OF AUTHORITY AND THE NEOLIBERAL SOFT SKILLS DISCOURSE

15

Jaime Retamal Salazar
Doctor en educación
Universidad de Santiago de Chile
jaime.retamal@usach.cl

A François Dubet en amistad

Mi abuela quería que tuviera una educación, de modo que me mantuvo fuera de la escuela.

Margaret Mead

Va de suyo que orientar el contenido de la educación en función de pretendidas necesidades de la economía, es una tremenda estupidez.

Cornelius Castoriadis

Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas.

Ivan Illich

Resumen: La escolarización neoliberal del sistema educativo chileno no se ha detenido a pesar de los sucesivos movimientos sociales que se dirigen en la dirección contraria a la orientación pro-mercado. Es el neoliberalismo articulado mediante una especial comprensión conservadora del puesto del hombre en el mundo que se ha sostenido institucionalmente durante décadas en los aparatos del Estado y sus tecnologías de distribución de recursos, conocimientos, y tecnologías de evaluación y control de la masa escolar y la vida cotidiana de sus comunidades pedagógicas. Decenas de años y las evidencias son extremadamente contundentes para mostrar y demostrar el fracaso de la

escolarización neoliberal, pero que sin embargo sigue indemne su camino de expansión por el territorio y las dimensiones de la educación nacional. Todo esto también cuenta para el ámbito de los fenómenos asociados a la violencia escolar y la convivencia escolar, para el ámbito de las “buenas” conductas, el “buen” comportamiento, la “correcta” disciplina: la colonización del neoliberalismo también busca economizar y corporativizar a las personas, los estudiantes y sus familias (Spring, 2015) mediante el recurso de la producción de capital humano. Bajo esta dimensión, la violencia y la convivencia escolar, sería un fenómeno más de autoritarismo profesoral, en cuanto estaríamos en presencia de “una experiencia escolar y unas relaciones de autoridad categorizadas como excesivamente asimétricas, injustas, denigrantes y lesivas de la dignidad” (Neut, 2019, p.229). Sin embargo, el presente artículo muestra que la contradicción que importa no es la de una supuesta “autoridad profesoral” versus “la victimización adolescente”. Las verdaderas condiciones que hacen posible este conflicto de la autoridad pedagógica, convergen de forma mucho más radical y comprensivamente con la contradicción entre una escolarización neoliberal a alta velocidad, implementando hoy la cultura de las habilidades blandas, versus una crítica social-cultural que se construye paso a paso en las comunidades escolares.

Palabras clave: Educación neoliberal, autoridad profesoral, violencia escolar, convivencia escolar.

Resumo: A escolarização neoliberal do sistema educacional chileno não parou apesar dos sucessivos movimentos sociais que vão na direção oposta da orientação pró-mercado. É o neoliberalismo articulado por meio de uma especial compreensão conservadora da posição do homem no mundo que se sustenta institucionalmente há décadas nos aparelhos de Estado e suas tecnologias de distribuição de recursos, conhecimentos e tecnologias de avaliação e controle da massa escolar e da cotidiano de suas comunidades pedagógicas. Dezenas de anos e as evidências são extremamente fortes para mostrar e demonstrar o fracasso da escolarização neoliberal, mas mesmo assim continua sua trajetória de expansão pelo território e pelas dimensões da educação nacional. Tudo isso vale também para o campo dos fenômenos associados à violência escolar e à convivência escolar, para o campo da “boa” conduta, do “bom” comportamento, da “correta” disciplina: a colonização do neoliberalismo busca também economizar e corporatizar pessoas, alunos e suas famílias (Primavera, 2015) por meio do recurso da produção de capital humano. Nessa dimensão, a violência e a convivência escolar seriam mais um fenômeno do autoritarismo docente, na medida em que estaríamos diante de “uma experiência escolar e relações de autoridade categorizadas como excessivamente assimétricas, injustas, aviltantes e lesivas à dignidade” (Neut, 2019). , p.229). No entanto, este artigo mostra que a contradição que importa não é a de uma suposta “autoridade docente” versus “vitimização adolescente”. As condições reais que possibilitam esse conflito de autoridade pedagógica convergem muito mais radical e abrangentemente com a contradição entre uma escolarização neoliberal de alta velocidade, hoje implantando a cultura das soft skills, versus uma crítica sociocultural que se constrói passo a passo na escola comunidades.

Palavras-chave: Educação neoliberal, autoridade docente, violência escolar, convivência escolar.

Abstract: The neoliberal schooling of the Chilean educational system has not stopped despite the successive social movements that go in the opposite direction of the pro-market orientation. It is neoliberalism articulated through a special conservative understanding of the position of man in the world that has been sustained institutionally for decades in the State apparatuses and their technologies of distribution of resources, knowledge, and technologies of evaluation and control of the school mass and the daily life of their pedagogical communities. Dozens of years and the evidence is extremely strong to show and demonstrate the failure of neoliberal schooling, but nevertheless continues its path of expansion throughout the territory and the dimensions of national education. All this also counts for the field of phenomena associated with school violence and school coexistence, for the field of "good" conduct, "good" behavior, "correct" discipline: the colonization of neoliberalism also seeks to economize and corporatize people, students and their families (Spring, 2015) through the resource of the production of human capital. Under this dimension, violence and school coexistence would be one more phenomenon of teacher authoritarianism, insofar as we would be in the presence of "a school experience and authority relations categorized as excessively asymmetric, unfair, demeaning and harmful to dignity" (Neut, 2019, p.229). However, this article shows that the contradiction that matters is not that of a supposed "professor authority" versus "adolescent victimization". The real conditions that make this conflict of pedagogical authority possible converge much more radically and comprehensively with the contradiction between a high-speed neoliberal schooling, today implementing the culture of soft skills, versus a social-cultural critique that is constructed step by step in school communities.

Keywords: Neoliberal education, teacher authority, school violence, school coexistence.

INTRODUCCIÓN: VIOLENCIA Y ESCOLARIZACIÓN NEOLIBERAL

La escolarización neoliberal del sistema educativo chileno y el currículum oculto de su privatización oculta (o abierta) no se han detenido a pesar de los sucesivos movimientos sociales que se dirigen en la dirección contraria a la orientación pro-mercado. En efecto, los movimientos sociales no han logrado permear a la política institucional sus protestas, demandas o propuestas, aunque, por una parte, sus propios líderes accedan al poder local, regional, o nacional en sus funciones ejecutivas o legislativas, y, por otra parte, aunque escorzos de esas demandas sean absorbidas por élites intelectuales, tecnócratas, expertos en educación, o líderes deliberantes que *aggiornan* la irremediable inercia institucional de la escolarización neoliberal. La alta polución en el ambiente de la experiencia escolar a causa de la industria de la escolarización neoliberal no ha cesado de intoxicar a la infancia, la niñez y la juventud en edad escolar. Décadas ya de un modelo educacional economicista que se ha ido robusteciendo con el tiempo, eco de un pacto político que entrega la experiencia cultural y escolar de enseñanza-aprendizaje a las lógicas de una serie de fábulas pretendidamente modernizantes; la lista es extensa: el liderazgo de la gestión directiva acuñado mediante un corte gerencial que se procesa en los discursos y en la praxis de la administración escolar desde el paradigma managerial; la libre elección de escuelas que los padres ejercen (a sabiendas o no) mediante el uso de un cheque escolar, o voucher, se impone como el automatismo de un consumidor que compra un producto, el mejor que puede adquirir en el mercado, o en cuanto el comprador que especula en la bolsa de valores mediante una inversión a mediano o largo plazo; la vertebración de conocimientos expuestos en materias

de asignaturas transformados y reformados, primero, en habilidades competentes y luego, en capital humano que se comprende como eficiente para la sociedad del conocimiento y el desarrollo económico o la pura realización individual; la calidad de la educación entendida como el resultado de la competencia que se genera y articula -escuelas contra escuelas- en torno a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas; la educación preescolar de calidad entendida como la única posibilidad de comprar *a posteriori* una mejor educación; la consecuente estandarización del aprendizaje y la pauperización o desarraigo de las tradiciones ético-formativas en el currículum escolarizante; la fragmentación del conocimiento intra-escolar que se desarrolla en añicos epistémicos clase a clase, asignatura tras asignatura; la fragmentación del conocimiento extra-escolar que promueve la experticia tecnocrática de los hacedores de políticas públicas y que reproducen la oferta epistemológica de las grandes maquinarias procesadoras de datos escolares, buenas prácticas o innovaciones basadas en evidencias; la formación inicial capturada por la necesidad de reproducción y el trabajo docente de los pedagogos vertebrado por el desempeño y el logro individual; la cooptación de la asignatura de filosofía por los interesados en la manutención del modelo neoliberal, marginalizando paradójicamente a la crítica de los detractores y disidentes del monolingüismo unidimensional de la *intelligentsia*, ya después de décadas, o ya desde hace décadas, reaccionaria, conservadora, retardataria.

18

Es una lista extensa, es cierto, algo enrevesada en ocasiones, casi críptica, pero como lo podría afirmar cualquier observador imparcial, en Chile no hay dimensión pedagógica de la experiencia escolar que no esté basculada por el eje de la escolarización neoliberal: no es sólo hacia una parte o hacia algunas partes, sino que es hacia el todo de la experiencia escolar donde impacta esta polución; o mejor dicho, al todo y a cada una de sus partes, o a cada una de sus partes y al todo al mismo tiempo. En efecto, sin cargar ficticiamente un sambenito a nadie, se trata de un sistema urbanizado por las élites, es decir, se trata -en nuestro especial caso chileno- de una construcción proyectada desde una intencionalidad específica, con instrumentos y materiales tecnológicos ad hoc, todo ello articulado desde y mediante una serie de concepciones filosófico-antropológicas respecto a la regulación que debiese existir entre el Estado, la sociedad, la cultura, la familia y la persona individual. Es el neoliberalismo, es cierto, pero -insistimos- articulado mediante una especial comprensión conservadora del puesto del hombre en el mundo que se ha sostenido institucionalmente durante décadas en los aparatos del Estado y sus tecnologías de distribución de recursos, conocimientos, y tecnologías de evaluación y control de la masa escolar y la vida cotidiana de sus comunidades pedagógicas. En efecto, el pacto político que lo sostiene puede incluso soportar que la desigualdad educativa se exprese en una segregación territorial muy poco razonable, por lo menos, hasta para una concepción liberal de la democracia: esto es posible porque esta especial urbanización tiene precisamente la característica de la verticalidad (arriba-abajo) propia de un tipo de élites conservadoras que controlan el poder político y de gestión del Estado. El mapa del sistema escolar es por lo tanto sinónimo o espejo de un mapa que permite distinguir en las ciudades sus propios guetos marginales o sus discriminaciones territoriales, aunque también nos permite describir la precisa georreferenciación de los guetos del privilegio, del dinero y del poder. La urbe de la escolarización neoliberal, con sus reglas de polución, es al mismo tiempo una escalera darwiniana de ascenso y descenso social que lejos de anquilosarse, va sincronizándose y actualizándose al ritmo del devenir de las necesidades de los consumidores: disciplina y post-disciplinamiento se hacen el juego en una cultura de

aparente descontrol neoliberal que sólo cree en apariencia en el mercado y sus lógicas de ordenamiento. Por ello insistimos en la concepción ficcional y fabuladora de la realidad.

Ahora bien, y es bueno advertirlo en esta línea de diagnóstico y constatación del *factum* de la realidad, que no ha sido sólo la filosofía la que ha sido asediada por la escolarización neoliberal que la desliga de sus dimensiones crítica y autocríticas, es decir, que la transforma en bandera gremial de profesionales o técnicos de su enseñanza en el sistema escolar, sino también es bueno recordar que las humanidades y las artes en su conjunto también la han sufrido. La tradición de las humanidades ha sido acusada de inoperante desde la raigambre más provinciana, huasa y hacendada de un Encina (1955[1978]) hacia el centenario de la nación chilena, es cierto, pero lo que acontece en un contexto neoliberal vigente es precisamente una nueva conjunción que las reduce desde ese mismo conservadurismo aristocratizante, pero ahora, supeditado a una modernización neoliberal que, lejos de despreciar los saberes de las humanidades, los funcionaliza en vistas al crecimiento económico: las humanidades en cuanto saberes del bienestar. Por ejemplo, la instrumentalización economicista de la escolarización neoliberal, propiamente operando en la asignatura de Lenguaje, ha vuelto al lenguaje mismo algo menos relevante incluso que una acción comunicativa, lo ha desconectado de tradiciones sustantivas de la realidad literaria y del lenguaje imaginario fundacional, lo que quiere decir que se le instrumentaliza o funcionaliza en cuanto traductor mecánico de mensajes multimediáticos-multiplataforma o en vademécum de significados para inmunizarse ante el posible fracaso en una prueba estandarizada (lo que sería equivalente a buena educación); en ningún caso se trata de un lenguaje creativo, pues él, si existe, lo será extracurricularmente: ya no existen los Neruda o las Mistral, herederos de la educación pública en un sistema así de orientado por el mercado. Del mismo modo, la Historia queda al descampado sin arraigo o tradición, reducida a saber externo y efeméride, saber memorístico y mecánico también en vistas de la inmunización de un posible fracaso en pruebas estandarizadas, condicionada al interés de clase social o de interpretaciones que sólo consideran una serie de algoritmos de aprobación o rechazo de efemérides coyunturales y conflictivas. No hay memoria de un derecho perdido o esperanza por recobrarlo, más bien hay un neutral empate técnico en la didáctica del aula histórica, la didáctica que precisamente está ahí para formar ciudadanos críticos. Fuera de esos límites técnicos, se denuncia adoctrinamiento desde el conservadurismo pedagógico: adoctrinamiento, pero no la estupidización de la pedagogía de la explicación (Rancière, 1987). Mala perspectiva tiene la crítica en el área de la escolarización neoliberal.

Decenas de años y las evidencias son extremadamente contundentes para mostrar y demostrar el fracaso de la escolarización neoliberal, pero que sin embargo sigue indemne su camino de expansión por el territorio y las dimensiones de la educación nacional.

Obviamente todo esto también cuenta para el ámbito de los fenómenos asociados a la violencia escolar y la convivencia escolar, para el ámbito de las “buenas” conductas, el “buen” comportamiento, la “correcta” disciplina: la colonización del neoliberalismo también busca economizar y corporativizar a las personas, los estudiantes y sus familias (Spring, 2015) mediante el recurso de la producción de capital humano con excelentes habilidades blandas

para el crecimiento económico¹. Podemos afirmar que aquí, en la dimensión de las subjetividades e identidades, lo que ha ocurrido es un fenómeno de -pidamos prestado este concepto- “domesticación” (Michaud, 2013) de la violencia; es decir, una domesticación de la violencia escolar por medio de la escolarización de las habilidades blandas que la producción de capital humano hoy exige. En este sentido, desde la dimensión de las políticas de convivencia escolar, resulta ilustrador lo que señala Marcela Apablaza (2018) utilizando una metodología genealógica *à la Foucault*: se ha desarrollado -argumenta- en la experiencia escolar una “producción de las diferencias sociales [que] se configura a partir de [un] ‘dispositivo de control-convivencia escolar’” (p.298); pues se trata de “lógicas de conducción” y “mecanismos de control” que funcionan como

un dispositivo de control social que, en su articulación con otros discursos (demandas sociales, principios morales y éticos propios de sociedades neoliberales), se configura como un proyecto ético-político de Estado orientado específicamente a la formación de ciudadanos y ciudadanas chilenas neoliberales (p.301-302)

No todos piensan lo mismo, sin embargo, y es bueno detenerse en un contrapunto, sobre todo si en él encontramos una evaluación a uno de los actores educativos más golpeados por la escolarización neoliberal, a saber, el cuerpo de profesores. Se trata de un juicio que encierra una valoración respecto de un supuesto autoritarismo profesoral. El investigador Pablo Neut en su libro *Contra la escuela* (Editorial LOM, 2019) concluye que, en la dimensión de la violencia escolar y la convivencia escolar, lo que existiría sería un fenómeno de autoritarismo profesoral en cuanto “autoridad que insiste en su expediente impositivo” (Neut, 2019, p.229). Estaríamos en presencia de “una experiencia escolar y unas relaciones de autoridad categorizadas como excesivamente asimétricas, injustas, denigrantes y lesivas de la dignidad” (Ibid.) Si bien esta sería la conclusión desde el punto de vista de los estudiantes, también lo sería desde la perspectiva de los equipos de gestión quienes concluirían que la violencia “sólo se manifiesta como respuesta directa ante una acción docente anacrónica e impositiva” (Ibid.)

Los estudiantes se ven expuestos a la humillación, la arbitrariedad y el ultraje. Los profesores al desacato, la amenaza, la transgresión y la burla. Es en este sentido que la escuela se asemejaría a un “campo de batalla” o, más precisamente, a un “escenario de guerrilla” (Ibid.)

¿Cómo es que se llega a estas afirmaciones? Pues bien, desde el punto de vista del trabajo de campo de esta investigación se trata solo de 20 entrevistas a estudiantes secundarios, a razón de 5 entrevistas por cada nivel de primero a cuarto año de educación secundaria, en un liceo científico-humanista municipal público de 1.206 alumnos y otro técnico profesional particular subvencionado de 589 alumnos, de la comuna de Santiago y San Ramón respectivamente; es decir, 10 entrevistas por cada establecimiento buscando cierta paridad de género. Además, se entrevistaron a solo 5 profesores científico humanistas y 3 profesores de instrucción (sic) técnico profesional, 4 hombres y 4 mujeres, no indicando

¹ Cf. Hanushek E. A., L. Wössmann (2007); Hanushek E. A., M. E. Raymond (2004); Heckman, J. J., and Y. Rubinstein (2001); Heckman, J. J., and D. V. Masterov (2007); Heckman, J.J., and T. Kautz (2012); Heckman, J.J., J. Stixrud, and S. Urzua (2006); Heckman, J.J., L. Borghans, T. Kautz, B. ter Weel, and R. Diris (2014). Se sugiere, además A. Fontaine, S. Urzua (2015)

al final del libro, en el acápite del anexo metodológico (Ibid., p.247), a qué institución corresponde cada uno de ellos o en el caso de los profesores de instrucción (sic) técnico profesional si poseían o no el título de profesor²; sin embargo se indica que “el espectro de profesores entrevistados va desde una docente de 25 años que realiza su primer año de ejercicio profesional, hasta un profesor de 63 años y 43 de experiencia en aula”. También se entrevistó a los equipos de gestión, a saber, solo se entrevistó a 2 directores y a 2 jefes de inspectoría general, sin indicar si poseían o no el título de profesor (Ibid., p.249), pero sí se indica que al menos en una institución “existe un inspector por cada nivel de enseñanza” (Ibid., p.218) lo que, sumando, al menos ahí, habría 5 inspectores. En el acápite de la introducción del libro conocemos que -dice Neut- “en paralelo, y como instrumento auxiliar, utilizamos la observación participante” (Ibid, p.20). Para encontrar la data histórica de este trabajo, se nos indica en el acápite de agradecimientos que se trata de una investigación realizada en el marco de una tesis (Ibid. p.9); en efecto, comprobamos que este libro de la editorial LOM del año 2019 es prácticamente el mismo texto de una tesis del año 2013 (Neut, 2013), y en ella -en la tesis- podemos conocer más detalles de la data histórica del trabajo; entonces como posibilidad fáctica de realización, el trabajo de campo tuvo que haberse realizado desde el año 2013 hacia atrás. Además, conocemos por Neut -en la tesis- lo siguiente:

Debemos reconocer que en uno de los establecimientos educativos no pudimos cumplir con el plazo total propuesto³. Ello por el surgimiento de las movilizaciones estudiantiles a nivel nacional y la “toma” que se verificó en dicho centro de estudio. En los hechos, la observación participante duró dos semanas y media (Ibid., p.26)

Por lo tanto, es probable que el trabajo de campo de la investigación y tesis de este libro se hubiese realizado en el marco de las movilizaciones estudiantiles del año 2011 que tuvieron ese carácter nacional.⁴ Queda como interrogante. Lo mismo, el trabajo más técnico de las entrevistas, su diseño y sus análisis⁵.

No obstante, resulta muy interesante, en el contexto de una escolarización neoliberal, el hilo conductor contenido en el marco teórico de este libro-tesis de Neut (2019), que tiene como elemento sustancial afirmaciones sociológicas, una en particular, muy influyente, del profesor François Dubet que interpretan una densa comprensión tanto del fenómeno escolar como de la epistemología y metodología de las ciencias sociológicas.

A saber, Neut (2019; 2017; 2013) enfatiza desde Dubet, la existencia (ya desde el marco teórico)⁶ de una “figura” de la violencia escolar denominada en el libro indistintamente

² En el caso de Chile es necesario advertir que los profesionales que imparten clases sobre sus respectivas especialidades, en la educación técnico profesional, pueden optar al título profesional de profesor siguiendo cualquier programa de regularización de estudios

³ “Dos días a la semana durante un lapso de un mes a cada uno de los establecimientos”. (Neut 2013, p. 26).

⁴ Sobre ese movimiento hay mucha información, no obstante, se recomienda *El despertar de la sociedad del académico* Mario Garcés (editorial LOM, 2012).

⁵ Cf. Neut, Pablo (2013) *Las lógicas de la violencia contra la escuela. Aproximación desde las modalidades de configuración de la autoridad pedagógica actual*, Tesis para optar al grado de magister en educación con mención en currículum y comunidad educativa, dirigida por Manuel Silva Águila, FACS, Departamento de Educación, Universidad de Chile.

⁶ Esto se dice, pues resulta del todo evidente un problema de *petitio principii* en el argumento global pre y post trabajo de campo.

como “violencia contra la escuela”, “violencia contra la autoridad pedagógica”, o “violencia contra los profesores” para referirse a una noción considerada como central y que él llama “violencia anti-escuela” (Neut, 2019, p.33).

Detengámonos en esta línea de las “figuras de la violencia escolar” de Dubet. Es importante comprenderla tanto en su génesis como en su enfoque, porque más allá de las interpretaciones o usos, resulta pertinente en el contexto, repito, de una escolarización neoliberal y sus consecuencias pedagógicas.

SOBRE LÓGICAS DE VIOLENCIA Y SOBRE SU EXPERIENCIA ESCOLAR

22

Cuando el sociólogo François Dubet escribió en el año 1998 para la *Revue Française de Pédagogie* su ensayo titulado *Les figures de la violence à l'école* -Las figuras de la violencia escolar- en el que tematiza lo que llamó violencias “anti-escolares” venía precedido por una trayectoria de investigación y de diferentes tesis relativas a la -noción clave- de “experiencia escolar” de jóvenes en edad escolar, profesores y escuelas, colegios y liceos de múltiples barrios es cierto, pero fundamentalmente de sectores vulnerables o populares. En efecto, había publicado casi diez años antes de las “figuras de la violencia”, en el año 1987, y no sin impacto, su investigación que tituló *La galère. Jeunes en survie*, en la que sistematizaba con un discurso elocuente una sociología de la juventud en edad escolar excluida cultural, social y económicamente. Después, en el primer trimestre del año 1994, publicó un artículo para *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, revista del Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure, titulado *Les mutations du système scolaire et les violences à l'école* en el que vincula el proceso de mutación o masificación del sistema escolar francés, iniciado ya décadas antes, con los nuevos desafíos sociales y culturales que esa misma mutación implicaba: la violencia en las escuelas no era un fenómeno completamente nuevo pero tampoco era uno simple de comprender por mucho que la unidimensionalidad de los medios de comunicación lo hiciera aparecer así por la vía de la espectacularización alienante del fenómeno. Posteriormente, en el año 1996, publica junto a D. Martucelli *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*⁷. También en ese año, junto a Charlot, Meirieu, y de Singly, publica *École, famille: le malentendu* en donde vuelve sobre el fenómeno de la masificación de la escolarización vinculándolo con el desenmascaramiento de una supuesta edad de oro representativa de un mito republicano de escuela en perfecta armonía con la sociedad, la cultura y la economía. Podemos agregar más antecedentes y textos relevantes, cuestión que haremos en seguida, pero lo razonable de pensar es que, en consecuencia, este ensayo de 1998 sobre las “figuras de la violencia escolar” refleja, en rigor, una serie de reflexiones apoyadas sobre trabajos e investigaciones realizados con anterioridad; es si se quiere, un ensayo de comprensión de lo ya hecho, y de una proyección posible sobre la hermenéutica del fenómeno; en efecto, afirma Dubet en nota al pie de página puesta en el mismo título en cuestión lo siguiente: las “figuras de la violencia escolar” se trata más bien de un texto con un tono más de ensayo que de un artículo científico. Ahora bien, si como ejercicio de comprensión miramos un texto posterior a éste, 10 años después, encontramos que en el año 2008 Dubet publica *Faits d'école*, texto de síntesis epistemológica y metodológica publicado

⁷ Texto que analizaremos un poco más adelante.

por la École des Hautes Études en Sciences Sociales; ahí leemos que Dubet al revistar sus múltiples tesis en torno a la sociología de la educación, afirma, no sin polémica, que ya desde los 60' podría haber existido en el mundo académico universitario, nada más y nada menos, que una sociología de la escuela -pero- sin educación, una sociología de los mecanismos del sistema escolar, pero sin actores educativos, solo preocupada del sistema de desigualdades que produce, una sociología de la reproducción de códigos o de la elección racional (Bourdieu - Boudon) pero sin pedagogía, sin aula, sin estudiantes, sin profesores, sin "experiencia escolar". Es en esta crítica aparentemente superficial donde encontramos lo mejor de la sociología de la educación de Dubet: "uno se forma, uno se construye como individuo y como sujeto, harto más allá de la sola adquisición de conocimientos" (2008, p.15) registrados en los tests, en los certificados de enseñanza o en los títulos académicos en los que por definición leemos las desigualdades escolares y sociales. Por esta razón, la sociología del sistema escolar debe comprender que "la experiencia de los estudiantes es la unidad fundamental a partir de la cual uno puede empezar a pensar la educación, porque es así como podemos medir lo que la escuela "hace" realmente." (2008, p.15) Es esta experiencia escolar la que debe ser estudiada como la actividad mediante la cual los estudiantes se construyen, se forman y se transforman en sujetos. Dubet afirma consecuentemente a esta hermenéutica social que entonces

la socialización escolar ya no puede ser considerada -a la manera 'funcionalista'- como un aprendizaje de roles y de habitus, sino como una experiencia que obliga al estudiante a verse a sí mismo como el autor de su educación. (2008, p.16)

El punto de inflexión de esta tesis consiste, fundamentalmente, en darse cuenta de que este tipo de socialización escolar implica también ciertos riesgos, no sólo los ligados al fracaso escolar, sino que sobremanera existe el riesgo de que algunos estudiantes finalmente no terminen siendo los constructores de su propia experiencia escolar, que no sean los sujetos de su propia escolaridad. En rigor, muchos estudiantes se construyen más bien "contra" la experiencia escolar, contra la escuela, contra el liceo, contra el colegio, contra el sistema escolar y sus rituales: son aquellos que al no poder hacer frente a los desafíos que la experiencia escolar les impone, que las escuelas los desafía, terminan por rechazarla o negarla y construyen su subjetividad contra ella. En este caso, cuando uno se pone desde el punto de vista de los estudiantes, dice Dubet, "el mundo escolar es dominado por el riesgo de ser minusvalorado" (2008, p.17) y no sólo como estudiante, sino que también en tanto sujeto, individuo, o sí mismo incapaz de madurar en la escuela o formarse en ella. Es un riesgo identitario no menor. Por eso es más importante para la investigación sobre la escuela y el sistema escolar, antes que deplorar lo que se tiene como institucionalidad, comprender cuáles han sido sus transformaciones socio-históricas, cómo ha mutado hasta el día de hoy, sobre todo si esa mutación implica la ampliación del volumen en todo el sentido de la palabra: masificación y crecimiento demográfico de las instituciones escolares. Para el caso de la violencia escolar, no entender esta mutación implica el riesgo de no comprender sus sentidos, sus figuras, sus lógicas. En concreto, advertimos a través de Dubet que la masificación basculó todos los mecanismos tradicionales de la escuela y basculó también su experiencia imaginada en un relato feliz: la escuela que se podía "proteger" de los fenómenos sociales y personales, en cuestión de décadas, los tuvo que afrontar directamente. ¿Es que al multiplicarse el número de estudiantes se transformó la naturaleza misma del sistema escolar? Parece evidente que sí; las formas canónicas de lo qué es o debe ser la escuela -aquella institución

que producía la interiorización de los valores democráticos, o republicanos, o autónomos de la racionalidad universalista- quedan atrapadas en los atavismos y mitologías de una edad de oro que al enfrentar los desafíos sociales y culturales de las sociedades post industriales de consumo terminan evaporándose. El sistema escolar ya no es lo que pensábamos que era y las relaciones pedagógicas tampoco. La institución escolar cae como caen todas las instituciones, y sus templos, y sus ritos, y sus liturgias, y sus narrativas: el programa institucional de la modernidad está aún cayendo al mismo tiempo que busca comprender el porqué de este declive. La escuela hoy, lejos de sus ideales de fundación institucional, busca más bien producir capital humano que sujetos imbuidos de valores universales; es más liviana en este sentido; y tanto la experiencia de los profesores como la de los estudiantes convive con esta nueva manera de producir actores sociales porque la sociedad ella misma es también otra.

24

Ya lo mencionamos, en la investigación que se desarrolla en su texto del año 1987 *La Galère: jeunes en survie* Dubet pone en evidencia ese ideal perdido en el que la escuela era el centro y el instrumento de la ideología de la unidad-nación, de la democracia, de la ciudadanía y de la racionalidad de las *Lumières*: “esa escuela era pensada mucho más en términos de proyecto político y filosófico que en términos de simple adquisición de conocimientos” (1987[2008],p.313) , es decir, la escuela era el símbolo de un lazo político, de un principio de unidad de cara a las diversidades culturales, étnicas, urbanas o territoriales de la sociedad. Hoy, sin embargo “la escuela ya no es identificada con la República y tampoco los profesores con una misión de educación colectiva.” (Ibid., 313) Hoy -fines de los 80 para Dubet- la escuela es más bien percibida como un agente de selección social, como un agente de división, como un lugar que presta servicios al consumidor. “Hoy la escuela ya no es el agente de una educación moral fundamental [...y más aún] el contenido moral de la educación ha desaparecido.” (Ibid., p.315) La paradoja o la ambigüedad, que le da más tensión dramática a este asunto consiste, de todos modos, en advertir que hoy al mismo tiempo la escuela y el sistema escolar no sólo no satisface por sus faltas, sino que también por su excesiva presencia vital y necesidad social: al mismo tiempo que esa escuela imaginada pierde su sentido profundo, la escuela real de hoy, adquiere muchísima importancia en la vida de los niños y jóvenes en edad escolar. “Las redes de socialización no escolares han desaparecido y el fracaso escolar ha devenido dramático porque la ausencia de certificados de estudios o diplomas cierra todas las puertas.” (Ibid., 316) Sumado a esto, el excesivo reformismo del sistema escolar, ese ir de reforma en reforma, da la apariencia a los actores educativos que la educación

es incapaz de cumplir con los objetivos de igualdad que profesa. La escuela es favorable sólo para aquellos que ya son favorecidos, y el abandono de ese viejo modelo de educación republicana es percibido como un factor de aumento de las desigualdades (Ibid., 317) en definitiva.

Menudo problema y menudo giro dramático en el que está la escuela, el sistema escolar y la educación contemporánea: es el escenario de la “experiencia” escolar y es en este sentido que el método sociológico de la experiencia escolar desarrollado por Dubet muestra toda su riqueza al darle voz y configuración a los actores educativos. Ahora bien, en esa configuración, importa más, pesa más, es mayormente resentido y vivido por los actores,

“experienciado” o “vivenciado” por ellos⁸, el hecho de que en un contexto discursivo de igualdad de oportunidades la escuela sea un factor más de desigualdad, a que la escuela hubiese perdido su sentido histórico de unificación cultural-social o ideológico-filosófico: “a partir del momento en el que la escuela pierde su legitimidad republicana, ella deviene una máquina de selección y exclusión. La escuela distribuye más el fracaso que el éxito escolar.” (Ibid., 317) En este contexto, todos los actores que juegan un rol en el sistema escolar, fundamentalmente los padres, los estudiantes y los profesores, se sienten amenazados y por tanto mantienen una actitud más bien defensiva. “La escuela aparece como la causa de todos los males” (Ibid., p.322), incluyendo obviamente, la violencia juvenil y la ausencia de una educación significativa para los niños y jóvenes.

La noción de “experiencia”, y en particular la de “experiencia escolar”, parece estar al centro de la apuesta sociológica de comprensión de François Dubet. Antes de avanzar, mirémosla un poco más en detalle. Es una noción, ya dijimos, que no se reduce ni a la pura aplicación de códigos interiorizados, ni al encadenamiento estratégico de una acción o decisión racional. En su libro -metodológico por excelencia- titulado *Sociologie de l'expérience* (Seuil, 1994) publicado 4 años antes que el ensayo de las “figuras de la violencia escolar”, Dubet advierte que la noción de “experiencia” se refiere a conductas organizadas, si bien por principios estables, pero con toda razón, heterogéneos. La noción de “experiencia” es por lo tanto ambigua, vaga, en movimiento y contiene fenómenos contradictorios que será preciso siempre, no obstante, ligar. Es un modo de experimentar⁹, de ser invadido por un estado emocional lo suficientemente fuerte para que el actor descubra una subjetividad personal, una representación de sí y ante sí, en la ambivalencia de lo vivido. Es decir, hay que tener en claro que

La sociedad no es un sistema organizado en torno a un centro [...] y si los individuos tienen que gestionar múltiples lógicas de acción, lo es porque la sociedad no es Una. Ella emerge como la yuxtaposición de una “comunidad”, de un “mercado”, y de una “historicidad”. En el registro de la acción, este tipo de ensamblaje disocia una lógica de la integración, una lógica estratégica en un espacio competitivo, y una lógica de la subjetivación que permanece en una tensión entre una concepción de la creatividad y de la justicia, por una parte, y por relaciones de dominación, por la otra. Este ensamblaje social descompone la imagen clásica de roles, de acción y de subjetividad. Es precisamente esto lo que me ha conducido a hablar de experiencia social. (Dubet, 1994, p.253)

En este sentido, la noción de experiencia viene a reemplazar la idea de una sociedad unívoca poniendo ahora al sujeto social, al actor social, en medio de un trabajo de gestión simultánea de múltiples lógicas de acción referidas a su vez a múltiples lógicas del sistema social, que ya no será considerado como “un” sistema social, sino como

⁸ No resulta inofensivo recordar, porque se ajusta al sentido de Dubet, que para la lengua española José Ortega y Gasset creó la palabra “vivencia” para traducir del alemán *Erlebnis* como lo indica el Diccionario de la Real Academia Española. Para “experienciar” ver Stéphane Madelrieux, *Expérencier*, Critique, 2012, 12 (Nº787) págs. 1012-1013

⁹ Madelrieux (2012)

la co-presencia de sistemas estructurados por principios autónomos [teniendo claro que eso sí que] las combinaciones de lógicas de acción que organizan la experiencia tampoco tienen un centro y menos reposan sobre una lógica única y fundamental (Ibid, 91-92).

Para conocer a qué refiere cada lógica de acción o cada racionalidad de acción tematizada por Dubet, asumiendo una estrategia tabular de hermenéutica de comprensión de este texto más teórico metodológico, es que se ofrece al lector una tabla que resume los contenidos a los que se refiere cada una de las lógicas de acción que el actor social debe poner en juego en el mundo social. Cada una de las lógicas empalma con diversas dimensiones. En este gran cuadro podemos comprender la complejidad a la que quiere apuntar Dubet que repito, implica para el actor social, el uso de múltiples lógicas de donde podemos comprender mejor su dramatismo. A veces por seguir una lógica estratégica se sacrifica la integridad identitaria, o al revés, para resguardar un edificio valórico asumimos una lógica estratégica que nos permita mantener el lazo cultural, valórico y comunitario unido. Digámoslo así, desde esta estrategia de hermenéutica tabular que hemos seguido, podemos comprender la grilla, los casilleros, en los que el juego de la comprensión “sociológica dubetiana” se orienta, perfila y maneja en sus múltiples trabajos empíricos de fines de los 80’ y 90’. No es un juego jerárquico de sistemas y subsistemas, tampoco es un juego de roles o estrategias, son espacios de configuración autónoma que, caso a caso, se yuxtaponen de múltiples formas.

De esta forma, cuando se creía que la institución escolar y el sistema escolar se movilizaban desde una lógica de integración articulando las funciones de “educar”, “seleccionar” y “socializar”, resulta que desde el punto de vista de los actores esas tres funciones no estaban para nada integradas en su lógica (Dubet, 1991) sino que por el contrario estaban en profunda tensión: “la institución escolar no aparecía como un “bloque” de funciones integradas, sino como una construcción relativamente inestable” (Dubet, 1994). Dicho de otra manera,

la escuela ya no es más una institución. Es lo que puede explicar el sentimiento de crisis que ella engendra, pero de ahí no se puede concluir que la escuela no “funciona”: simplemente podemos decir que ella ya no funciona como una institución (Ibid., p.170).

Más aún,

Es la misma escuela, a través de múltiples interacciones, que “acelera” y refuerza las desigualdades que ella recibe [...] ella engendra sus propias desigualdades y sus propias exclusiones (ibid., p171).

En consecuencia, es más bien por el camino de la exclusión que por el camino del autoritarismo, por el cual podemos comprender más profundamente la sociología de las figuras de la violencia escolar, su lógica, su racionalidad. Es una de las tesis conclusivas de Dubet sin duda respecto a estos jóvenes:

la rabia y la desorganización social engendran una violencia sin objeto, o más precisamente una disposición a la violencia que se dirige a múltiples objetos o múltiples actores que en cada caso juegan un rol de “agente provocador”: policías, profesores, guardias, conserjes de edificios... (Ibid. p.191)

Hay jóvenes que articulan de diversas maneras las lógicas de acción con su experiencia escolar, es posible de comprenderlos e interpretarlos, sin embargo, hay algunos que no, para ellos “la experiencia escolar es al descompuesto y conflictivo” (Ibid. p.209). Estos jóvenes no se forman alrededor de la escuela, “sino contra ella, a través de conductas de resistencia y desafío” (Ibid.). En este caso el actor social que es el joven escolar, para salvar sus estatus de sujeto, su autonomía, su subjetividad, para salvar una imagen de sí, ya muy desvalorada por la experiencia escolar, se dirige violentamente contra ella y lo que significa, equilibrándose, “entre la interiorización de un estigma y encaramiento contra todo lo que le amenaza” (Ibid.) Al no poder vivir una experiencia escolar que le dé un sentido de integración comunitaria o identitaria; al no poder orientar la asistencia escolar hacia un sentido estratégico, pues está ya en una condición de atraso; y al no poder significar la educación desde una totalidad más crítica, lo que está en juego en esos jóvenes es su propia personalidad, su subjetividad, el hecho de ser para sí y ante sí un sujeto autónomo, miembro de un nosotros, y con oportunidades o perspectivas de éxito vital. Estamos hablando de un fenómeno de exclusión social, antes que uno de autoritarismo profesoral:

El caso del sistema escolar es desde esta perspectiva ejemplar: no solamente los más débiles son excluidos, sino que además son “destruidos”, y ni siquiera alcanzan a comprender qué les pasa (Ibid., p.257)

Las lógicas de la acción.				
D I M E N S I O N E S				
L Ó G I C A S	I D E N T I T A R I A	R E L A C I O N A L	É T I C O - P O L Í T I C A	C R Í T I C A
<p><u>LÓGICA DE INTEGRACIÓN:</u></p> <p>La Comunidad.</p> <p>Principio de Identidad.</p>	<p>La identidad integradora.</p> <p>El actor se define de manera subjetiva ante un sistema e interioriza valores y códigos institucionalizados a través de roles. El actor toma partido, se presenta, tiene una posición y afirma su ser generalmente desde una herencia o tradición, es por lo tanto una persona-social con una identidad “natural” basada en una lengua, una nación, un género, un sexo, una religión o una clase social. Se trata de una identidad integrada y vivida como adscripción formal. En su configuración más profunda se trata de una identidad vivida como historia fundante o como fundamento. La modernidad no escapa a esta forma de identificación a través de una filiación, un nombre, el “fantasma” de la tradición familiar o el compromiso con valores heredados “naturalmente”. Es un sí mismo encarnado en un rol, una posición, una lengua, un cuerpo. Es el campo de la afirmación y el reconocimiento</p>	<p>Ellos/Nosotros.</p> <p>No hay un sí mismo sin un nosotros. Los grupos o comunidades construyen ritos que fijan o estructuran el sí mismo en el nosotros. Ritos de pasaje que dan a los individuos un nuevo estatus, una nueva personalidad, un renacimiento. Aunque la modernidad los niega, existen ritos sustitutos como las “desviaciones” toleradas a los adolescentes, las fiestas de novatos, las celebraciones familiares, todas que vienen a reforzar la identidad integradora. No solamente a través del conflicto con otras comunidades identitarias se refuerza la propia identidad, puede ocurrir en un terreno totalmente pacífico donde el otro se define por su diferencia y reciprocidad con el uno mismo.</p>	<p>Los valores.</p> <p>En la lógica de la integración, la cultura es definida en términos de valores. En actor social, el individuo, representa la sociedad como un edificio jerárquico de valores que cuando se ve amenazado, es la propia identidad la que se ve directamente comprometida. La cultura es el soporte, el fundamento moral, del individuo. Un ejemplo de edificio valórico formalmente institucionalizado puede ser la religión que representa una concepción sagrada de la sociedad y una definición ética del sujeto social, el que efectivamente puede hacer uso de estos contenidos como recursos ideológicos. Es extremadamente banal advertir que cada uno de estos valores pueden ser utilizados en cualquier tipo o lógica de intercambio social, en cualquier otra racionalidad que no sea la identitaria integradora. Es un conjunto de valores que aseguran el orden y por ello reclaman directamente a una autoridad, a una “fuerza”, una potencia, asociada a una posición social que encarna la capacidad de mantención de este lazo valórico.</p>	<p>Las conductas de crisis.</p> <p>Si bien cada lógica tiene su lado “patológico” en el caso de la lógica de integración son bien conocidas y tematizadas las conductas de crisis: la anomia y la desorganización social. Estas conductas son interpretadas como defectos de socialización y como defectos de integración sistémica, es la amenaza y la disonancia cognitiva que implica el cambio social ante lo cual no queda más que el uso de la defensa identitaria apelando a los valores y principios menos negociables que cohesionan y dan integridad al sujeto social. La explicación de conductas en términos de crisis y defensa de la identidad participa de un lenguaje común de la experiencia social, es parte de una sociología espontánea que realizan los actores sociales. Los temas de la crisis, la caída, el desfundamiento, la muerte de los valores, la defensa de la identidad o los riesgos de la anomia, irrigan de contenidos a la opinión pública y sus conversaciones cotidianas.</p> <p>Aunque la lógica de integración pueda explicar bien estas patologías,</p>

				<p>también explica ciertas reacciones de los individuos cuando se agrupan en bandas (gangs) que recrean lazos de solidaridad y de pertenencia sólidas que otorgan seguridad emocional y orgullo a cada uno de los miembros.</p> <p>La lógica de la integración es una racionalidad adoptada por el sujeto, una perspectiva que da sentido y continuidad identitaria.</p>
<p>LÓGICA ESTRATÉGICA:</p> <p>El Mercado.</p> <p>Principio de Oposición.</p>	<p>La identidad recurso.</p> <p>El actor construye su identidad como un recurso en el campo competitivo de intercambios sociales que no se reducen solamente al modelo del intercambio en un mercado. El actor se define ante los otros en términos de estatus o de posición relativa de oportunidades de influencia. Es una definición de la identidad propiamente moderna construida en términos de logros y de adquisición de estatus según reglas de competencia establecidas en las organizaciones, la burocracia, la escuela, y el mercado económico y político. Antes que distinguirse de la identidad integradora es más bien su puesta en escena, en juego, es la herencia, la red de recursos que uno “es” cuando se encuentra en una relación social de competencia. El sí mismo es un medio, un instrumento, un capital que se utiliza para acceder a un mercado, para negociar, aunque puede distinguirse claramente de la identidad integradora. Hay un pasaje</p>	<p>La competencia.</p> <p>En la lógica de la estrategia las relaciones sociales son definidas en términos de competencia, de rivalidades más o menos agudas, y más o menos individuales o colectivas. Es el lenguaje estratégico del deporte, del juego, el lenguaje de adversarios y aliados, aunque más bien es el lenguaje de rivales. Es la sociedad percibida como un sistema de intercambios competitivos para obtener bienes: dinero, poder, prestigio, influencia, reconocimiento. No se trata de la guerra de todos contra todos pues se trata de un juego normado que rara vez es un juego suma cero. En este contexto todos son o rivales o aliados potenciales. La lógica de la competencia y del mercado funciona como metáfora de lo social: mercado conjugal, mercado escolar, mercado político. El dinero puede ser entendido como el medio de una autonomía individual, aunque evidentemente es el enemigo de la integración comunitaria: el dinero es</p>	<p>El “poder”.</p> <p>Cada actor social, cada sujeto puesto en una lógica estratégica, en la que compete con otros, define los propios objetivos a alcanzar y los bienes a conseguir. La naturaleza de esos objetivos queda definida por los intereses de grupos a los cuales se pertenece. La literatura sobre esta lógica nos enseña que, al lado de los grandes objetivos como el dinero, el poder, la conquista política, la influencia y el reconocimiento, pueden existir otros como la conquista amorosa. En esta perspectiva la cultura no es percibida como un valor, sino como un recurso, preferencias, ideologías o ideas que importan más por su utilidad que por su capacidad de decir la verdad. El principio es el óptimo económico y en él cada sujeto se configura como un “emprendedor” social. Antes que la metáfora económica, sin embargo, es la metáfora política la que permite comprender mejor esta lógica. Ante una oferta de oportunidades sociales,</p>	<p>Los cierres y las aperturas.</p> <p>La sociología de la acción estratégica, la acción orientada por el logro y el éxito es sólo en apariencia una estructura feble de contenidos normativos. La acción estratégica aparece comúnmente representada como la figura de la alienación moderna: anomia, egoísmo, guerra de todos contra todos. Es la acción identificada al capitalismo. Sin embargo, es también la versión liberal de la sociedad que usa su lógica estratégica para, por una parte, denunciar los bloqueos y cierres valóricos del tradicionalismo y el corporativismo; y, por otra parte, es una versión que promueve una sociedad abierta en la que cada sujeto dispone de un poder. Es importante insistir que esta concepción de la sociedad como un espacio de competencia donde la acción se realiza en vistas de la utilidad, también posee una antropología normativa y una representación de la democracia,</p>

	de una a otra lógica identitaria. Aquí estamos en el campo de los intereses, de la racionalidad instrumental, utilitaria, que mide costos y beneficios. Lo correcto y ciudadano es mantener las reglas del juego, seguir el juego de oposiciones para alcanzar los logros.	la patria de los sin-patria. Atención hay que tener pues el antisemitismo se revela mucho más en este odio al individualismo que a un asunto meramente religioso. Más allá del dinero está el intercambio como don y la camaradería, más cercana a la integración identitaria y comunitaria.	los actores movilizan todos los recursos a la mano para alcanzar sus objetivos.	es decir, también posee un fundamento crítico.
<p>LÓGICA DE SUBJETIVACIÓN:</p> <p>La Cultura.</p> <p>Principio de Totalidad.</p>	<p>El compromiso.</p> <p>El actor construye su identidad de sujeto comprometiéndose con diversos modelos culturales que le representan, con valores ético-totalizantes. La identidad se forja mediante representaciones creativas que crean a un individuo autónomo que edifica su propia vida. Poco importa que esta representación sea un mito o una ilusión, lo que importa es su eficacia social que sin paradoja produce una distancia entre el sí mismo y la sociedad en la que él vive. Es una identidad que se forja creativamente mediante una tensión con el mundo, usando como recursos la propia identidad integradora y la identidad estratégica. Es una identidad que es vivida como incompletitud, como pasión, como deseo, como proyecto aún no alcanzado. Una posible vía de reconciliación de esta identidad con su incompletitud, que no sea una derivación nihilista o autoritaria, puede ser el arte.</p>	<p>Los obstáculos.</p> <p>Desde el punto de vista del sujeto las relaciones sociales son percibidas en términos de obstáculos al reconocimiento y a la expresión de esta subjetivación creadora. El conflicto social no se resume a la defensa de identidades o a la competencia de “fuerzas”, de lo que se trata es del control de la propia “historicidad”; es la capacidad del actor de asumir el liderazgo que se identifica con su propia creatividad social. Un buen ejemplo que encarna esta lógica es la conciencia de clase obrera que no se reduce a sentimientos de pertenencia comunitaria ni a intereses salariales, sino que con una lucha que identifica el trabajo a una creatividad que ha perdido su sentido por la dominación de otra clase. Aquí el adversario fundamental es la alienación teniendo claro que la explotación a la clase trabajadora es sólo una de las múltiples modalidades de alienación: privación de sentido, desposesión de la autonomía. Es relativamente constante constatar en los actores sociales una experiencia social</p>	<p>La cultura como definición histórica.</p> <p>Además de ser un conjunto de valores y normas sociales, y además de ser un inventario de recursos simbólicos de uso estratégico, la cultura es una definición que autoriza al sujeto, individuo o actor a la crítica social. A pesar del desencantamiento del mundo producto de la modernización, la cultura autoriza la crítica social constante en tanto experiencia social banal de sentido común. Más importante que el contenido valórico de la crítica, es la perspectiva que el sujeto elige, asume y moviliza. Por ejemplo, la religión puede ser pensada como el opio del pueblo, pero también puede ser movilizada como una perspectiva de resistencia y liberación.</p>	<p>La alienación y la dominación.</p> <p>La lógica de la subjetivación y su crítica a la sociedad concibe la alienación, de manera general, como la privación de la capacidad de ser del sujeto. Es la separación del trabajador de su obra, menos por la explotación económica que por la reificación de las relaciones sociales, mecanismos objetivos a los que el sujeto es sometido como si ellos fueran leyes naturales. Es la vía del desencantamiento que dreña el sentido de lo social mediante una racionalidad instrumental de descomponer el mundo vivido. Es la pérdida de totalidad. El sufrimiento y la destrucción del sí mismo, el sentimiento de no poseer, de ser privado de un lenguaje propio son contenidos tematizados por esta lógica que acusa con ella las potencias de la dominación.</p> <p>Es una lógica que antes que tematizar la integración o la competencia en el campo social, tematiza el orden de la dominación, la indignación y la revuelta</p>

		alienada: el sentimiento de estar desprovisto de sentido, el sentimiento de no ser jamás sí-mismo, sentimiento de impotencia, de ser sólo el espectador de su propia vida. Ante esto, la acción social se entrega casi irracionalmente a un movimiento, una lucha; lo que para algunos puede interpretarse como una ilusión lírica, sacrificial, eufórica, emocional.		
--	--	---	--	--

Como habíamos dicho, en el año 1996, François Dubet publica junto a D. Martucelli A *l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, texto que entrega muchos más ejemplos -cuya idea de fondo ya hemos desarrollado- del significado que tiene la experiencia escolar “contra” la institución educativa, el sistema de enseñanza, la pedagogía, etc. Algunos estudiantes forman su subjetividad en la escuela, otros fuera de ella, otros a pesar de ella, y también algunos, contra ella. No estará nunca de más señalar que ante cualquier tipo de estigmatización, en lo que cabe a una relación intersubjetiva, cualquier estudiante directamente responderá con una acción “contra” la fuente de esa estigmatización, es del todo banal. No eso lo que está en juego en esta interpretación. En el ensayo *Las figuras de la violencia escolar* leemos lo siguiente: “sabemos que la definición de la violencia es profundamente subjetiva y que ella nos habla más de quienes la vivencian o sufren que de las conductas que la motivan” (Dubet, 1998, p.35). Es en consecuencia desde esta perspectiva que el contexto de una escolarización neoliberal permite comprender las nuevas sutilezas de acción política dirigida al sistema escolar, las nuevas formas de domesticación de las conductas o dicho de otra manera los nuevos regímenes de control de las conductas normalizadas de las y los estudiantes. El paradigma sociológico “dubetiano” nos permite una comprensión compleja de las violencias que se viven en las escuelas, pero también nos ayuda a considerar la gravedad antropológica y social del fenómeno de la exclusión vivido, por cierto, no sólo por los estudiantes y sus familias, sino que también experimentada, vivida y sufrida por el cuerpo de profesores. Nadie escapa a formas violentas de exclusión en una sociedad neoliberal. Esto viene a dar un protagonismo más fundamental o prioritario a la tensión existente entre la lógica estratégica y la lógica de subjetivación. Por una parte, la institución escolar vive en el imaginario de las lógicas más identitarias e integradoras encerrada en una especie de institución-templo, pero la verdad, y de acuerdo a un realismo mucho más concreto, la institución escolar está jalonada por las nuevas o siempre-nuevas demandas que provienen del mercado, la economía y por supuesto, las familias que esperan una educación de calidad que les permita a los estudiantes entrar con buenas herramientas a competir en el mercado del trabajo. Pero, por otra parte, existe también una fuerte petición a la escuela para que se transforme no sólo en el lugar donde los estudiantes aprenden a pensar por sí mismos y a tomar sus propias decisiones, es decir, no sólo el lugar donde ocurre el proceso de individualización y subjetivación, sino que también está jalonada para que ella sea la institución donde la crítica social al status quo neoliberal se fragüe, se organice, y se avance desde una lógica que reproduce los conflictos y las desigualdades sociales, a una lógica de transformación cultural, social, económica y, hoy por hoy, medioambiental ecológica. En este sentido, la dimensión crítica que se expresa en la **Tabla de las lógicas de acción**, se anticipa como el espacio social en el que la institución escolar se confronta más directamente con el neoliberalismo: ante su fuerza fragmentadora, los actores escolares y la institución responden recurriendo a lógicas identitarias de integración comunitaria; ante su propuesta de mercado y competición total, se responde con estrategias de igualdad de oportunidades o justicia escolar que permitirían regular y controlar los mercados; y ante su estructura de alienación o individualismo subjetivista, la respuesta a la escolarización neoliberal es la crítica social arraigada en diversidades, culturas, racionalidades o identidades.

En este sentido, la crisis de la institución escolar es una crisis en movimiento, que se desplaza de lógica en lógica agudizando en cada una de ellas, a través de cada una de sus

dimensiones, contradicciones, paradojas o encrucijadas que impactan en la experiencia escolar de todos los actores en juego.

La forma o figura del movimiento dubetiano para escribir esta crisis de la escuela, en la escuela y por la escuela -la crisis de la institución escolar- es la de “la declinación”, “el declive”, o “la caída” de todo un programa institucional moderno burocrático. Es un movimiento intenso y en muchos sentidos, paradójico:

Todo sucede como si el programa institucional no hubiese resistido a los valores de la modernidad. La mayor parte de las transformaciones de la escuela provienen de la misma escuela. La demanda de profesionalización proviene de los profesores y de sus sindicatos más que de la sociedad. La nueva concepción de los niños y de los adolescentes está enraizada en las familias de las clases medias escolarizadas donde los profesores tienen una posición esencial. La crítica de los valores es el resultado de un mundo intelectual producido por la escuela y que se vuelve contra ella (Dubet, 2008, p. 234).

Como se puede ver desde esta interpretación, podríamos hablar ya de un fenómeno complejo que nos representa a “la escuela contra la escuela”, el programa institucional moderno de la escuela contrariado por sus propios principios de acción pedagógica y educativa: “El sentimiento de crisis se impone entonces como la manera más evidente de aprehender la vida social ya que todo en ella parece inestable y efímero” (Ibid., 2008) En este sentido la contradicción que importa no es la de una supuesta “autoridad profesoral” versus “la victimización adolescente”, pues las verdaderas condiciones que hacen posible este conflicto de la autoridad pedagógica, convergen de forma mucho más radical y comprensivamente¹⁰ con la contradicción entre una escolarización neoliberal a alta velocidad, implementando hoy la cultura de las habilidades blandas, versus una crítica social-cultural que se construye paso a paso en las comunidades escolares, pero también, es cierto, versus una crítica que habla de una crisis de sentido, que apela más a fines que a medios, sobre todo porque la escolarización neoliberal es también el amargo juego de vencedores y vencidos, de éxito contra fracaso escolar: “así como en la guerra, también en la escuela son los vencedores los que escriben la historia, jamás los vencidos” (Dubet, 2004, p.92)

¹⁰ Cf. La investigación de Zamora G., Meza M., Cox P., titulada: Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de Enseñanza Media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional; financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1160625.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apablaza, M. (2018), Política de convivencia escolar: gubernamentalización de la escuela y sus tecnologías de gobierno, In: Estudios en Gubernamentalidad. Ensayos sobre poder, vida y neoliberalismo, Communes: Viña del Mar, Chile.
- Dubet F (1987[2008]), La galère : jeunes en survie, Points : Paris.
- Dubet F. (1991), Les Lycéens, Éditions du Seuil: Paris.
- Dubet, F. Charlot, B., Meirieu, p., F. de Singly, (1996), École, famille: le malentendu, Textuel: Paris.
- Dubet F. (1994), Les mutations du système scolaire et les violences à l'école, In: Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, 1er Trimestre n° 15, La violence à l'école, Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure : 11-26.
- Dubet F. (1994), Sociologie de l'expérience, Éditions du Seuil: Paris.
- Dubet F. (1998), Les figures de la violence à l'école. In: Revue Française de pédagogie, volume 123: 35-45
- Dubet F. (2008), Faits d'école, Éditions École des Hautes Études en Sciences Sociales : Paris
- Dubet F., Martucelli D. (1996), À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Éditions du Seuil: Paris.
- Dubet F., (2004), L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ? Seuil: Paris.
- Dubet F., (2006), El Declive de las Instituciones. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Gedisa: Barcelona.
- Dubet F., (2008), El declive y las mutaciones de la institución. In: Jociles M.I., Franzé A., ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Trotta: Madrid
- Encina, F.A. (1955[1978]), Nuestra inferioridad económica. Sus causas. Sus consecuencias, 4ª Edición, Editorial Universitaria: Santiago de Chile.
- Fontaine A., Urzua, S. (2015), Educación con patines, Ediciones El Mercurio: Santiago, Chile
- Garcés, M. (2012), El "despertar" de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile, LOM: Santiago de Chile
- Hanushek E. A., L. Wössmann (2007), *The Role of Education Quality in Economic Growth*, World Bank Policy Research Working Paper 4122.
- Hanushek E. A., M. E. Raymond (2004), "The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement", *Journal of the European Economic Association*, 2 (2-3): 406 - 415.
- Heckman, J. J, and Y. Rubinstein (2001), 'The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program.' *American Economic Review* 91, no. 2 (May 2001): 145-49.
- Heckman, J. J., and D. V. Masterov (2007), "The Productivity Argument for Investing in Young Children." *Review of Agricultural Economics* 29, no. 3: 446-93.
- Heckman, J.J., and T. Kautz (2012). 'Hard Evidence on Soft Skills.' *Focus* 29, no. 2.

- Heckman, J.J., J. Stixrud, and S. Urzua (2006), 'The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior.' Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J.J., L. Borghans, T. Kautz, B. ter Weel, and R. Diris (2014). 'Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success'. CERI report, OCDE publishing.
- Madelrieux, S. (2012) *Expérencier*, In Critique, Vol. 12 (N°787): 1012-1013
- Michaud, Y. (2013) *La violence apprivoisée : débat avec Olivier Mongin*, Fayard: Paris
- Neut, P. (2013), *Las lógicas de la violencia contra la escuela. Aproximación desde las modalidades de configuración de la autoridad pedagógica actual*, Tesis para optar al grado de magister en educación con mención en currículum y comunidad educativa, dirigida por Manuel Silva Águila, FACS, Departamento de Educación, Universidad de Chile.
- Neut, P. (2017), *Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte*, In: *Calidad en la educación*, N°46: 222-247
- Neut, P. (2019), *Contra la escuela*, LOM: Santiago, Chile.
- Rancière, J. (1987), *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard: Paris
- Spring, J. (2015), *Economization of Education. Human capital, global corporations, skills-based schooling*, Routledge: New York.