

Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna

Paradox and violence: tension in the post-modern schools

Fernando Gil Villa

Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, Madrid.

A la memoria de J.M. Sánchez Martín

Resumen

El análisis de la compleja relación entre el control social y la democratización, como funciones y tendencias que acompañan la evolución de la escuela en la modernidad, permite entender un poco mejor las paradojas a las que se ésta enfrenta en la actualidad. El objetivo de este artículo es observar el impacto de la evolución cultural y de las nuevas tecnologías en la organización de la escuela y en las estrategias de poder y resistencia de los actores escolares.

Se trata de un texto de reflexión teórica, inscrito en la tradición ensayística y en las premisas que adopta la línea de investigación de autores clásicos como Foucault, en relación sobre todo a su concepción de poder y resistencia. Los argumentos defendidos son congruentes con datos extraídos de trabajos empíricos dirigidos por el autor -financiados por el Ministerio de Educación- y realizados desde 1988 en centros de enseñanza públicos y privados.

Los conceptos de autocontrol y reflexividad son analizados en el contexto cultural de globalización y de invisibilidad del poder, comentando sus posibles repercusiones de cara a la violencia. De la misma forma, podemos esperar consecuencias de la evolución contradictoria de la tolerancia, en lo que se refiere a las relaciones de subordinación y al grupo de iguales; o de las redefinición de las funciones y roles del profesor y de la enseñanza y la resistencia que provoca entre los alumnos. Las nuevas tecnologías y los nuevos valores culturales del

pragmatismo, así como las paradojas que produce en materia de comunicación y de política de organización y social el multiculturalismo, parecen subrayar el carácter idealista del término *comunidad escolar*.

La conciencia de todos estos procesos puede permitir a los actores escolares reflexionar y, en su caso, actuar, individualmente y colectivamente, para impedir el estímulo indirecto de la violencia, tanto escolar como social.

Palabras clave: sociología de la educación, socialización, violencia, control social, poder, resistencia.

Abstract

If we analyse the complex relationship between social control and democratisation as tendencies which accompany the school evolution in modern times, we will be able to understand better the paradox that one faces at the present time. I will bring to light the impact of the cultural evolution and the new technologies in the organization of the school and in the strategies of power and resistance of the school actors.

From a theoretical point of view, the text is connected with proposals made by authors like Foucault about power and resistance. The reflexions are consistent with the extracted data in empirical findings made by the author of this article (fund given by the Ministry of Education) since 1988 in private and public schools.

The concepts of reflexiveness and self-control are analyzed in a cultural context of globalization and power invisibility in order to see its impact in violence. In a similar way, we can expect some results from the contradictory evolution of tolerance, regarding to subordinates relationships and equal groups, or the redefinition of the teachers role and the subsequent student resistance. Here, the concept of community, unless in the form it is applied to schools, it seems to be coloured by certain idealism.

The awareness of these complex processes can let the actors to act *urgently*, in an individual or collective level to avoid an indirect stimulus of violence in society as in school.

Key words: sociology of education, socialization, violence, social control, power, resistance.

Introducción

Tras dos siglos de andadura por la senda de la modernidad, la escuela parece estar perdiendo su condición de institución social clave al dejar de cumplir las funciones manifiestas y latentes que cumplía –o al cumplirlas por inercia–. Para comprender esta crisis, hay que prestar atención a los genes culturales con los que nace, los cuales se agrupan en dos tendencias contradictorias. Por un lado, la democratización; por otro, el control social. Democratizar es el objetivo declarado: educación universal y obligatoria como medio de distribución de las posiciones sociales de destino, como medio legítimo, de conseguir el éxito. Controlar es la cara oculta de la escuela (Fernández Enguita, 1990). «Con el término *educación* –escribió Carlos Lerena–, no estamos ante un *concepto*, sino ante un *precepto*: el precepto humanista en el que las clases dominantes del siglo de las Luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política». (Lerena, 1983, p. 9)

Como se sabe, la escuela inculca valores de una clase social determinada, la clase media, tales como la competitividad, la orientación del logro, la posposición de gratificaciones o la predilección por la forma frente a lo material. El abrazo, más o menos tormentoso, de ambas funciones, ha sido glosado y analizado por sociólogos de la educación como Carlos Lerena, Fernández Enguita o Julia Varela, entre otros, durante los años ochenta y noventa. En esa dirección, las tareas pendientes, ya iniciado el siglo XXI, podrían ser definidas metafóricamente como tareas para arqueólogos –en el sentido que le daba Foucault (Varela y Álvarez, 1991)–: inspeccionar las ruinas de la escuela posmoderna¹ y del *hombre*; encontrar los circuitos por donde corre el agua que da vida a la gran ciudad del sistema educativo. Su prospección serviría para explicar por qué las capas tectónicas de la cultura se han movido tan deprisa en los últimos tiempos, provocando terremotos que han dejado las calles de salida cortadas: la de la comunidad, la de la presencia, la de la calidad, y sobre todo la de tolerancia.

La doble cara del autocontrol

Cuenta Foucault que, en el siglo XVIII, la humanidad había ensayado ya casi todos los controles sociales posibles: la esclavitud, el vasallaje, la domesticidad. Solo quedaba

⁽¹⁾ Este calificativo puede sustituirse por otros como tardomodernidad, hipermodernidad, alta modernidad, etc. He revisado los debates al respecto en Gil Villa, 2001, p. 24 y ss.

uno, el control de los controles: el autocontrol. Bajo la forma de ascetismo había sido utilizado por minorías religiosas, pero, a partir de entonces, inyectado a través del capitalismo puritano, se extiende por todo el mundo. La escuela moderna se pone en marcha al mismo tiempo que las «disciplinas», «métodos de control minucioso y constante del cuerpo» (Foucault, 1982, p. 141). La educación se convierte en materia profesional, la pedagogía se quiere ciencia y para ello se ayuda de la psicología. El autocontrol, en la versión de Foucault, es una de las hipótesis que sirven para explicar la invisibilidad del poder en la posmodernidad. El poder no se ve porque está dentro de nosotros². Sin embargo, su interiorización, y la corriente de racionalización que marca, no acaba necesariamente en la atopía del mundo feliz de Huxley; no nos convierte en autómatas. En realidad, el autocontrol, llevado al extremo, tiene dos salidas: la violencia y la extinción. O bien uno pierde la paciencia, al estar siempre posponiendo el placer y prohibiéndose cosas, *rompiendo* de repente con todo, o bien *tiene más paciencia que un santo*, en cuyo caso el autocontrol ascético lo dirige al suicidio de la ataraxia, como en un sueño panteístico.

No estamos hablando sólo de personas. Ambas salidas sirven para sujetos colectivos o instituciones, como la escuela. La escuela se vuelve violenta o pide la eutanasia. En ambos casos la tragedia que marca su condición tardomoderna está servida.

En primer lugar ilustraré esta idea con dos argumentos, la evolución de dos conceptos claves para entender la escuela: el de tolerancia y el de resistencia. A renglón seguido explicaré cómo se produce el ciclo de la violencia con su doble cara.

Tolerancia

Somos más tolerantes que nunca con los inferiores, pero más intolerantes que nunca con los iguales. Esta proposición nos da la clave para hacer apuestas sobre el futuro de nuestra sociedad en general y de nuestra escuela en particular. La tendencia de la democratización consiste en la aparición de nuevos derechos para los que nunca tuvieron voz. El derecho positivo está dotado en esta fase histórica, todavía, de espíritu, de manera que el padre tolera más cosas que nunca a su hijo, no sólo porque sepa que

⁽²⁾ La otra posibilidad es que el poder se haya evaporado. La infiltración y su cara opuesta, la evaporación, encuentran referentes simbólicos en el mismo fenómeno del «raptó» (posesión o abducción).

tiene derechos sino porque está arrepentido de haber sido durante la mayor parte de la historia, o bien un terrible *pater familias*, o bien o un kafkiano, frío y ausente, modelo masculino. Y lo mismo, aunque en menor medida, podríamos decir del médico, del político y del profesor. La pedagogía ha llegado a ser calificada de *carcelaria*, sus métodos draconianos han estigmatizado a miles de personas. Tan es así, que los primeros autores en analizar la cultura de la banda entre los adolescentes (Cohen, 1955), vieron esa salida como la única para compensar el estatus y la autoestima de quienes se habían hundido por culpa del fracaso escolar.

Ahora bien, ese mismo espíritu comprensivo, activado por la memoria histórica del autoritarismo –en el caso de nuestro país especialmente fuerte por la dictadura franquista–, se invierte en las relaciones entre iguales: nos exigimos a nosotros mismos más que nunca, y creemos que es de justicia aplicar el mismo raser a los que nos rodean. El problema es que cuando todos los *sujetos frágiles* estén protegidos y se consideren como *iguales* la energía de la tolerancia será menor que la de la intolerancia.

Resistencia

La tolerancia y la resistencia son hermanas. La reflexión sobre la tolerancia es general y sirve para todo el sistema social. Concretémosla ahora en el contexto escolar a través del concepto de resistencia.

Hay dos formas lógicas de resistirse a una imposición: abiertamente o de forma indirecta. Las variaciones que admiten ambas formas, sin embargo, son menos evidentes, mostrando características y combinándose de forma específica en cada ámbito de la vida social. En el caso de la enseñanza, en la evolución del concepto de resistencia, encontramos varias fases claramente diferenciadas. En primer lugar, se observa la tradicional forma de resistencia abierta, ejercida por un grupo de iguales que en el aula aparece claramente etiquetado y que puede ser analizada con los instrumentos teóricos de las subculturas de la desviación. A su vez, dentro de este grupo de teorías, las de la *tensión* –*strain theories*– representan el modelo más puro (Downes y Rock, 1995, p. 148; Gil Villa, 2004, p. 62). Paul Willis aplicó este simple esquema usado por los autores americanos a las aulas de ciertos colegios, llegando a hablar de *cultura contraescolar*, la cual sería una copia más o menos fiel de la cultura de resistencia de sus padres de clase obrera. (Willis, P., 1980 y 1988; Feito, 1990).

Más difícil de detectar es la resistencia que aflora en las escuelas a partir de las últimas décadas, y de la que dio algunas pistas Testanière (1968). Para comprenderla, hay que agregarle algunos ingredientes de la alforja de Durkheim y de Baudrillard, de Nietzsche, Deleuze y Foucault. Una vez mezclados todos ellos (Gil Villa, 1994, p. 109 y ss., 2005, p. 129 y ss., 2007, p. 33 y ss.), podemos imaginar un aula en la que los alumnos no se agrupan en buenos y malos, y en la que ningún líder establece alianzas ocasionales con los profesores y la dirección para que la escuela *respire*. Ese pudo ser el sentido de los estallidos de rebeldía que sacudían la *olla a presión* que era el sistema escolar tradicional al principio y al final del curso, de igual forma que el carnaval permite al sistema social seguir funcionando bajo presión trescientos sesenta días al año, al servirle de válvula de escape durante una semana en la que la ruptura de normas está permitida. Sin embargo, en la nueva forma de resistencia, la respuesta de los estudiantes es la atonía. La falta de motivación los convierte, al menos aparentemente, en convidados de piedra que toman pacientemente nota de todo lo que dice el profesor, incluso los chistes, indicando así, simbólicamente, que no hay diferencia entre el contenido serio y la anécdota, entre las partes importantes de la lección y el *ruido*; es decir, reflejando así, inconscientemente, la desacralización de la cultura, su falta de autoridad por rebajamiento. La apatía convierte el aula en un agujero negro en el que profesor vuelca constante, pero inútilmente, su energía. La falta de espejo –de interacción–, de hecho, constituye al alumno *anarca* como el primer problema del docente actual. El siguiente miedo es ser objeto del atentado del alumno *anarquista*. La resistencia directa o explícita es propia de la época moderna. Bebe del modelo ideológico de los anarquistas. La resistencia apática es propia de la posmodernidad. Invisible, pertenece al tiempo en el que su contraparte, el poder, se ha hecho también invisible. Ambos modelos pueden funcionar hoy, incluso en la misma escuela. Además, durante los últimos treinta años, el segundo tipo se ha ido desarrollando permitiendo hablar de subfases y nuevas variantes. El profesor puede ir al psicólogo con el síndrome del *profesor quemado* –*burn-out teacher*–, pero de forma colectiva necesita estrategias de defensa. El cuerpo docente articula una ofensiva ante la resistencia amorfa de pantalla que ejerce el alumnado profesionalizándose, es decir, estrechando los lazos corporativos: en primer lugar se *profesionaliza*, estrechando los lazos corporativistas; en segundo lugar, acaba por usar el arma de las nuevas tecnologías. En algunos casos, además, podría darse un uso perverso de los nuevos programas de enseñanza a telemáticos interactivos para corregir los ejercicios, consultas en red, foros que sustituyan los debates. Cumplen la función latente de *apartamiento del enemigo* para la que se usan técnicas de neutralización moral: con menos educación presencial el alumno se

esfuerzo más individualmente; el aprendizaje es más dinámico y motivador; al trabajar más en casa se eliminan los inevitables sesgos sexistas y sociales del etiquetado por parte del profesor.

Se ve ya cómo la escuela camina hacia la segunda posible salida que antes mencionábamos: su extinción. Porque nuevas tecnologías implica, en el fondo, educación a distancia. Hoy nos encontramos en el inicio de esta subfase. Podría darse el caso también de que un sector del profesorado confundiera el uso de programas de enseñanza telemáticos y lo defendiera, más allá de lo razonable, para una escuela que no pretende educar a distancia, con la finalidad de evitar una interacción difícil con los alumnos. Para este hipotético caso, ahora bien, cabe imaginar, como si se tratara de una partida de ajedrez, cuál podría ser la respuesta del método: la falsificación, la copia. Hacer trabajos *collage* a través de páginas de la red, o conseguir que otra persona lo haga. En efecto, la falsificación lleva a la sustitución. De esta forma, si en la etapa anterior se atentó contra el pilar fundamental de la presencia al acabar con el grupo de iguales, en ésta última fase se acaba con el último de los pilares que mantienen en pie la relación de enseñanza, la identidad, lo cual concuerda con la crisis del sujeto posmoderno como *homo sociologicus* (Touraine, 1993, p. 447). Para controlar el fraude en materia de identidad, el profesorado se vería obligado a instalar cámaras en la habitación del alumno, algo que atentaría contra el derecho a la intimidad. Aquí se cierra el círculo. Los derechos fundamentales, después de doscientos años de desarrollo, acaban limitando las estrategias de los actores escolares, cerrando las puertas del laberinto de la resistencia, impidiendo que la escuela renazca de sus cenizas como el Ave Fénix, cuando haya fenecido.

El ciclo de la violencia

¿De dónde viene la moda de usar el sufijo *meta* -metaliteratura, metahistoria-? De intentar convertir el deseo en discurso, podría probablemente contestarnos Foucault (1992, p. 29). A partir del siglo XVIII, abundaría Luhmann, los sistemas sociales comienzan un lento movimiento de repliegue sobre sí mismos (*observación de segundo grado*), estimulado por la creciente complejidad que han ganado. En el sistema científico, por ejemplo, las publicaciones ya no pueden limitarse a proyectar la verdad sino que deben reflejar el modo en el que se ha captado. O en el sistema artístico, la

idea de que la obra copia la realidad es abandonada, de modo que «el ámbito de lo accesible para el arte se expande» (Luhmann, 1997, pp. 111-112). Es cierto que siempre hubo retratos donde los pintores se observaban, pero incluso ese *espejo* ha evolucionado hasta llegar a un segundo grado, tal y como ilustran esos retratos derivados del arte pop en el que, de cerca, vemos un puzzle abstracto de celdas, mientras que de lejos divisamos la figura. La inversión de la reflexión es perfecta. No es acercándonos sino alejándonos como nos entendemos mejor, lo cual está de acuerdo tanto con las reglas de la sociología fenomenológica como con la necesidad señalada por Bachelard y Bourdieu de extremar la «vigilancia de la vigilancia» o la «vigilancia epistemológica», respectivamente (Sánchez de Horcajo, 1979, p. 71). Las enseñanzas de Alfred Schütz, su idea de poner entre paréntesis la realidad que se da por sentado (Schütz, 1971), es versionada en el terreno pedagógico de forma magistral por Paulo Freire. Sólo tomando distancia del objeto podemos, paradójicamente, llegar a aproximarnos a él, comprendiéndolo mejor, como en el caso de *una mañana cualquiera* (Freire, 1997, p. 124). Sería incluso posible deducir que la autonomía del profesorado depende en buena parte de que el profesor haga ese esfuerzo personal de reflexión.

Pero, ¿cómo repercute esta tendencia en la práctica? En primer lugar aumentando la complejidad del sistema educativo, haciéndolo más pesado y burocrático. Proliferan los controles en nombre de la calidad, y al profesor se le exige o se le anima para que, además de reciclarse en las materias objeto de su magisterio, forme parte de comisiones, asociaciones y organismos que proliferan dentro y fuera del centro. Además de saber enseñar, debe ser pedagogo y psicólogo, educador social, educador de adultos, animador cultural y gestor. Es obvio el estrés que añade este componente a las dificultades que ya de por sí tiene planteada la docencia con la resistencia de los estudiantes al conocimiento hoy en día, así como con la falta de normas y actitudes disciplinarias. A ello debe sumarse el efecto cultural de la reflexividad que impera fuera de la escuela. Si al aumentar los conocimientos de *psicología para andar por casa*, a través de la divulgación científica que hacen los medios e Internet, muchas personas revisan sus estrategias de acción, será lógico esperar que también el profesor lo haga en sus clases. La tardía fase de la modernidad que nos toca vivir apunta, en este sentido, a la saturación de información, aumentando la sensación de complejidad y de inestabilidad básica que padecemos por no poder controlar y prever nuestro mundo. «Lo que la mayoría aprendemos de nuestra experiencia -escribía Bauman anunciando el concepto del estado líquido de las cosas que se pondría de moda más tarde-, es que todas las formas que adquiere el mundo que nos rodea, por muy sólidas que parezcan, no son inmunes al cambio» (Bauman, 1994, p. 16). Por todas partes aparecen, como efectos

sorpreza, las *consecuencias no deseadas* de nuestras acciones. Si además consideramos la constante revisión histórica acusadora de etnocentrismo dominante en todos los ámbitos, público y privado -desde el colonialismo hasta el hogar patriarcal-, con el complejo de culpa que provoca, el resultado puede ser la parálisis y la inhibición (Rorty, 1991, p. 208, Gil Villa, 2001, p. 46). El problema es que al extremar las precauciones por vivir en una sociedad de riesgo, al reprimir la espontaneidad al máximo, estimulemos la violencia.

El cierre de la escuela y de la universidad

Las características principales de los sistemas sociales complejos que se pliegan sobre sí mismos son, según Luhmann, el cierre y la autorreproducción. Son autorreferenciales. Y esa es la tendencia que encontramos literalmente en los centros educativos, pero de forma trágica, porque se planta sobre una paradoja. La incorporación de la universidad española al espacio europeo coincide con un refuerzo de su autonomía. Por otro lado, se supone que la escuela debe esforzarse por abrir sus puertas a la comunidad, lo cual implica convertirse en centro de educación de adultos no formal y buscar fórmulas que refuercen las relaciones intracomunitarias y multiculturales. Sin embargo, las relaciones entre profesores, alumnos y padres, disminuyen su frecuencia y se hacen más tensas. Todos ellos se comportan como actores racionales dispuestos a invertir el mínimo tiempo y esfuerzo para conseguir sus objetivos: los alumnos y los padres, el título; los profesores, su reconocimiento profesional. De ahí que las investigaciones sociológicas demuestren que la idea de la comunidad escolar es más un mito que una realidad, incluso en los centros privados religiosos (Gil Villa, 1992-1995).

Por otra parte, desde el punto de vista teórico, se critica el concepto de comunidad como conjunto de personas unida por las emociones, de forma que en un momento dado es capaz de *cerrarse* como una piña y defender a sus miembros aunque éstos hubieran roto con las reglas y valores de la democracia -incluso representándose en un Consejo Escolar-. En otras palabras, la comunidad es un modelo de relaciones sociales compatible con la autonomía y la autorreproducción, y por eso mismo no está exenta de riesgos.

Sin embargo, no es éste el único camino que puede tomar la escuela como sistema social autorreferencial. Además de cerrarse más sobre sí misma, en su interior cada vez

hay menos gente. Es posible imaginar un futuro, en clave de prospectiva sociológica, con escuelas *clausuradas*, donde casi no haya nadie, salvo ordenadores *dormidos*, es decir en modo de espera, como en el viejo sueño japonés de fábricas sin hombres. En ese caso, se habría cumplido la profecía de Foucault: la desaparición del *bombre*. La escuela estaría cerrada, sí, pero porque la relación pedagógica se habría trasladado al hogar telemático.

Hay una complicación. Sobre el problema de la comunidad, que apunta así hacia la salida (violenta) de la aniquilación de la escuela, se monta el problema de la calidad, también bajo la forma de paradoja. El modelo de gestión que se ha ido calando en la cultura organizacional de las escuelas es el *eficientismo*, cuyo objetivo es lograr los mejores resultados en el menor tiempo posible. La expresión *evaluación de la calidad* invade la atmósfera escolar. Ahora bien, si en el mundo acelerado en el que vivimos estar estresado es echar leña al fuego de la violencia, más lo será en el contexto escolar, porque allí ese fuego arde con más facilidad que en otros. Porque sabido es que el estudio, como actividad escolar, es más estresante que la mayor parte de los trabajos (Bidwell y Friedkin, 1988, p. 464). En las aulas, casi todo lo que se hace es evaluado constantemente, los resultados comparados y hechos públicos; los competidores –los alumnos–, son homogéneos, y se hayan sometidos a un sistema que ofrece muchos más castigos que recompensas.

Es preocupante el aumento que reflejan indicadores muy diversos recogidos por informes internacionales de organismos como la UNESCO sobre jóvenes escolares, desde los homicidios hasta el bullying. En investigaciones con grupos españoles de 14 a 18 años, observamos que en diez años –de 1995 a 2006–, los actos vandálicos asumidos pasan del 16% al 23%. Los que admiten haberse envuelto en peleas, del 17 al 38% y los que han conducido sin carné, del 22 al 30%³.

El perfil del escolar infractor, por otro lado, se diluye. La conducta es asumida por igual entre los que estudian en colegios públicos y privados, entre chicos y chicas, entre los de pueblo y los de ciudad, entre los que viven en barrios populares y los que viven en barrios de clase media, y entre los que tienen padres con estudios superiores y padres con estudios primarios. Así pues, no es descabellado investigar, en la socialización escolar, aspectos que favorezcan o, al menos, sean compatibles con estos signos de violencia, con la finalidad de atajarlos, y partiendo de la conexión básica entre escuela y sociedad.

³ Encuesta realizada a 2.006 estudiantes españoles (exceptuando los de Ceuta, Melilla y las Comunidades Insulares) de 14 a 18 años que cursan Enseñanzas Secundarias en centros públicos (Gil Villa, 2007, p. 42).

A modo de conclusión

En épocas de redefinición de las funciones sociales de una institución y de los roles de sus actores sociales, existen tendencias que la alejan de algunos de sus ideales. En el caso de la escuela, la enseñanza presencial favorece las relaciones humanas y los valores que de ellas se deducen, tales como la coeducación, o la convivencia pacífica. Es la amenaza de este modelo, bajo la obsesión con la calidad, la evaluación y las nuevas tecnologías, la que permite hablar del posible fin de la escuela. Se trata de una posibilidad, que si bien encuentra un caldo de cultivo favorable en la cultura actual, puede ser claramente corregida con la voluntad de los actores, con normas de organización escolar, pero también con estrategias y gestos de los actores en su quehacer cotidiano. Si he descrito los procesos de poder y resistencia es precisamente para subrayar que la Administración educativa no es el único responsable de la evolución que tome la institución escolar. Creo que los esquemas interpretativos basados en la complejidad que nos proporcionan autores como Foucault o Luhmann constituyen un buen antidoto contra las lecturas maniqueas que buscan un solo culpable.

He intentado mostrar cómo el concepto de violencia simbólica, tal y como la expresó Bourdieu, como imposición de arbitrarios culturales, puede ser entendida mejor si se analizan los aspectos que añaden tensión a la relación pedagógica, y entendiendo, lo cual también es coherente con una mirada sociológica de la educación, que en ellos deben tenerse en cuenta los valores culturales que imperan en la sociedad del conocimiento que se cuele en la escuela. Tal vez hubiera sido más preciso usar el término de tensión en vez del de violencia, pero de esta forma, mi intención era más clara. He intentado llamar la atención sobre aspectos que nos pasan desapercibidos y que, en el corazón de la dinámica automática e imprevisible del aprendizaje, pueden estar alimentando indirectamente un clima de incomodidad en el aula. En los últimos tiempos, esa tensión ha aumentado el malestar docente, los enfrentamientos entre padres y profesores y las agresiones físicas y verbales a profesores y alumnos. Estos hechos avalan la hipótesis del aumento de los indicadores de violencia en nuestra sociedad en general. Los argumentos de este artículo pretenden únicamente dar pistas sobre las causas de este fenómeno en una dimensión concreta, la educativa, en el entendido de que se trata de una dimensión especialmente relevante para intervenir sobre ellas.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (1994). *Alone Again. Ethics after Certainty*. London: Demos.
- BERNSTEIN, B. (1985). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad* (Madrid), 4.
- BIDWELL, CH.E. Y FRIEDKIN, N.E. (1988). Sociology of Education. En N.J. SEMELSER, *Handbook of Sociology*. Beverly Hills: Sorge.
- BOURDIEU, P. Y PASERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- COHEN, A. (1955) *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Illinois: Glencoe.
- DOWNES, D. Y ROCK, P. (1995). *Understanding deviance*. Oxford: Oxford University Press.
- DURKHEIM, E. (1982). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder: Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid: CIDE
- FOUCAULT, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI
- (1992). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'agua.
- GIL VILLA, F. (1992). *Escuela pública o escuela privada*. Salamanca: Amarú.
- (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- (1999). *El mundo como desilusión. La sociedad nihilista*. Madrid: Libertarias.
- (2001). *Individualismo y cultura moral*. Madrid: CIS.
- (2004). *La delincuencia y su circunstancia. Sociología del crimen y la desviación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (2005). *Elogio de la basura. La resistencia de los excluidos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (2007). *Juventud a la deriva*. Barcelona: Ariel.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal
- LUHMANN, N (1997). *Observaciones de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- RORTY, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1979). *La cultura. Reproducción o cambio*. Madrid: CIS.
- SCHUTZ, A. (1964). *Collected Papers*. Vol. II. La Haya: Martinus Nijhoff Pub.

- TESTANIERE, J. (1968). Le chahut traditionnel et le chahut anomique. *Revue Française de Sociologie*, 8.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- WEBER, M. (1973). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- WILLIS, P. (1980). Shop Floor Culture, Masculinity and the Wage Form. En J. CLARKE, CRITCHER Y JHONSON (Eds.), *Working Class Culture*. Londres: Hutchinson.
- (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Dirección de contacto: Fernando Gil Villa. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Campus Miguel de Unamuno (Edificio FES). 37007 Salamanca, España. E-mail: giivi@usal.es