

Cuando la escuela produce violencia: microviolencias institucionales y respuestas de niñas, niños y familias

Javier Alliaume Molino

CENFORES-INAU (Centro de Formación y Estudios), CFE-ANEP (Consejo de Formación en Educación) y OMEP (Organización mundial para la educación preescolar) ✉ 

Gabriela Alejandra Fairstein

UBA (Universidad de Buenos Aires), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y OMEP (Organización mundial para la educación preescolar) ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.107646>

Recibido: 7 de febrero de 2026 • Aceptado: 7 de mayo de 2026

Resumen: Frente a la percepción extendida de que ‘hay más violencia en la escuela que antes’, el artículo examina aquellas circunstancias en las que la escuela produce violencia y propone un desplazamiento: en lugar de buscar explicaciones rápidas o recetas de intervención, interroga los modos en que las instituciones producen, a menudo sin advertirlo, formas cotidianas de violencia simbólica desde una matriz adultocéntrica que afecta a niñas y niños y también a sus familias. Desde una perspectiva de derechos y una mirada socioinstitucional —situada entre Uruguay y Argentina—, el texto dialoga con aportes de la sociología de la educación (violencia simbólica, arbitrariedad cultural, currículum oculto y gramática escolar) y con los estudios de infancia para comprender cómo rutinas, criterios de convivencia y evaluaciones sobre “buena conducta” configuran posiciones desiguales en la relación pedagógica. A partir de escenas y ejemplos, identifica microviolencias recurrentes: la regulación de cuerpos y tiempos bajo argumentos de cuidado y seguridad; la producción de “mostrables” que subordinan experiencias a resultados; la descalificación de saberes previos; y la infantilización o exclusión de madres y padres en la vida escolar. En las consideraciones finales, se plantean orientaciones para la acción: fortalecer canales institucionales para nombrar y tramitar el malestar, sostener espacios regulares de análisis de escenas y revisión de acuerdos, y promover formación situada que vuelva discutibles, comunicables y transmisibles los criterios que ordenan la cotidianeidad escolar.

Palabras clave: Violencia simbólica; Currículum oculto; Adultocentrismo; Derechos del niño; Microviolencias; Educación temprana.

PT Quando a escola produz violência: microviolências institucionais e respostas de meninas, meninos e famílias

Resumo: O artigo aborda a percepção difundida de que “há mais violência na escola do que antes” e propõe um deslocamento: em vez de buscar explicações rápidas ou “receitas” de intervenção, interroga os modos pelos quais as instituições produzem — muitas vezes sem se dar conta — formas cotidianas de violência simbólica e uma matriz adultocêntrica que afeta meninas e meninos e também suas famílias. A partir de uma perspectiva de direitos e de um olhar socioinstitucional — situado entre Uruguai e Argentina —, o texto dialoga com contribuições da sociologia da educação (violência simbólica, arbitrariedade cultural, currículo oculto e gramática escolar) e com os estudos da infância para compreender como rotinas, critérios de convivência e avaliações sobre “boa conduta” configuram posições desiguais na relação pedagógica. Com base em cenas e exemplos, identifica microviolências recorrentes: a regulação de corpos e tempos sob argumentos de cuidado e segurança; a produção de “mostráveis” que subordinam experiências a resultados; a desqualificação de saberes prévios; e a infantilização ou exclusão de mães e pais da vida escolar. Nas considerações finais, apresenta orientações para a ação: fortalecer canais institucionais para nomear e elaborar o mal-estar, sustentar espaços regulares de análise de cenas e revisão de acordos, e promover formação situada que torne discutíveis, comunicáveis e transmissíveis os critérios que ordenam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Violência simbólica; Currículo oculto; Adultocentrismo; Direitos da criança; Microviolências; Educação da primeira infância.

ENG When Schools Produce Violence: Institutional Micro-violences and the Responses of Children and Families

Abstract: The article examines those circumstances in which schools produce violence and proposes a shift: rather than offering quick explanations or ready-made intervention ‘recipes,’ it interrogates how institutions—often unknowingly—produce everyday forms of symbolic violence and an adult-centred matrix that affects young children as well as their families. From a rights-based and socio-institutional perspective—situated between Uruguay and Argentina—the text draws on sociology of education (symbolic violence, cultural arbitrariness, the hidden curriculum, and school grammar) and childhood studies to understand how routines, coexistence rules, and judgments about “good behaviour” shape unequal positions within the pedagogical relationship. Through scenes and examples, it identifies recurring micro-violences: the regulation of bodies and time under the language of care and safety; the production of “presentable” outcomes that subordinate experience to results; the dismissal of prior knowledge; and the infantilization or exclusion of mothers and fathers from school life. The article concludes with action-oriented guidelines: strengthening institutional channels to name and work through discomfort, sustaining regular spaces for scene analysis and the revision of agreements, and promoting situated professional learning that makes the criteria organizing everyday school life debatable, communicable, and transmissible.

Keywords: Symbolic violence; Hidden curriculum; Adultcentrism; Children’s rights; Micro-violences; Early childhood education.

Sumario: Presentación 1. Introducción: ¿Hay más violencia hoy en las escuelas? ¿Cómo pensar el problema desde adentro de las instituciones? 2. Más allá de lo visible: currículum oculto, gramática escolar y huellas en la subjetividad. 2.1. Violencia adultocéntrica y violencia epistémica hacia niñas, niños y familias. 2.2. ¿Por qué hoy las respuestas se vuelven más visibles, intensas o conflictivas? 3. Las violencias que ejercemos sin darnos cuenta: escenas de microviolencias institucionales. 3.1. Microviolencias en la regulación de cuerpos y tiempos: entre el cuidado y el control. 3.2. Microviolencias en los pliegues de lo didáctico: propuestas, intervenciones y “mostrables”. 3.3. Microviolencias en la relación con las familias: nombrar, infantilizar, excluir. 4. Consideraciones finales. 4.1. Entre el derecho a la educación y el derecho a no ser objeto de violencia. 4.2. Desplazamientos para la formación docente y las políticas. 4.3. Preguntas abiertas y posibles derivas. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Alliaume Molfino, J. y Fairstein, G. A. (2026) Cuando la escuela produce violencia: microviolencias institucionales y respuestas de niñas, niños y familias. *Sociedad e Infancias*, 10(1), 15-26. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.107646>

Presentación

En los últimos años, muchas educadoras, docentes y autoridades educativas de distintos niveles repiten una sensación que se ha vuelto casi un lugar común: “hay más violencia en la escuela que antes”. Las escenas son variadas: niñas y niños que responden agresivamente frente a indicaciones que parecen simples; familias que reaccionan de forma desproporcionada y cuestionan en tonos elevados decisiones pedagógicas; equipos que se sienten cada vez más a la intemperie, intentando sostener la vida cotidiana de las instituciones entre reclamos, malentendidos y conflictos que impactan en el cuerpo, las emociones y la tarea.

El interrogante que guía este ensayo parte de tomar en serio ese malestar, pero procura formularlo de un modo más incómodo y productivo: ¿por qué hoy niñas, niños y familias responden más violentamente frente a la escuela, y qué tiene que ver esa respuesta con las microviolencias que las propias instituciones despliegan cotidianamente? Esta pregunta nos interpela desde nuestra doble pertenencia —Uruguay y Argentina—, dos márgenes del Río de la Plata que comparten historias de desigualdad social y deudas en materia de escolarización, así como secuelas de autoritarismo y violencia institucional.

Nuestra respuesta no busca ofrecer explicaciones rápidas ni recetas de intervención para *manejar la violencia*. Más bien, proponemos una hipótesis de lectura: que este aumento de violencia hacia las escuelas podría estar ligado, en parte, a la mayor visibilización y menor tolerancia hacia microviolencias institucionales de baja intensidad —formas cotidianas y sutiles de *violencia simbólica*— que las instituciones ejercen desde hace décadas, así como a la crisis de los regímenes generacionales, que ponen en jaque la apelación a la autoridad (“porque lo digo yo”) como criterio de validación y legitimación. Apuntamos a que esta idea pueda funcionar como hipótesis de trabajo en las instituciones educativas, no para señalar “malas prácticas” sino como invitación y herramienta para leer la propia práctica, entendiendo que revisar las violencias que ejercemos es condición para transformar las violencias que recibimos.

1. Introducción: ¿Hay más violencia hoy en las escuelas? ¿Cómo pensar el problema desde adentro de las instituciones?

En muchos relatos docentes aparece una percepción insistente: “antes no era así”, “las familias ahora reaccionan de cualquier manera”, “los chicos contestan y faltan el respeto”. La sensación de que “hoy hay más violencia” suele ir acompañada de situaciones recurrentes: discusiones en la puerta de la escuela, mensajes

hostiles en redes sociales digitales, respuestas desafiantes de niñas, niños o preadolescentes frente a decisiones de las docentes.

Los datos disponibles confirman que la preocupación por la violencia en el espacio escolar —entre pares, pero también en el vínculo entre escuela y familias, y en el clima institucional general— ha ido en aumento sostenido. A escala global, un informe reciente de UNESCO (2024) estima que aproximadamente mil millones de niños, niñas y adolescentes experimentan alguna forma de violencia cada año en el mundo, y que ni las escuelas ni los espacios de aprendizaje virtuales logran ser refugios seguros. En América Latina, el informe de CEPAL y UNICEF sobre violencias en el espacio escolar (Trucco e Inostroza, 2017) muestra que la conflictividad entre pares es un problema extendido en toda la región. En la Argentina, un análisis reciente basado en los cuestionarios de las pruebas Aprender 2023 indica que seis de cada diez estudiantes de sexto grado de primaria reportaron haber sido víctimas de alguna forma de agresión —en el aula o en redes sociales— y que más de un tercio se sintió discriminado dentro de la institución (Sidders *et al.*, 2025). En Uruguay, el Informe sobre el estado de la educación 2021-2022 del INEE constató un aumento de la percepción de violencia en los centros educativos entre 2018 y 2022, especialmente pronunciado en el interior de las instituciones (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2023). Lo que en muchos equipos docentes se vive como novedad o desborde tiene, entonces, respaldo empírico —y una escala que va más allá de las escuelas del Río de la Plata.

La pregunta es: ¿por qué hoy esas respuestas se hacen más visibles, más frecuentes o más intensas? Responder solo con explicaciones moralizantes —“se perdió el respeto”, “ya no hay límites”, “las familias no se hacen cargo”— deja fuera del cuadro la responsabilidad institucional y transformaciones más amplias del lazo social. Del mismo modo, atribuirlo únicamente a supuestos “déficits” familiares o infantiles corre el riesgo de reforzar estereotipos clasistas y patologizantes, o de instalarnos en la queja paralizante de que “las cosas ya no son como antes”. La hipótesis que proponemos trabajar es otra: una parte de esas respuestas conflictivas expresa el malestar acumulado frente a microviolencias simbólicas que la institución ejerce históricamente.

Retomando aportes de Bourdieu y Passeron sobre violencia simbólica y arbitrariedad cultural, discusiones sobre *currículum oculto* y *gramática escolar*, y estudios de infancia y pedagogías críticas latinoamericanas, nos proponemos analizar lo que nombramos como “microviolencias institucionales”: acciones pequeñas (a menudo bienintencionadas) que dejan marcas en la experiencia vital de niñas, niños, familias y docentes, y que hoy son crecientemente interpeladas por movimientos y sensibilidades sociales, así como por una perspectiva de derechos de la infancia que obliga a revisar lo que se considera aceptable en la vida escolar. Con esta clave de lectura analizamos tres núcleos donde el *currículum oculto* y la *gramática escolar* se vuelven especialmente visibles: la regulación de cuerpos y tiempos; los pliegues de lo didáctico; y el vínculo con las familias.

Asumimos una perspectiva de derechos, en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y la Observación General n.º 7 del Comité de los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2006), que interpela a las instituciones educativas como garantes de los derechos infantiles. Ello supone además considerar a niñas y niños y a sus familias, en tanto la corresponsabilidad por la educación y el cuidado en la infancia exige a las instituciones fortalecer la crianza familiar, como otra vía para garantizar sus derechos (Fairstein y Mayol Lassalle, 2022). La consideración de las familias nos permite además usar la noción de *violencia adultocéntrica* en un sentido amplio: no solo para dar cuenta de la posición subordinada de niñas y niños, sino también de las formas en que el dispositivo escolar tiende a infantilizar a madres y padres, colocándolos en un lugar parecido al del *alumno* a ser evaluado, corregido o tutelado (Siede, 2017).

Este trabajo es un ensayo analítico de carácter no empírico. Para desarrollar el argumento se recurre a escenas ilustrativas basadas en situaciones reales, vividas por los autores en distintos roles: como educadores, como madre y padre de niños en edad escolar, y como ciudadanos atentos a lo educativo. Estas escenas no constituyen datos de investigación sino recursos analíticos que buscan hacer visible, en lo concreto y cotidiano, los procesos que el texto teoriza.

2. Más allá de lo visible: currículum oculto, gramática escolar y huellas en la subjetividad

Cuando pensamos en violencia en las escuelas suele aparecer primero lo visible: gritos, amenazas, golpes, escenas de agresión abierta. Sin embargo, una parte importante del poder que ejercen las instituciones educativas no pasa por esas manifestaciones espectaculares, sino por formas de imposición silenciosa que se viven como lo normal. Como advierten Bourdieu y Passeron (1977, p. 45), “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”: no se expresa en golpes ni en gritos, sino en la autoridad reconocida que impone como naturales ciertas maneras de hablar, aprender o comportarse.

Desde esta perspectiva, el *currículum* no se reduce a los contenidos y objetivos que figuran en los planes y programas. Existe también un *currículum oculto* que transmite, de manera implícita, qué y quién tiene valor en la institución, qué cuerpos son aceptables, qué formas de lenguaje se consideran correctas, qué familias cuentan como “buenas” y cuáles son situadas en el borde (Jackson, 1991/1968). Como ha señalado Perrenoud (1994), este *currículum oculto* no constituye un telón de fondo neutro: es un dispositivo que organiza jerarquías y opera como una pedagogía silenciosa que distribuye reconocimiento y valor bajo la apariencia de lo normal (da Silva, 1999), que sedimenta formas de organizar tiempos, espacios e interacciones y normaliza ciertos cuerpos y saberes mientras vuelve marginales otros (Dussel, 1997).

La noción de gramática escolar ayuda a profundizar esta lectura; al igual que en la lingüística, la idea de gramática remite a un orden: qué puede hacerse, decirse y sentirse en la institución, en qué secuencia y bajo qué condiciones. La gramática escolar está hecha de horarios, disposiciones del espacio, modos de agrupar a las niñas y los niños, reglas explícitas e implícitas sobre el movimiento, el ruido, el contacto físico, la expresión de emociones. Pero esa gramática no es neutra: privilegia ciertos cuerpos, voces y estilos de participación, y deja a otros en el lugar de lo inapropiado, lo excesivo o lo deficitario (Frigerio *et al.*, 1992; Redondo, 2019; Alliaud, 2017; Skliar, 2019).

Los efectos del currículum oculto no se limitan a las formas de comportarse en la institución: alcanzan los propios modos de vivir la infancia, la parentalidad y la crianza (Dussel, 1997; Terigi, 2007). Una mirada desde la perspectiva de derechos conduce a analizar ese impacto en la construcción de la subjetividad de niños, niñas y familias. Las instituciones de educación y cuidado en la infancia nombran, definen, designan, adjetivan, clasifican, juzgan, evalúan, y con ello transmiten maneras *aceptadas* y *correctas* de transitar la infancia y desarrollar la crianza. En ese movimiento, la escuela se autoriza a definir qué infancia y qué familia es “correcta”, qué prácticas de crianza merecen reconocimiento y cuáles son vistas como deficientes.

Leído desde esta clave, el currículum oculto se entiende como una forma de violencia simbólica que deja huellas en los cuerpos, en los modos de sentirse valorados o desvalorizados y en la capacidad de nombrar lo que se vive. Lo que está en juego no es solo la transmisión de contenidos sino una disputa por significaciones legítimas sobre la infancia y la crianza (de Alba, 1995). Las rutinas y rituales de la escuela dejan de ser meras cuestiones de organización para convertirse en dispositivos que producen subjetividad. Si las entendemos solo como herramientas para ordenar o cuidar, corremos el riesgo de invisibilizar el modo en que pueden transformar a niñas, niños y familias en objetos de clasificación y control.

2.1. Violencia adultocéntrica y violencia epistémica hacia niñas, niños y familias

Cuando hablamos de violencia simbólica en la escuela, no podemos despegarnos de una matriz más amplia: el orden generacional que organiza quién manda, quién obedece, quién explica y quién es explicado. Según los estudios sociales de infancia, no se trata solo de una etapa biográfica, sino de una posición estructural en la trama de clases, géneros y generaciones, marcada por una asimetría de poder que suele presentarse como “natural” (Qvortrup, 1994; Gaitán, 2006; Sarmiento, 2004; Alanen, 2010). En ese orden, las instituciones aparecen como quienes saben, deciden y representan; niñas, niños y familias quedan a menudo en el lugar de quienes deben adaptarse, agradecer o demostrar que *merecen* el lugar que se les concede.

En este marco, entendemos por violencia adultocéntrica aquellas formas de ejercicio del poder que se apoyan en la asimetría generacional e institucional y que, bajo la apariencia de cuidado, protección o enseñanza, terminan por desautorizar la palabra y la experiencia de niñas, niños y familias. Esta asimetría se intensifica en educación infantil y primaria, donde la dependencia de decisiones adultas reduce los márgenes —y el reconocimiento— para cuestionarlas. Por eso, muchas imposiciones tienden a vivirse como “lo normal”: la autoridad docente las presenta como cuidado, educación o corrección y dificulta reconocerlas como violencia.

En esta trama, la violencia simbólica no solo regula cuerpos y conductas: también adopta una dimensión *epistémica*, que define qué interpretaciones y saberes cuentan como válidos y quiénes son reconocidos como interlocutores legítimos. Desde la perspectiva de Bourdieu, aquí la violencia simbólica se juega en la imposición legítima de un único punto de vista sobre lo que cuenta como problema, como conflicto o como aprendizaje, de modo que es la institución la que nombra y define mientras niñas, niños y familias quedan reducidos a objeto de intervención, corrección o tutela (Bourdieu y Passeron, 1977).

En clave de violencia epistémica y adultocéntrica, se desautoriza la palabra de niñas y niños y también los saberes de quienes crían. Por ejemplo, cuando se desconfía sistemáticamente de las interpretaciones infantiles (“no fue así”, “eso no pasó”) o se deslegitiman sus malestares como *caprichos* o *manipulaciones*. En relación con las familias, cuando la institución, a través de prácticas sutiles o no tanto, se arroga el derecho de definir quién es una *buena familia* y quién no: la que llega a horario, firma los cuadernos, asiste a las reuniones, acompaña las tareas. Las que no se ajustan a ese molde aparecen en los registros y en las conversaciones docentes como “familias ausentes”, “conflictivas”, “que no se comprometen”.

Más allá de los problemas reales que puedan existir, estas etiquetas funcionan como una forma de clasificación moral que produce lugares fijos: infancias habitables para algunos y más ásperas para otros, familias que se sienten en deuda y en falta frente a una vara que nunca termina de explicitarse. Desde una perspectiva de derechos, estas prácticas pueden leerse como formas de desautorización de saberes: negación del saber de las familias sobre sus hijas e hijos, y negación de niñas y niños como sujetos capaces de interpretar lo que viven, es decir, prácticas de descalificación, silenciamiento o control que contrastan con los discursos de derechos y de corresponsabilidad (Dahlberg *et al.*, 2005; Fairstein y Mayol Lassalle, 2022; de León *et al.*, 2025; Siede, 2017).

La combinación entre violencia simbólica y adultocentrismo ayuda a comprender por qué ciertas escenas siguen ocurriendo incluso en instituciones bienintencionadas, comprometidas con el cuidado y el derecho a la educación. No alcanza con declararse “centrados en la infancia” si, en la trama concreta de las decisiones, se sigue considerando que la palabra adulta pesa siempre más, que el punto de vista institucional es el que define la realidad, y que las niñas, los niños y las familias deben adaptarse sin demasiadas preguntas. Revisar estas formas de violencia supone, entonces, un doble movimiento: reconocer la asimetría generacional e institucional como condición necesaria para cuidar y educar —no somos iguales, tenemos responsabilidades distintas—, pero negarse a que esa asimetría se convierta en dominio, humillación o silenciamiento.

2.2. ¿Por qué hoy las respuestas se vuelven más visibles, intensas o conflictivas?

Desde esta lógica, la violencia simbólica no se limita entonces a un maltrato eventual, sino que se encarna en formas cotidianas de no reconocimiento hacia niñas, niños y familias: escuchar su opinión sin que necesariamente sea tenida en cuenta; negarles reconocimiento incluso en gestos cotidianos, como llamarles por sus nombres; convocar casi exclusivamente para sancionar conductas o para “llamar la atención” cuando algo va mal, pero no para opinar ni para proponer. Son gestos que comunican, implícitamente, que la escuela sabe y decide, mientras que estudiantes y familias deben ajustarse y agradecer. Si miramos estas acciones como parte de un currículum oculto adultocéntrico y de una gramática escolar que distribuye de manera desigual el derecho a estar, a hablar y a ser reconocido, se vuelven visibles como microviolencias institucionales de carácter simbólico.

El efecto más inmediato suele ser un malestar sordo —vergüenza, humillación, aburrimiento, sensación de irrelevancia— que rara vez encuentra canales institucionales para ser expresado y tramitado. Sin embargo, con el tiempo puede transformarse en desconfianza, deslegitimación o respuestas abiertamente conflictivas hacia la escuela. A menudo, el estallido no guarda una correspondencia con el hecho inmediato que lo dispara: puede activarse “por una pavada” y, sin embargo, ser la gota que rebasa la copa de un acumulado de desautorizaciones y humillaciones pequeñas. Desde nuestra perspectiva, lo que hoy irrumpe no es un fenómeno completamente nuevo, sino un modo distinto de responder a formas de violencia que llevan décadas en juego.

En primer lugar, la escuela ya no ocupa el mismo lugar en el paisaje social ni ofrece las mismas garantías de otros momentos históricos. Corea y Lewkowicz (2004) hablan de *escuelas destituidas y familias perplejas* para nombrar la doble crisis del dispositivo escolar y de las certezas familiares que lo sostenían. Durante buena parte del siglo XX, el “contrato escolar” se apoyaba en la promesa de integración social, ascenso y futuro: estudiar “servía para algo” y la institución se percibía como un punto de apoyo relativamente estable. En contextos de creciente desigualdad, precarización y desfundamiento de las instituciones, esa promesa se debilita. Cuando la escuela pierde parte de su capacidad de garantizar sentido y horizonte, se vuelve más difícil que sus decisiones sean aceptadas sin discusión; los conflictos no son solo “falta de respeto”, sino también expresión de esa pérdida de credibilidad y de futuro compartido. Esta fragilización del horizonte compartido ha sido pensada también como crisis del contrato escolar y del pacto educativo, y como necesidad de renovar un contrato social en torno a la educación como proyecto público (Castro López, 1985; Frigerio *et al.*, 1992; Tedesco, 1995; Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). En esa línea, la escuela aparece crecientemente “bajo sospecha” por la insatisfacción social y las demandas contradictorias que recaen sobre ella (Tenti Fanfani, 2021).

En segundo lugar, se ha transformado el modo de sostener la autoridad escolar. El “contrato pedagógico” que sostenía la obediencia casi automática frente al “porque lo digo yo” está en crisis (Siede, 2017; Dussel, 2012). La autoridad ya no se sostiene por el solo hecho de ocupar un cargo o representar a la institución, sino que necesita legitimarse cotidianamente en prácticas de coherencia, escucha y respeto. En este contexto, decisiones vividas como arbitrarias —cambios intempestivos de normas, sanciones poco fundadas, exigencias que no se explican ni se discuten— tienden a generar respuestas más rápidas y frontales de niñas, niños y familias, que ya no aceptan sin más aquello que perciben como injusto. En ese marco, la reproducción de microviolencias institucionales no reconocidas puede operar como un caldo de cultivo de respuestas más intensas y conflictivas (Siede, 2017; Kaplan y Szapu, 2020).

En tercer lugar, asistimos a una transformación en las sensibilidades frente a la violencia. Los movimientos feministas, los colectivos de personas afrodescendientes, indígenas y otros grupos históricamente subalternizados han contribuido a desnaturalizar violencias antes vistas como “normales”: chistes discriminatorios, comentarios humillantes, gestos de desprecio, prácticas de silenciamiento. Ya no es tan tolerable una “pedagogía de la crueldad” que implicaba soportar en silencio violencias de baja intensidad (Segato, 2003). En este clima cultural, lo que antes se vivía como vergüenza privada comienza a nombrarse como agravio, y la reacción —a veces desmedida, a veces torpe— puede leerse como un “no aguantar más” frente a esas microviolencias.

Investigaciones recientes en la región confirman este giro: en Uruguay, el INEE (2023) documentó que entre 2018 y 2022 no solo aumentó la percepción de violencia en los centros educativos, sino que también disminuyeron el sentido de pertenencia y la aceptación de la diversidad entre los estudiantes —señales de un clima relacional más tenso y menos tolerante. En Argentina, estudios sobre emociones y conflictividad escolar muestran que el dolor social acumulado y los procesos de estigmatización inciden directamente en la producción de las violencias en la escuela secundaria (Kaplan *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, no se trata de justificar ni de romantizar las agresiones hacia las docentes o las instituciones, sino de situarlas en una trama más amplia. Las escenas de conflicto que hoy conmueven a las escuelas no son un desvío inexplicable ni la simple consecuencia de una supuesta “decadencia moral” de las familias. Son, al menos en parte, la expresión de un desajuste entre un dispositivo escolar que sigue ejerciendo microviolencias simbólicas naturalizadas y sujetos —niñas, niños, preadolescentes, familias— que ya no están dispuestos a tolerarlas de la misma manera. En lugar de preguntar solo “por qué ellos son tan violentos”, proponemos preguntarnos también qué microviolencias institucionales ejercemos desde la escuela y cómo ese acumulado regresa a la institución bajo la forma de conflicto.

Asumir esto exige *realismo pedagógico*: la violencia simbólica y la matriz adultocéntrica no se desarman por decreto ni por pura voluntad individual, porque están incrustadas en prácticas, rutinas y modos institucionales e individuales de organizar el tiempo, el cuerpo y la palabra.

3. Las violencias que ejercemos sin darnos cuenta: escenas de microviolencias institucionales

En lo que sigue ponemos a prueba esta hipótesis con escenas breves: describimos hechos, posibles efectos y desplazamientos que abren alternativas, no para culpabilizar a docentes e instituciones, sino como herramienta de análisis de las prácticas.

3.1. Microviolencias en la regulación de cuerpos y tiempos: entre el cuidado y el control

Si miramos un día cualquiera de escuela, gran parte de lo que sucede no pasa por las actividades didácticas, sino por cómo se organizan los cuerpos y los tiempos: hacer fila sin saber cuánto falta ni para qué, silencios obligatorios en momentos de “trabajo”, movimientos restringidos al patio o recreo, esperas prolongadas para ir al baño o para que “todos terminen”. Desde la perspectiva adulta, estas esperas se justifican como entrenamiento para la vida escolar; desde la experiencia infantil son, con frecuencia, vividas como tiempos robados, en los que el propio cuerpo y el propio deseo quedan suspendidos. El mensaje implícito es que el tiempo infantil puede quedar en pausa hasta que la institución lo habilite. Un desplazamiento posible: planificar transiciones y esperas como momentos con sentido, en lugar de tratarlas como restos inevitables de la organización, tiempos inertes (Sarlé *et al.*, 2020; Fairstein y Mayol Lassalle, 2022; Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU], 2022).

Leídas desde una perspectiva de derechos y en su impacto en la subjetividad, estas rutinas no resultan inocentes: operan como microviolencias simbólicas que se transmiten a través del currículum oculto. No se trata solo de organizar grupos numerosos en espacios reducidos, sino de un modo particular de regular los cuerpos: quién puede moverse y cuándo, qué posturas son aceptables, qué volumen de voz es tolerable, qué gestos son leídos como “correctos” y cuáles como “desbordes” que deben ser corregidos. La gramática escolar distribuye de manera desigual el derecho a ocupar el espacio, a hacer ruido, a tocar, a expresar emociones; ciertos cuerpos —más quietos, más previsibles, más ajustados al molde— quedan rápidamente del lado de los “buenos”, mientras otros son marcados como inquietos, desobedientes o problemáticos. El efecto más frecuente es doble: algunos aprenden temprano que “estar bien” es ocupar poco lugar; otros quedan fijados en el lugar del “problema”. Un desplazamiento posible es ampliar los modos legítimos de estar: alternar quietud y movimiento, habilitar posiciones diversas, leer el “desborde” como información antes que como falta.

Algo similar ocurre con el tiempo. La escuela tiende a homogeneizar el tiempo: todos deben hacer lo mismo al mismo tiempo, al mismo ritmo, según una secuencia definida de antemano (Baquero y Terigi, 1996). Esta lógica produce un “tiempo común” que no siempre conversa con los ritmos reales de aprendizaje y de vida. Los momentos de juego libre o de conversación quedan acotados y vigilados, mientras se multiplican los *tiempos muertos* o *inertes*: por ejemplo, cuando mantiene a toda la escuela de pie, en filas, esperando para ingresar al aula porque “un grupo no está haciendo silencio”: se utiliza el tiempo como herramienta de castigo colectivo; o cuando se suspende el recreo de todo el grado por una falta cometida por un grupito, recortando un tiempo de juego y descanso sin relación clara con la situación.

Cuerpo y tiempo son, en la escuela, las dos grandes herramientas de gobierno cotidiano sostenidas desde una matriz adultocéntrica que define qué es “bueno para ellos”, sin que las voces infantiles tengan demasiado lugar. Cuando una niña dice que está cansada y se le responde “no, todavía no es hora de descansar”, cuando un niño necesita moverse y se le repite “si no te quedás quieto no podés aprender”, lo que se transmite no es solo una indicación puntual, sino un mensaje más profundo sobre la legitimidad de sus propios ritmos y necesidades. Con el tiempo, una parte de niñas y niños aprende a ajustarse y a leer como “capricho” lo que su cuerpo siente; otra parte responde con resistencia, enojo o desenganche, que luego suelen ser interpretados únicamente como “problemas de conducta”.

No se trata de negar que haya riesgos que atender ni de desconocer la necesidad de seguridad; se trata de advertir que, muchas veces, la lógica del control termina opacando la del cuidado, y que bajo el rótulo de “poner límites” se naturalizan microviolencias que dejan huellas en la manera en que niñas y niños viven su presencia en la escuela. En nombre del cuidado se introducen también formas de control que pueden resultar violentas: separar a quien *molesta* para que no contagie su inquietud al grupo, obligar a callar a quien llora “para que no alborote a los demás”, exigir que se “queden quietitos” cuando el cuerpo pide moverse, imponer siestas o descansos estandarizados sin atender a la necesidad real de cada niña y cada niño. El efecto subjetivo es que el cuerpo propio deja de ser un criterio confiable: lo válido es lo que la institución autoriza. Un desplazamiento posible es pasar de *ordenar cuerpos* a acompañarlos: anticipar, ofrecer opciones, ajustar la demanda a señales corporales y revisar colectivamente cuándo cuidar se volvió sinónimo de controlar.

Sin duda, las instituciones deben equilibrar criterios entre *lo que es bueno para niñas y niños* y *lo que es factible para el personal*. El problema aparece cuando, bajo argumentos de cuidado y seguridad, ese equilibrio se resuelve sistemáticamente a favor de la gestión institucional y en detrimento de experiencias de mejor calidad. Cuando *lo factible para el personal* se impone como criterio único, las necesidades de la organización terminan colocándose por delante de los derechos de niñas y niños. Algo similar ocurre en relación con *exigencias logísticas* que, bajo argumentos corporativos o de rol (“eso no corresponde”) o bajo temores —en general infundados, como “las familias nos acusan de abuso”—, terminan desplazando el cuidado básico fuera de la institución y afectando el bienestar infantil. En este punto, la regulación institucional no solo ordena movimientos y silencios: también decide qué cuidados corporales “entran” en la escuela y cuáles quedan afuera. Por ejemplo, tanto en Uruguay como en Argentina, en muchas instituciones existe una regla no escrita: “en sala de 3 no se cambian pañales”, indicación no aparece en ningún reglamento, pero

somete a las familias y va en detrimento del bienestar de niños y niñas. El cuerpo infantil queda subordinado a lo *factible* para la organización.

La regulación de cuerpos y tiempos nos sitúa así en la tensión entre cuidado y control. La asimetría propia del vínculo pedagógico —inevitable entre personas adultas y niñas y niños— puede orientarse a la protección y el reconocimiento o, por el contrario, reforzar formas de violencia simbólica sutiles, incrustadas en la cotidianidad de la vida escolar. Aunque estas dinámicas han sido ampliamente documentadas en los estudios sobre la escolaridad —desde Foucault (1979) hasta representaciones culturales como *Pink Floyd: The Wall* (Parker, 1982)—, que advierten su carácter ritualizado y naturalizado, y su contribución a la reproducción de desigualdades sociales, mirarlas desde la perspectiva de los derechos y la subjetividad infantil implica preguntarnos por sus efectos en cada niño y cada niña. ¿Qué impacto tiene en las subjetividades en construcción que las educadoras dediquen la mayor parte del tiempo a señalar faltas y exigir orden? ¿Es cuidar homogeneizar los cuerpos, aun a costa de la curiosidad, el movimiento o el juego? ¿Cómo se vuelve a casa tras horas de correcciones constantes sobre cómo moverse, hablar o callar?

En un trabajo ya clásico, Perrenoud (1994) resume algunos “aprendizajes ocultos” que la escuela exige: aprender a vivir dentro de una masa, tolerar interrupciones, matar el tiempo, habituarse a la pasividad, dejarse evaluar y naturalizar la desigual distribución del poder. Son condición para permanecer y progresar, pero no se enseñan explícitamente: su adquisición depende de la habilidad de cada quien para descubrirlos y apropiárselos. El carácter *no explícito* de estas exigencias —y el hecho de que varíen de una institución a otra— deja a niñas y niños demasiado abandonados a su suerte —a su responsabilidad y a su culpa—, porque los coloca en la tarea de adivinar reglas que se aplican de modo inconsistente: “no se corre en la escuela” (pero en educación física, sí); “no se puede gritar” (pero las docentes sí pueden). Este es el núcleo del llamado *oficio de alumno*: no se enseña explícitamente, pero se sanciona a quienes no lo dominan. En esa línea puede leerse también a Montessori cuando propone la enseñanza explícita de ciertos modos de estar en el aula: mostrar cómo acomodar la silla, cómo caminar por la sala (Montessori, 2003/1909). Sin caer en la tentación de didactizar toda la vida escolar, conviene reconocer que muchas veces damos por sentado que niñas y niños “se darán cuenta solos”, y luego sancionamos como falta lo que nunca pusimos en palabras.

En síntesis, la escuela evalúa mucho antes —y mucho más— que en un examen: en la infancia, la evaluación se juega en la vida cotidiana, cuando gestos, movimientos, tonos de voz y modos de estar quedan sometidos a una vigilancia constante. Entender la educación y la crianza como una experiencia vital que se habita y se transita (Fairstein y Mayol Lassalle, 2022) exige producir condiciones para que niñas y niños puedan atravesar la escolaridad sin sentirse siempre fuera de lugar. Quienes debemos evitar naturalizar la violencia simbólica que toda acción pedagógica implica somos, en primer lugar, las personas adultas: interrogarnos por el modo en que nuestras prácticas son recibidas por niños y niñas, preguntarnos por su capacidad para darse cuenta de que “nos hacemos los enojados, pero en realidad no”, o que “no es tan grave lo que hizo, pero la corrección es por su bien”.

Revisar cómo regulamos cuerpos y tiempos no significa abdicar de la responsabilidad adulta sino desplazarla del control hacia el acompañamiento: explicar el para qué de las reglas, ponerlas en palabras, habilitar preguntas, construir acuerdos. Trabajar con la diversidad supone reconocer, finalmente, que no es la infancia la que debe “adaptarse” a la cultura escolar, sino la institución la que debe hacerse más comprensible, más hospitalaria y más justa para cada niña y cada niño.

3.2. Microviolencias en los pliegues de lo didáctico: propuestas, intervenciones y mostrables

Las actividades didácticas se analizan generalmente en relación con su capacidad para generar aprendizajes significativos, y no desde la perspectiva del respeto o vulneración de derechos. Sin embargo, la ausencia de aprendizajes valiosos, leídos desde un enfoque de derechos, evidencia que estamos ofreciendo una educación de calidad insuficiente. La importancia de la interacción entre conocimiento nuevo y conocimiento previo no es solo una exigencia cognitiva: es un imperativo ético en tanto otorga valor y protagonismo a los saberes de niños y niñas. En esta línea, las actividades sin sentido, desajustadas a la etapa evolutiva o alejadas de los intereses infantiles vulneran los derechos de niñas y niños, en tanto transforman su paso por la escuela en tiempo perdido, donde las experiencias de aprendizaje se viven como instancias de aburrimiento, frustración o fracaso, y desaprovechan una de las etapas más sensibles para su desarrollo, limitando su derecho a una educación que promueva al máximo sus oportunidades de aprendizaje.

No es solo una cuestión didáctica: es currículum oculto en acción, que enseña tempranamente qué cuenta cómo aprender y qué cuenta como *trabajar en serio*. En esos primeros años, cuando niñas y niños están construyendo su oficio de alumno, el mensaje es potente: vale más ajustarse a un formato (ficha pegada, cuaderno completo, *trabajito para la carpeta*) que explorar, preguntar o resolver de un modo personal. El error deja de ser parte del proceso y pasa a vivirse como falta que hay que borrar para no quedar expuesto. La microviolencia se vuelve sutil pero persistente: lo que podría ser una diferencia de ritmo o de estilo se recodifica como defecto (“desprolijo”, “lento”, “distráido”), y esa clasificación empieza a organizar la imagen de sí. Pineau (2001) plantea que la escuela moderna se consolidó como una “máquina de educar” que legitima una manera escolar de conocer y desautoriza otras formas de relación con el saber (juego, exploración, movimiento, conversación).

Desde una perspectiva de derechos, entonces, el problema no es solo didáctico —si la actividad está bien o mal diseñada— sino también ético y político. Propuestas que no se ajustan a los procesos evolutivos reales y singulares de las niñas y los niños, que no parten de lo que saben, sienten o necesitan pueden transformar la experiencia educativa en una sucesión de pequeñas humillaciones: “no me sale”, “yo no sé”, “siempre me

retan porque no termino”. La repetición de estas escenas va construyendo imágenes de sí que marcan con fuerza: hay quienes se perciben pronto como *buenos alumnos*—los que se adaptan fácilmente al tipo de actividad esperada—y quienes van quedando en el lugar de los *lentos*, los *distráidos*, los que *no se enganchan*.

El “etiquetamiento” de niñas y niños en las instituciones educativas y el modo en que esos calificativos impactan en la identidad y la subjetividad generan procesos de autoexclusión (Kaplan, 2008). Las representaciones docentes sobre la inteligencia y las capacidades de niñas y niños inciden aun cuando no se explicitan, operando como *profecías autocumplidoras* ya que la figura y la palabra docente —y también sus silencios y miradas— pueden tener efectos potentes en la autoestima y en la constitución del “alumno” como tal (Kaplan, 2008, párr. 4). Estos procesos de estigmatización pueden apoyarse en marcas sociales (clase, género, origen) o adoptar formas de patologización de la no apropiación del oficio de alumno (por ejemplo, lecturas medicalizantes de ciertos comportamientos). En cualquier caso, el etiquetamiento fija posiciones (“lento”, “revoltoso”, “problemático”) que no solo condicionan el vínculo pedagógico, sino que tienden a arrastrar a las familias a un lugar de sospecha o de deuda.

Otro aspecto didáctico de relevancia son las formas de intervención en clase, es decir, cómo se responde ante una pregunta, qué comentario se realiza sobre la producción de cada niño o niña, cómo se destaca o se hace un señalamiento durante el desarrollo de una actividad. El comentario “a tu dibujo le falta el piso” o “esta cuenta está mal” son intervenciones cuestionables no solo desde el punto de vista didáctico, sino que pueden leerse como formas de microviolencia y vulneración de derechos en tanto obturan el proceso de aprendizaje en lugar de invitar a pensar. Las intervenciones en clase suelen ser un aspecto didáctico poco planificado, que se construye “en el momento”, por lo que suele considerarse que responden más a estilos personales que al seguimiento de una línea teórica. Sin embargo, justamente al ser aspectos poco interrogados didácticamente, constituyen vías privilegiadas donde se cuele la violencia simbólica: “siempre el último en terminar”, “ya te lo expliqué muchas veces”, “siempre estás distraída”, son ejemplos de comentarios realizados casi sin pensar, pero donde la palabra adulta estigmatiza el desempeño infantil.

El respeto por los derechos, entonces, debe detenerse en estas sutiles formas de microviolencia, comentarios que parecen irrelevantes, que se hacen al pasar, incluso en el marco de propuestas que sí habilitan la voz infantil. El currículum oculto se define precisamente como aquello que se cuele en los intersticios de la actividad docente: formas de hablar, responder, comentar, elogiar, criticar, que no pasan por el tamiz de nuestra reflexión y que justamente por ello reproducen la violencia adultocéntrica que impregna nuestra cultura. Reconocer estas microviolencias no implica renunciar al encargo escolar de abrir a niñas y niños a otras formas de aprender, convivir o participar; implica ejercerlo sin descalificar saberes previos ni imponer humillantemente una única manera legítima de ser *buen alumno*. No se trata de caer en un puerocentrismo ingenuo, sino de proponer aprendizajes y, a la vez, cuidar el modo en que se los sostiene.

El desafío consiste entonces en romper con la inercia adultocéntrica de nuestra cultura pedagógica e interrogar nuestras prácticas para modificarlas. ¿Es realmente necesario hacer ese señalamiento o lo hacemos casi por costumbre? ¿Decir “siempre último” o “siempre distraída” cumple alguna función pedagógica, o es la inercia docente de siempre tener que “decir algo”? ¿Señalar que falta el piso o hizo mal una cuenta es importante ahora, para el proceso de aprendizaje de ese niño? Si lo es, buscar otras maneras de sugerirlo que no hieran la subjetividad infantil; pero quizás al interrogarnos, descubrimos que no era necesario ese señalamiento ahora.

Lo cierto es que el mundo adulto —y el mundo docente— parece tener la compulsión a siempre tener que decir algo, no dando lugar a la voz infantil, a otras formas de comunicar y menos aún al silencio. Cuando educamos, es tan importante hablar como saber callar, observar en silencio para decidir cuándo y cómo intervenir. El ejercicio de reprimir el impulso adultocéntrico de “siempre decir algo” es un acto de amor y de respeto por los derechos de la infancia: evitar inundar todo con palabras adultas constantes, que regulan y juzgan el comportamiento infantil, y en el mismo acto saturan y ahogan su pensamiento. (Fairstein y Mayol Lassalle, 2022)

La violencia adultocéntrica, entonces, se ejerce también en este acto de hablar siempre: adultos y docentes tienen la palabra autorizada en todo momento, mientras niños y niñas deben esperar su turno, en los tiempos y espacios que la institución les permite. En esa línea, Hoyuelos (en Erro *et al.*, 2019) recupera el valor del silencio como gesto casi revolucionario en un mundo saturado de sonidos: es desde el silencio adulto —de educadoras, madres y padres— que resulta posible mirar a niñas y niños con mayor atención e intensidad, y habilitar su protagonismo. También María Montessori explicaba el valor pedagógico del silencio docente: cualquier intervención innecesaria mientras el niño o la niña trabaja —incluso un elogio— puede interrumpir su concentración y desplazar el sentido de la actividad, que deja de ser *para sí* para convertirse en *para otro*. (Montessori, 2003/1909). Incluso en la experiencia adulta, si advertimos que nos observan, tendemos a trabajar de manera distinta, y más aún si recibimos comentarios durante la tarea.

Esta lectura no busca negar el esfuerzo ni la buena intención de docentes y educadoras. Significa, más bien, preguntarnos qué efectos tienen ciertas decisiones que se han naturalizado como parte del oficio: ¿qué comunican a las niñas y los niños sobre su valor y sus capacidades?, ¿qué lugar dejan a sus tiempos, intereses y saberes?, ¿a quiénes incluyen y a quiénes dejan afuera? Cuando comenzamos a mirar las actividades didácticas desde esta clave, se abre la posibilidad de transformarlas: de pensar propuestas que habiliten diferentes modos de participación, que reconozcan los ritmos y las preguntas de las niñas y los niños, que no necesiten siempre ajustarse a lo previsto para sostener la idea de que *se trabaja*. En esa revisión final de lo que hacemos cada día se juega una posibilidad importante de reducir las microviolencias que ejercemos sin darnos cuenta.

3.3. Microviolencias en la relación con las familias: nombrar, infantilizar, excluir

Hasta aquí hemos mirado microviolencias que se juegan principalmente en la relación directa con niñas y niños. Pero una parte importante de la vida escolar se construye también en el vínculo con las familias. Allí se condensan expectativas, miedos, reproches y desconfianzas que no se explican solo por *casos difíciles*, sino por la manera en que la institución, históricamente, se ha colocado frente a quienes llevan adelante la crianza familiar. Desde hace décadas, buena parte del discurso escolar ha oscilado entre la apelación a la *familia colaboradora* y la sospecha hacia las *familias que no se comprometen*, sin revisar demasiado cuáles son las condiciones concretas que la propia escuela ofrece para construir relaciones de corresponsabilidad (Siede, 2017; Fairstein y Mayol Lassalle, 2022; de León *et al.*, 2025).

En nuestras experiencias de trabajo con equipos docentes, aparecen una y otra vez escenas que, vistas de cerca, pueden pensarse como microviolencias simbólicas: familias que esperan en la vereda o en la puerta sin ser invitadas a entrar; personas adultas de referencia a las que se interpela siempre como “mami”; convocatorias o suspensiones de clases informadas con escasa anticipación; reuniones que destinan la mayor parte del tiempo a transmitir información que podría enviarse por escrito (y sería más eficaz); instrucciones a las familias utilizando un tono condescendiente o infantilizado; comunicaciones que se producen casi exclusivamente cuando hay un problema de conducta o una deuda; cuadernos en los que se registran más las fallas (“no trajo materiales”, “no cumple con las tareas”) que los esfuerzos o los avances.

Son gestos aparentemente menores, pero no se reducen a malos modales ni a descuidos individuales: son prácticas institucionales que se vuelven rutina y se naturalizan en la vida cotidiana escolar. En esa naturalización radica parte de su eficacia, porque producen un reparto desigual de autoridad y credibilidad entre escuela y familias, y transmiten un mensaje acerca de quién manda y quién debe adaptarse, qué saberes cuentan como válidos, quién tiene la palabra legítima sobre niñas y niños y quién debe “rendir cuentas” ante la escuela. En el sentido planteado por Spivak (2003/1988), se trata de una violencia que no opera solo por lo que se dice, sino por las condiciones que establecen qué se considera conocimiento y quiénes pueden hablar y ser escuchados.

En el vínculo con las familias, estas escenas pueden leerse entonces como formas de *violencia epistémica*: modos de negar o desautorizar los saberes que las familias tienen sobre sus hijas e hijos, sobre sus formas de criarlos, sobre sus condiciones de vida, en tanto la institución se arroga el monopolio de *lo que vale* sobre la crianza. La categoría *buena familia* queda reservada para quienes pueden ajustarse al modelo implícito de participación escolar —asistir a reuniones en determinados horarios, acompañar tareas, disponer de tiempo y recursos—, mientras que el resto se ubica en un lugar de déficit permanente, como si fueran ellas las que no están a la altura de lo que la escuela espera. Es importante entender este mecanismo como parte de tramas más amplias de deslegitimación de saberes situados, articuladas con desigualdades de clase, territorialidad y etnicidad (Rafael Riveros *et al.*, 2024; Moctezuma Balderas, 2025): se instala un criterio implícito de acompañamiento familiar esperado que deja en desventaja a familias que no tienen tiempo, recursos materiales o capital escolar para estar pendientes de mensajes con pedidos o avisos, participar de actividades o sostener tareas domiciliarias y aún para valorar ese tipo de propuestas.

La realidad es que la articulación entre institución y familia no puede quedar librada a las posibilidades de cada familia: es responsabilidad de la institución adaptarse a las realidades de la población que atiende. Cuando se afirma que “las familias no escuchan”, “no ponen límites” o “no se comprometen” sin haber generado espacios de conversación donde esas personas puedan contar qué están viviendo, se corre el riesgo de fijar etiquetas que luego organizan todo el vínculo. Y luego el “castigo” recae sobre el niño o la niña cuya familia no responde según lo esperado: si no trajo los materiales, no hace la actividad; si no está completada la autorización, no va a la salida didáctica; si no viene acompañado por un adulto a la jornada deportiva, no puede participar. La institución se escuda en que la información se envió y reiteró por los medios previstos de comunicación, y que es responsabilidad de las familias notificarse y recordar.

Sin embargo, garantizar por igual el derecho de cada niño y niña a participar exige que sea la institución la que agregue un plus cuando una familia no puede o no sabe cómo. En las escuelas rápidamente sabemos qué familias leen los comunicados y cuáles no: ese saber debería usarse para adecuar mensajes y canales, no para confirmar profecías autocumplidas —“yo sabía que no lo iban a leer, nunca cumplen”—. La institución es garante del derecho a la educación y atender a la diversidad consiste justamente en adaptar las prácticas a cada caso particular. Reconocer que las familias no están a disposición de la institución supone asumir la corresponsabilidad como criterio de trabajo: no exigir adaptaciones unilaterales, sino facilitar la tarea de educar en cooperación con la escuela. Desde una perspectiva de derechos, ese desplazamiento es una condición para sostener una buena articulación escuela-familia.

En trabajos recientes sobre educación infantil en la región se ha insistido en la importancia de *alojar la crianza* en las instituciones, es decir, de reconocer que los centros educativos no reciben solo niñas y niños, sino también historias familiares, modos diversos de cuidar, de trabajar, de habitar el tiempo y el espacio (Fairstein y Mayol Lassalle, 2022; de León *et al.*, 2025). Frente a la lógica adultocéntrica, la noción de *alojar la crianza* ofrece una clave de desplazamiento: en lugar de situar a la escuela como único saber legítimo, invita a reconocer y hospedar en la institución los saberes, los tiempos y las formas de cuidado que las familias traen, construyendo una corresponsabilidad basada en el reconocimiento mutuo. No se trata solo de un giro conceptual: supone traducir en prácticas institucionales obligaciones que emanan de la Convención sobre los Derechos del Niño, en particular el reconocimiento del rol de las familias en la crianza y el deber de las instituciones de apoyar esa tarea y garantizar condiciones para el desarrollo infantil (Naciones Unidas, 1989;

Mayol Lassalle *et al.*, 2018). Alojar pedagógicamente a la crianza significa, de acuerdo con Fairstein y Mayol Lassalle (2022):

[...] albergarla, pero también abrirla, nutirla y cuidarla, con el objeto de garantizar su calidad; también hospedarla, en el sentido de adaptarse a tradiciones familiares y comunitarias, honrando sus pautas culturales; y respetarla, promoviendo formas de trato cuidadas y amables entre quienes la desarrollan. Implica, por último, proteger la crianza —protegerla como un bien social que debemos preservar— e incluso también apuntalarla, en los casos en que parece desmoronarse (p. 55).

Esta perspectiva no solo permite nombrar microviolencias en el vínculo con las familias, sino también orientar preguntas sobre cómo se organizan, en lo cotidiano, las fronteras entre escuela y crianza. Hablar de alojar la crianza supone desplazar la mirada desde el juicio hacia la escucha: abrir la escuela para que las familias puedan entrar, permanecer, preguntar, compartir dudas y saberes, en lugar de quedar relegadas a la puerta o convocadas únicamente en clave de problema. Cuando esto no sucede, cuando el vínculo se organiza casi exclusivamente alrededor del control —inasistencias, tareas, disciplina—, es esperable que crezcan la desconfianza y la irritación mutua. En este contexto, algunas de las respuestas que hoy se viven como *violencia de las familias hacia la escuela* pueden pensarse también como efecto de años de microviolencias simbólicas acumuladas. Por supuesto, esto no justifica ni legitima las agresiones, los gritos o las descalificaciones; pero permite ver que el conflicto no empieza en el momento en que alguien explota en la puerta de la institución, sino mucho antes, en una trama de vínculos donde la escuela ha ocupado durante largo tiempo el lugar de quien juzga y clasifica.

4. Consideraciones finales

4.1. Entre el derecho a la educación y el derecho a no ser objeto de violencia

A la luz de lo analizado, volvemos a la pregunta inicial: ¿por qué hoy niñas, niños y familias responden más violentamente frente a la escuela? Nuestra hipótesis sostiene que una parte de esas respuestas puede leerse como reacción frente a microviolencias institucionales históricas que ya no son toleradas en silencio.

En este escenario, se tensionan de manera particular el derecho a la educación y el derecho a no ser violentado en las instituciones. Garantizar el acceso y la permanencia escolar no puede hacerse a costa de naturalizar formas de humillación, control o no reconocimiento que hieren la subjetividad y minan la confianza en lo público. Esto obliga a repensar la autoridad docente: una autoridad pedagógica sostenible no se afirma en el dominio, sino en el cuidado, la coherencia y el reconocimiento.

Desde esta clave, muchas de las escenas de agresión que hoy conmueven a las instituciones suelen leerse de manera aislada y explicarse por el episodio puntual que las desencadena. Sin embargo, es más productivo entenderlas como el punto de quiebre de un acumulado de microviolencias simbólicas: descalificaciones, no reconocimiento, decisiones tomadas sin diálogo, humillaciones pequeñas que no encuentran canal de tramitación. Lo que aparece como desproporción entre el hecho y la reacción se vuelve más comprensible si se mira en esa perspectiva histórica y relacional.

Revisar críticamente las violencias que ejercemos sin darnos cuenta —esas microviolencias incrustadas en lo cotidiano— no es un ejercicio de culpa, sino una condición necesaria para reducir la violencia en las instituciones educativas (la que ejecutamos y la que recibimos). Solo desarmando los rituales adultocéntricos, sostenidos por la gramática escolar, podremos construir prácticas institucionales que honren, al mismo tiempo, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno.

4.2. Desplazamientos para la formación docente y las políticas

Incorporar esta lectura en la formación inicial y continua supone un desplazamiento: dejar de pensar la violencia solo como un *problema de convivencia* que irrumpe desde fuera, para reconocer también las microviolencias que el propio dispositivo escolar produce y naturaliza. Esto exige dispositivos formativos e institucionales que permitan mirar la práctica cotidiana y habiliten a nombrar lo que incomoda sin caer en la culpa individual. Una línea de trabajo posible es crear —o fortalecer— canales institucionales de análisis y co-formación: espacios regulares de lectura de escenas, revisión de acuerdos y conversaciones pedagógicas con registros breves. El foco no es *señalar docentes*, sino construir herramientas colectivas para reconocer cómo ciertas rutinas, modos de hablar, tiempos y criterios de *trabajo* pueden producir humillación, exclusión o desautorización de saberes infantiles y familiares, e interrumpir su acumulación silenciosa, antes de que retorne como estallido.

En clave de desplazamientos, esto implica revisar formatos que el currículum oculto vuelve naturales —por ejemplo, la organización de transiciones y entradas, o los modos de comunicación con familias— para que la organización no se apoye en castigos con el tiempo ni en filtros de participación.

En términos de políticas, esta perspectiva también corre el eje: no alcanzan protocolos punitivos ni exhortaciones al “buen trato” si no se garantizan arreglos de trabajo y apoyos que vuelvan posibles prácticas menos violentas. En la escolaridad temprana esto es, además, una discusión de calidad: dotación, tiempos, acompañamiento y apoyos —también interinstitucionales— para que el reconocimiento y el cuidado no dependan del “heroísmo” de cada equipo. Si queremos reducir la violencia, hay que actuar tanto sobre las agresiones visibles como sobre los mecanismos cotidianos que producen malestar y desigualdad de reconocimiento; de lo contrario, los equipos quedan atrapados entre la violencia que reciben y las microviolencias que el dispositivo tiende a reproducir.

4.3. Preguntas abiertas y posibles derivas

Descentrar la violencia como un fenómeno externo a la escuela permite interrogar sus raíces en la propia organización escolar y, desde allí, abrir alternativas pedagógicas. Esta lectura se propone desde una perspectiva situada en el Río de la Plata (Uruguay-Argentina), como parte de debates regionales sobre derechos de la infancia y justicia generacional.

Desde esa doble pertenencia que atraviesa este ensayo, este trabajo deja abiertas líneas para profundizar empíricamente: reconstruir escenas y relatos, sin pretensión de comparar países, sino para comprender cómo opera una misma gramática escolar en contextos diversos, y qué microviolencias se vuelven más tolerables o más intolerables según historias institucionales y tramas comunitarias. Un corpus de viñetas, entrevistas y análisis colaborativo con equipos permitiría afinar categorías, distinguir matices y, sobre todo, producir herramientas de intervención pedagógica situadas.

También quedan preguntas para el trabajo cotidiano en escuelas y centros: ¿qué prácticas me cuesta reconocer como violentas porque “siempre se hicieron así”? ¿qué gestos repito por inercia cuando estoy cansado/a o desbordado/a? ¿qué saberes infantiles y familiares desautorizamos sin advertirlo? ¿qué escenas de mi práctica querría registrar para pensarlas en equipo? Abrir estas preguntas no resuelve por sí solo los conflictos, pero puede crear un punto de apoyo institucional para tramitar el malestar, redistribuir responsabilidades y transformar la vida cotidiana escolar.

5. Referencias bibliográficas

- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously. *Childhood*, 17(1), 5–8. <https://doi.org/10.1177/0907568209361011>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier “Apuntes Pedagógicos” de la revista Apuntes*, 1-19 https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Baquero_-_En_Busqueda_de_una_Unidad_de_Analisis.pdf
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. (Obra original publicada en 1970).
- Castro López, M. I. (1985). La escuela y el contrato escolar. *Cero en Conducta*, 1(2), 16–20.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Comité de los Derechos del Niño. (2006, 20 de septiembre). *Observación general n.º 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia (CRC/C/GC/7/Rev.1)*. Naciones Unidas. <https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2006/es/40994>
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó. (Obra original publicada en 1999).
- da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- de León, V., Aniano, V., Jauri, V., y Alliaume, J. (2025). *Educación y cuidado. Representaciones, saberes y prácticas en la formación docente para la primera infancia*. Magro. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3241>
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863–1920)*. FLACSO Argentina; Oficina de Publicaciones del CBC-UBA. <http://hdl.handle.net/10469/22458>
- Dussel, I. (2012, julio). ¿Qué es la autoridad en la escuela? *La educación en debate* (Supl. 5). <https://editorial.unipe.edu.ar/component/phocadownload/category/2-ano-2012?download=5%3Aque-es-la-autoridad-en-la-escuela>
- Erro, I., Hoyuelos, A., Izal, J., Torregrosa, G., y Zazu, I. (2019). *Tiempo de acogida (Harrera-aldia): Libro de acompañamiento para familias*. Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. <https://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=810>
- Fairstein, G., y Mayol Lassalle, M. (2022). *Educación y cuidado en la primera infancia. Pedagogía desde el jardín maternal*. Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2.ª ed.; J. Varela y F. Álvarez-Uría, Eds. y Trans.). Las Ediciones de La Piqueta.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU]. (2022). *Centros de cuidados y atención a la primera infancia: Acompañando el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses*. INAU, Programa de Primera Infancia. <https://inau.gub.uy/images/pdfs/b14.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022 (Tomo 2)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo2.pdf>
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. (Obra original publicada en 1968).

- Kaplan, C. (2008). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión* [Documento elaborado para el Proyecto Hemisférico por la Inclusión]. Proyecto Hemisférico por la Inclusión. http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf
- Kaplan, C., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Kaplan, C., García, P. D., y Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en Blanco*, 34(1), 83-103. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Mayol Lassalle, M., Espinosa, A., Croso, C., Modé, G., y Entenza, A. (2018). *El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe*. CLADE; OMEP; EDUCO. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Moctezuma Balderas, A. C. (2025). Violência epistêmica e re-existências na educação inclusiva mexicana: O caso das infâncias nahuas com deficiência. *Debates em Educação*, 17(39), e19988. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19988>
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1909).
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. (Resolución 44/25 de la Asamblea General). https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd: The Wall* [Film]. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Perrenoud, P. (1994). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Morata.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. En J. Qvortrup, M. Brady, G. Sgritta, y H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1-23). Avebury.
- Rafael Riveros, L. E., Evangelista García, A. A., y Benítez López, J. (2024). Interrupción de los estudios universitarios en mujeres indígenas de Calakmul: Violencias epistémicas en espacios de reciente colonización. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 19, 1-31. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2024.v19.705>
- Redondo, P. (2019). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Homo Sapiens.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2020). *El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza 1: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza* (2.ª ed.). OEI-UNICEF. <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-1-juego-2020-baja.pdf>
- Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. En M. J. Sarmento y A. B. C. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Edições ASA.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Paidós.
- Sidders, M., Alzú, M. S., y Sáenz Guillén, L. (2025). *Desafíos de convivencia en la escuela primaria: discriminación y conflictos entre pares*. Argentinos por la Educación; Innovations for Poverty Action. <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/convivencia-escolar/>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. (Trabajo original publicado en 1988).
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Grupo Anaya. <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/Nuevo%20pacto.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2007, 28-30 de mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana.
- Trucco, D., e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Documentos de Proyectos, LC/TS.2017/15). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>
- UNESCO. (2024). *Safe to Learn and Thrive: Ending Violence in and through Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391797>