

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Tensions around “School Violence”. Notes on performativity and ways of conceiving young people.

*Nicolás Patierno (UNLP-CONICET)¹
nicolaspatierno@gmail.com*

*Myriam Southwell (UNLP-CONICET)²
islaesmeralda@gmail.com*

DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a5>

Resumen

Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata”, presentada por el primer autor y dirigida por la segunda, para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. De la información allí plasmada (recolectada y analizada entre los años 2011 y 2018), en esta ocasión intentaremos retomar y ampliar algunas indagaciones diagnósticas con el fin de enriquecer el estado del arte. Siguiendo este objetivo y, desde un enfoque cualitativo, se utilizarán tres fuentes de información: documentos estatales, investigaciones previas y testimonios brindados por una serie de informantes claves: alumnos, docentes, directivos y personal de apoyo pertenecientes a tres escuelas secundarias

¹ Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Investigador de la Carrera de Investigador Científico del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

² PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Investigadora de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO Argentina. Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012) y “Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: algunas notas conceptuales”.

de la ciudad antes referenciada. Como veremos a lo largo del artículo, el asunto de la—mal llamada— “violencia escolar” se encuentra marcado por una serie de preconcepciones y señalamientos tendientes a la criminalización y a la estigmatización que, lejos de enfocarse en la resolución del problema, crean una atmósfera de creciente confusión.

Palabras clave (Tesauro de la UNESCO): Escuela secundaria; Violencia; Conflicto social; Prejuicio; Convivencia

Abstract

This article is a synthesis of the investigation called “The (school) violence in question. A study in public secondary schools in the city of La Plata”, presented by the first author and directed by the second, to apply for the title of Doctor of Educational Sciences, National University of La Plata, Argentina, year 2019. From the information contained therein (collected and analyzed between 2011 and 2018), this time we will try to take up and expand some diagnostic revisions in order to enrich the state of the art. Following this objective and, from a qualitative approach, three sources of information will be used: state documents, previous investigations and testimonies provided by a series of key informants: students, teachers, managers and support staff belonging to three high schools in the city before referenced. As we will see throughout the article, the issue of the —wrong called— “school violence” is marked by a series of preconceptions and indications tending to criminalization and stigmatization that, far from focusing on solving the problem, create a atmosphere of increasing confusion.

Keywords: High school; Violence; Social conflict; Prejudice; Coexistence

Introducción

Es innegable que en la actualidad existe una caracterización marcadamente negativa de las escuelas medias estatales, la cual pareciera agravarse con el paso del tiempo. Con frecuencia, la escuela pública es identificada hoy como el lugar de los violentos, los excluidos, los pobres, los inmigrantes, construcciones que, en Argentina, arrastran una fuerte carga social negativa que se materializa en múltiples —y a veces inconscientes— prácticas discriminatorias. De acuerdo con Garriga Zucal, “en nuestra sociedad nadie desea ser catalogado como violento. Por ello, la definición de algo o alguien como violento actúa como impugnación sobre las prácticas de ajenos y distantes” (2016, p. 10).

En los últimos años, particularmente entre el 2006 y el 2015, el Ministerio de Educación de la Nación destinó fondos para el financiamiento de proyectos de investigación abocados a la cuestión de la violencia (ejecutados a través de organismos de investigación, universidades y observatorios). Esta preocupación del estado por el asunto de la violencia en las escuelas se explicita también en la sanción de leyes vinculadas directa o indirectamente a la temática, y en la publicación de guías destinadas a orientar al conjunto de la población escolar en lo referente al tratamiento del problema. Tal es

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

el caso de la Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, la cual, entre sus objetivos, establece “interpretar y analizar los hechos de violencia dentro de la escuela desde una perspectiva ética, entendiendo que toda violencia en la escuela, ejercida por cualquiera de sus actores es un hecho de injusticia” (Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p. 7)³. A nivel provincial también se evidencia una creciente preocupación por la cuestión de la violencia, como lo demuestran la constitución de organismos intervinientes y la publicación de la serie de documentos cofinanciados por UNICEF⁴.

Con una marcada intencionalidad procedimental, uno de los documentos provinciales referido a la temática define a las situaciones de violencia como “aquellas situaciones que remiten al uso de la fuerza” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2014, p. 52). El mismo escrito menciona el robo, las lesiones, las extorsiones y el uso de armas como acciones enmarcadas bajo el rótulo de “violencias en contextos escolares”, y establece una serie de intervenciones específicas para tratar este tipo de episodios. Estas intervenciones van desde la desarticulación inmediata de una pelea hasta la elevación del caso al Consejo Institucional de Convivencia⁵; en casos graves (con muertos o heridos), el documento sugiere la elevación del mismo a las autoridades distritales y judiciales. Si bien el modo de proceder conlleva cierta estandarización –producto de un abordaje procedimental más orientado a instruir al personal docente respecto de las responsabilidades legales–, lo trascendente es que la cuestión de la violencia ingresa a la agenda estatal como un asunto cuya resolución requiere que se inviertan recursos específicos.

Paulatinamente, desde finales de la década de los noventa, el problema de la violencia en las instituciones educativas dejó de ser un tema aislado y circunstancial. A partir de este reconocimiento se hace extensiva la preocupación, al menos en las

³ La preocupación del estado por la cuestión de la violencia en contextos escolares puede evidenciarse en la sanción de la Ley 26.892/13 de “Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”. Entre sus líneas no solo se destaca el reconocimiento de la problemática en términos generales, sino que además se propone como objetivo “garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica” (Congreso de la Nación Argentina, 2013, p. 2).

⁴ Las guías a las que se hace referencia son: Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes y Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.

⁵ A partir del año 2002, la entonces Dirección de Educación Polimodal impulsó una reglamentación en la que se dispuso que cada escuela debe consensuar sus propias normas de convivencia. Aún vigente, esta normativa prevé la constitución de un Acuerdo Institucional y un Consejo Institucional de Convivencia. La composición del consejo introduce una novedad con respecto a las normas disciplinarias precedentes, puesto que, con la intención de promover una “convivencia democrática”, incluye a todos los actores escolares en la toma de decisiones. El consejo debe estar compuesto por representantes de docentes, alumnos y miembros del Equipo de Orientación Escolar, y su función es la de “evaluar, deliberar y asesorar las decisiones tomadas por la Dirección de la Escuela en la aplicación de los Acuerdos Institucionales” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2002, p. 69). En la práctica (particularmente en las escuelas seleccionadas para la muestra), se evidencia un funcionamiento irregular que depende en muchos casos de la exclusiva voluntad de las autoridades.

disposiciones de varios organismos oficiales, por las crecientes manifestaciones de fenómenos asociados –a veces con demasiada premura– a la cuestión de la violencia. Atendiendo a las investigaciones de Southwell, es preciso recalcar que esta creciente preocupación del estado por legislar la cuestión de la violencia en las escuelas se enmarca en un movimiento histórico e inédito en el nivel secundario, donde la intervención de las políticas públicas –con no pocas dificultades– expandió la cobertura de este nivel hacia sectores históricamente desatendidos. En sus propias palabras: “al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional” (2016, p. 9). Cuando decidimos analizar el fenómeno de la violencia en algunas escuelas secundarias, rápidamente pudimos evidenciar –tanto en los testimonios de los adultos como en los de los jóvenes– la permanencia de una serie de críticas dirigidas específicamente a este nivel educativo. Parafraseando a Southwell (2019), podría decirse que la escuela secundaria ha vivido décadas de cambios y cuestionamientos, junto a una caracterización frecuente de crisis, que se hace presente ya durante la segunda mitad del siglo XX. Antes de seguir adelante, debemos precisar algunos rasgos generales de la muestra seleccionada para la pesquisa que antecede el presente artículo. Teniendo en cuenta el carácter social del fenómeno, y, asumiendo que sería incoherente estudiar el problema de la violencia en las escuelas desatendiendo los condicionamientos histórico-políticos y la posición de los actores, en el año 2011 comenzamos una investigación en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Con el objetivo de indagar la perspectiva de estudiantes, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, se implementaron quince entrevistas a una muestra de treinta y un alumnos y once educadores (Patierno, 2019).

La elección de las escuelas secundarias se realizó contemplando la accesibilidad a los informantes, es decir, se eligieron instituciones en las que existía un conocimiento mutuo entre las autoridades y el entrevistador a fin de facilitar el intercambio y acceder –a través de la recomendación de las mismas autoridades–, a otros informantes claves; técnica de muestreo popularizada como “bola de nieve” (Vasilachis, 2006). Siguiendo este camino, en primer lugar, se escogió una escuela secundaria ubicada en el centro de la ciudad de La Plata, luego otra institución del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por unos cinco kilómetros con dirección al norte, y por último una tercer escuela también de nivel medio y emplazada en el partido de La Plata, pero alejada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste, en una de las zonas donde operó el Ferrocarril Provincial. Las escuelas secundarias mencionadas serán referenciadas, de manera abreviada, como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”. Al margen de las especificidades de cada zona geográfica, si consideramos el nivel socio-económico y la organización familiar como parámetros de medición, nos animamos a afirmar que las características generales de la población que asiste a las escuelas mencionadas no presenta variantes significativas. En resumen, allí suelen asistir los hijos de trabajadores (la mayoría en relación de dependencia), es decir, sectores sociales que cuentan

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

con recursos limitados y con una posibilidad de consumo fuertemente atada a los servicios y las necesidades básicas.

Un problema de trascendencia pública

La creciente visibilización de la comúnmente denominada “violencia escolar” nos obliga a preguntarnos sobre la veracidad y aparente expansión del fenómeno: ¿se trata de un problema que efectivamente puede visibilizarse en las escuelas o es el producto de cierta construcción social basada en preconceptos y arbitrariedades? ¿Acaso el exacerbado sensacionalismo de los medios de comunicación influye sobre la percepción del fenómeno? No es azaroso que Kaplan (2009) haya titulado una publicación sobre esta temática *Violencia escolar bajo sospecha*. Allí, si bien reconoce una escalada de la violencia en términos generales, la autora advierte que la problemática se encuentra marcada por una fuerte mirada “judicializante” y “estigmatizante” sobre los jóvenes. Otros autores menos cautos consideran que la problemática es “real” y que la violencia se ha apoderado por completo de las instituciones educativas. Tal es el caso de Osorio, quien sentencia: “el nivel de violencia y agresión al que están expuestos los integrantes de las instituciones nacionales es inédito. Especialmente el sistema educativo en su conjunto” (2006, p. 121)⁶. La mirada de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, si bien excede el ámbito específicamente escolar, también evidencia cierta alarma respecto de la cotidianeidad de la violencia en la vida de los jóvenes: “la violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que construyen la subjetividad niños y jóvenes (...). Digamos que la violencia es hoy una nueva forma de socialidad” (2013, p. 22-23). Sobre las manifestaciones que suelen asociarse al fenómeno de la violencia en las escuelas se destaca la compilación realizada por Furlán, quien centra la atención en las siguientes expresiones:

Hurtos a la institución, vandalismo, destrucción del inmueble, discriminación, situaciones de acoso, insultos, enfrentamientos físicos, intrigas, amenazas, peleas grupales, falta de respeto a los adultos de la institución, [...] son algunas de las situaciones vinculadas a diferentes episodios de violencia en el contexto educativo (2013, p. 13).

Dado que existe una gran variedad de encuentros y desencuentros en lo que refiere a la identificación y caracterización del problema, consideramos que sería prudente analizar lo que acontece día a día en las escuelas secundarias atendiendo las perspectivas de los actores implicados. Anticipada y resumidamente, podemos decir que en el interior de las tres escuelas medias seleccionadas hay un reconocimiento prácticamente total de la problemática. Si bien la descripción de los eventos catalogados como “violentos” y la propia definición del término “violencia” se encuentran colmadas

⁶ Un poco más adelante Osorio reafirma su percepción negativa del fenómeno: “la educación era un valor. Que hoy está en franca decadencia y absolutamente violentado” (2006, p. 121).

de malentendidos y arbitrariedades, ninguno de los informantes entrevistados negó la existencia del asunto.

Centrando la atención en la perspectiva de los adultos, en los pasillos es común oír un flujo constante de quejas por parte de padres, docentes, directivos, miembros de Equipos de Orientación Escolar, auxiliares: todos hablan del problema de la violencia y todos poseen alguna anécdota –que relatan generalmente desde la posición de víctima– que consideran representativa del problema. Así, cuando se habla del tema en una sala de profesores o en una reunión de perfeccionamiento docente –casual o previamente convocada–, las menciones a esta problemática generalmente se completan con una sumatoria de experiencias personales que se yuxtaponen en una catarsis generalizada. En suma, sea para descargar frustraciones, para compartir algún evento vivido como traumático o para acusar de “violento” a algún alumno en particular, todos los adultos presentes en la institución secundaria tienen algo para decir en relación a la violencia.

Desde la perspectiva de los alumnos el panorama no difiere en cuanto al reconocimiento del problema, la gran mayoría de los escolares entrevistados tiene algo para expresar que considera representativo del asunto comúnmente denominado “violencia escolar”. Cuando se trata de un acontecimiento caracterizado por los mismos jóvenes como “violento”, por ejemplo, una pelea, la mayoría identifica el origen del conflicto en un cruce de miradas, en los celos, en la envidia, en la nacionalidad de origen o en respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto”, “hacerse la linda” o “hacerse la popu”⁷. Cuando el acontecimiento involucra a los adultos en ejercicio de la docencia, los jóvenes generalmente hablan de gritos o explicitaciones de enojo, tales como golpear un pizarrón o arrojar un objeto al suelo. En ocasiones también mencionan la intromisión de un adulto proveniente del “exterior”, es decir, ajeno a los roles profesionales de la institución. En estos casos, generalmente salen a la luz diversos conflictos barriales que se suceden en las inmediaciones del colegio, por ejemplo, una pelea entre “bandas” por el dominio de un territorio. Estos son algunos de los hechos que los alumnos identifican como “violentos” y que conectan en menor o mayor medida con la escuela y su contexto inmediato.

Como se viene diciendo, dada la variabilidad de casos y representaciones es muy difícil recortar el término “violencia” a una única definición capaz de agrupar los diver-

⁷ De acuerdo al relato de los jóvenes entrevistados, “hacerse el gato” o “mirar corte piola” son sinónimos de “provocación”; es una especie de invitación a pelear por medio de una actitud desafiante como golpear un objeto o mirar fijamente a los ojos. “Cheto” es una denominación empleada para caracterizar a aquellos que invierten esfuerzos físicos y materiales en acercarse lo máximo posible “a la moda”; dentro de esta tipología también se estaría designando a aquellos que se visten con indumentaria de primeras marcas. “Hacerse la linda” es una frase empleada generalmente por el género femenino para señalar a alguna joven que encaja con los estándares más altos de belleza. “Popu” significa “hacer cosas para agradar a los demás”, inclusive participar de una pelea.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

sos hechos y puntos de vista. De acuerdo con Garriga Zucal, una definición universal del término sería desatinada, “dado que aquello que se establece como violencia es el resultado de una matriz de relaciones contextualmente determinadas” (2016, p. 10). Adultos y jóvenes se encuentran igualmente envueltos en una confusión generalizada respecto de qué es y qué no es violencia. Dentro de esta confusión, y a pesar de los esfuerzos estatales por atender el problema, tampoco queda esclarecido cuál es el lugar de la escuela en relación al origen de los hechos comúnmente considerados violentos. Pareciera así que los procedimientos estipulados frente a un hecho catalogado como violento revelan cierto estado de confusión, el cual podría considerarse una consecuencia lógica de la indeterminación que suele acompañar todo intento de definir la violencia⁸.

En este resumido panorama inicial, resulta fundamental introducir dos elementos comúnmente considerados determinantes en la problemática (tanto en la bibliografía especializada como en el relato de los informantes): el lenguaje y la autoridad. Para ser más exactos, pareciera que algunos recursos simbólicos, tales como el uso persuasivo del lenguaje y el reconocimiento de la autoridad de los mayores, hoy evidencian claros signos de debilitamiento. Siguiendo las reflexiones de Hannah Arendt (1996) en el campo de la educación, pareciera que el rol que históricamente ocupó el adulto en relación al joven ha quedado desdibujado y, en consecuencia, las nuevas generaciones han sido arrojadas a su propia suerte. El resultado es un autogobierno basado en la ley del más fuerte, donde se visibilizan tanto las consecuencias de la desafiliación como la imposibilidad de apelar a mediaciones discursivas. Con respecto al lenguaje, no es un dato menor el hecho de que se hayan desencadenado fuertes cruces verbales en dos de las tres entrevistas grupales realizadas a los alumnos. Al momento de recordar diversas situaciones conflictivas e indagar sobre los motivos que las precedieron, varios estudiantes iniciaron una serie de acusaciones y provocaciones que, lejos del consenso, evidenciaban la permanencia de rencores y diferencias. Siendo algo exagerados, pareciera que en los momentos descritos, la palabra no cumplía ninguna función en términos persuasivos, más bien acentuaba y perpetuaba las relaciones de dominación establecidas por la fuerza. Las categorías desarrolladas a continuación serán puestas en diálogo constante con la información proporcionada por los informantes y las perspectivas de varios autores provenientes

⁸ Debido a las dificultades asociadas a la definición de la violencia, acaso sea oportuno analizar brevemente su recorrido etimológico. El término violencia deriva de *vis*, palabra latina que, entre otros significados, remite a “la violencia, la fuerza y el poder” (Corominas, 1991, p. 823) o al “empleo ilegítimo o ilegal de la fuerza” (Lalande, 1953, p. 1439). Otras definiciones de *vis* incluyen términos tales como: “brusquedad, ira, intensidad extraordinaria, fuera de lo natural, torcido” (Real Academia Española, 2016); “acción contra el natural modo de proceder, acción de violar” (Diccionario Enciclopédico Salvat, 1957, p. 817); “impetuosidad, fogosidad” (Munguía, 2013, p. 842); “arreatado, carácter indomable, ferocidad, semblante feroz” (Blánquez Fraile, 1975, p. 1841). Cabe aclarar que en algunos documentos de consulta académicos es posible hallar solo el adjetivo violento/a (del latín *violentum*) sin variantes en sus acepciones latinas originales, es decir, que en la totalidad de los casos se remite a *vis* como expresión primaria. Ampliando, podríamos decir que la violencia es una manifestación exteriorizada mayormente a través del cuerpo, una reacción o una respuesta física y automática resultante de la ausencia de recursos simbólicos.

de distintas áreas. Este diálogo no supone hacer decir a otros qué se debe hacer frente al problema de la violencia. En otras palabras, no se recurrirá al campo y a una serie de pensadores para hallar soluciones, sino para reflexionar con mayor profundidad sobre los problemas que intentamos analizar.

Discusiones sobre la interpretación de la violencia

Cuando se le preguntó a un grupo de alumnos de entre doce y trece años, pertenecientes a la “escuela del centro”, qué significaba para ellos la violencia, estos respondieron con una gran cantidad de términos asociados: “maltrato”, “burlas”, “bullying”, “discriminación”, “amenazas”, “insultos”, “violencia sexual”, “violencia de género”, “violencia verbal”. En otro grupo, en el que se dieron prácticamente las mismas respuestas, un alumno concluyó el diálogo con una sencilla pero certera conclusión: “hay muchas clases de violencia”. A simple vista pareciera que la violencia, tal como es percibida por los estudiantes secundarios, no se reduce exclusivamente a lo físico, no se trata únicamente de puñetazos y patadas. Sus relatos también evidencian la presencia de una violencia “no física”, a la que se refieren utilizando una serie de conceptos ampliamente difundidos en textos escolares y medios de comunicación. Los adultos tampoco coinciden en una única interpretación de la violencia. Si bien todos refieren a acciones de carácter físico, muchos mencionan también, en menor o mayor medida, la presencia de una violencia “no física”. En este sentido un docente expuso:

Nosotros lo que tratamos de evitar es la violencia física, porque sabemos lo que origina la violencia física. Ahora, si podemos evitar la violencia psicológica sería lo ideal y para eso el docente está en un compromiso importantísimo con la violencia [...]. A veces los gritos se escuchan, y un grito hoy pertenece a la violencia [...], cuando vos le gritaste a un alumno no se lo olvida jamás, es como si le hubieras pegado, es una forma de recibir un cachetazo (profesor en Construcción de la Ciudadanía, “escuela del centro”).

De acuerdo al relato del docente entrevistado, la “violencia física” es una manifestación preocupante, algo que debe evitarse; pero hay otras manifestaciones posibles de la violencia, tales como “el grito” o “la violencia psicológica”, que también requieren atención.⁹

Los alcances de la violencia son un tema recurrente en este tipo de estudios. Los límites del término —es decir, la clase de actos que son agrupados bajo este término—

⁹Kaplan adhiere a un concepto ampliado de violencia, que no se reduzca únicamente a lo físico e incluya formas sutiles —y más frecuentes— de generar estados de intranquilidad y malestar. Atendiendo al relato de una serie de jóvenes que se reconocen víctimas de violencia, la autora afirma: “entendemos a la violencia en la escuela no solo como actos penalizables, sino también como un conjunto de victimizaciones más tenues: humillaciones, discriminaciones, faltas de respeto, formas de avergonzar, entre otras” (2009: 25).

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

suelen estar plagados de controversias y arbitrariedades. Tal como afirma Kaplan, “los análisis de los alcances y límites del concepto violencia no pueden permanecer tan solo en un plano meta-teórico sino que deben adquirir carácter de herramienta para comprender la realidad” (2009: 21). Ante la pregunta: ¿qué acciones pueden ser consideradas violentas?, podemos encontrarnos con un amplio rango de respuestas que, en el contexto específico de la escuela, van desde la rotura de un lápiz hasta la portación de armas. En este sentido, una integrante del Equipo de Orientación Escolar de la “escuela de la periferia norte” expresa:

En sentido estricto, por ejemplo, la violencia podría ser aquellas situaciones donde uno termina con alguna lesión, las situaciones de robo, uso de armas, extorsiones, eso sería como violencia en sentido estricto [...]. Ya en sentido más amplio podría ser... insultos, agresiones, las estigmatizaciones que se dan mucho también en las escuelas. Y bueno, este último sentido se ve con bastante frecuencia.

El abanico de posibilidades arroja ejemplos con características muy disímiles. Comúnmente se entiende por violencia a las agresiones causadas deliberadamente con el propio cuerpo, o en ocasiones magnificadas con el empleo de instrumentos. Nadie dudaría en incluir una cachetada, un empujón, una puñalada o un disparo bajo el rótulo de “acción violenta”. No obstante, muchas de las definiciones revisadas –no solo en las entrevistas, sino también en la bibliografía especializada– trascienden el carácter exclusivamente físico. Junto al problema de los alcances, se halla el de la tolerancia. Las percepciones, los límites y las sensibilidades asociadas a la violencia varían de una cultura a otra y de un momento histórico a otro. En el ámbito escolar, hoy nos encontramos frente a una gran variedad de interpretaciones, las cuales, lejos de evidenciar consensos, ponen de relieve la permanencia de distintos parámetros de tolerancia. Esta situación conduce a una serie de interrogantes: ¿qué gravedad o qué tipo de consecuencias ameritan que un hecho sea incluido bajo el rótulo de “violento”? ¿Bajo qué indicador es posible medir este tipo de actos? Y por último, ¿cuál es el umbral de tolerancia de la violencia en contextos específicamente escolares? Las acciones que usualmente son identificadas por las generaciones mayores como “violentas”, no son percibidas de igual modo por los jóvenes. Mientras que para un adulto el simple contacto físico puede significar un acto violento, para los más jóvenes puede tratarse de un juego, un modo de comunicación o incluso una demostración de afecto. Durante la proyección de un video empleado como recurso disparador para una entrevista grupal, dos alumnas (pertenecientes a la “escuela del barrio ferroviario”) expusieron: “no se están pegando, se están agarrando de los brazos”. “En realidad no se pelearon, se agarraron los pelos nada más. Una pelea es cuando se dan en la jeta y se abren la cabeza, algo así”. Nos encontramos aquí frente a un parámetro cambiante en lo que refiere a la identificación de un acto violento. Dicho de otro modo, pareciera que la distancia intergeneracional entre docentes y alumnos promueve la coexistencia de distintos grados de tolerancia. En términos de Duschatzky y Corea (2013), para muchos jóvenes “la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un

límite violado” (p. 25). Siguiendo la línea de estas autoras, el problema de este desacuerdo se agrava aún más cuando los adultos asumen el rol de meros observadores. En otras palabras, el problema se recrudece significativamente cuando los docentes y autoridades no son capaces de advertir el estallido de episodios “violentos”, o lo que es aún peor, advierten el conflicto pero no hacen nada al respecto. Cuando un conflicto considerado “violento” no es mediado por la intervención de un adulto, el mismo corre riesgo de naturalizarse como un modo de relación en que el que se desconoce tanto la posición del otro, como la de una autoridad capaz de apaciguar y resolver las diferencias. En un momento histórico en el que la autoridad del adulto se ha reconfigurado en favor del establecimiento de acuerdos y el reconocimiento de derechos, los parámetros de tolerancia a la violencia continúan siendo una materia pendiente de consenso.

La (inconsistente) representación del “alumno violento”

El señalamiento de “violento” arrastra una fuerte connotación negativa en nuestra sociedad. Dado que, desde una perspectiva eliasiana, el sujeto violento es aquel que hace tambalear el –supuestamente creciente– proceso de pacificación que caracteriza a las sociedades occidentales modernas, cualquier acción en contra de esta causa constituye una falta o una ilegalidad merecedora de un castigo y una penalización (dispuestos por el lado “bueno” de la sociedad). Así, “la amenaza que supone el hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y se hace más calculable gracias a la constitución de monopolios de violencia física” (Elias, 1987, p. 456). Esto quiere decir que todo aquel que atente contra los estándares y los monopolios de violencia legítimos, debe recibir el peso de una condena social por la que será señalado como un individuo “violento”, “antisocial”, “incivilizado”; en otras palabras, alguien que –por su naturaleza salvaje e indómita– no es digno de vivir en sociedad.

Las investigaciones de Garriga Zucal –centradas en la violencia empleada como recurso “legítimo” hacia el interior de determinados grupos sociales– nos sirven para entender mejor los preconceptos negativos y las representaciones sociales que suelen acompañar la caracterización del sujeto “violento”. En sus propias palabras, “lo definido como violento y negativizado ha sido expulsado de lo ‘social’ y parece ser ejemplo de un señalamiento patológico o anormal. [...] La violencia aparece como unidad exterior al campo social, como negación de la sociabilidad” (2015, p. 13). En la figura del “alumno violento” se vuelcan un montón de valoraciones negativas tendientes a la estigmatización y a la exclusión. Atendiendo a Kaplan, “los modos de nominación social y escolar en torno de los sujetos y los comportamientos tipificados como violentos no son neutros” (2009, p. 19). Por lo tanto, es posible afirmar que el problema de los alcances de la violencia, lejos de tratarse de un asunto irrelevante, puede leerse como una forma encubierta o sutil de llevar a cabo ciertas prácticas excluyentes¹⁰.

¹⁰Los preconceptos y arbitrariedades que los docentes y autoridades construyen sobre sus alumnos no operan únicamente en el plano discursivo, sino que pueden rastrearse en las prescripciones

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Cuando la palabra “violencia” es utilizada indiscriminadamente, a modo de adjetivación o señalamiento, no solo se inviste a una persona de preconcepciones negativas, sino que también se banaliza el problema tornándolo inabarcable. Si no intentamos analizar el fenómeno en profundidad, corremos el riesgo de percibir una realidad desbordada de violencia, en la que cualquier acción llevada a cabo en una escuela puede ser designada como una acción “violenta” y cualquier sujeto corre el riesgo de ser estigmatizado. En este marco, un preceptor de la “escuela del barrio ferroviario” afirma:

En todos los lugares dónde trabajé, escuelas primarias, de adultos, secundarias, todos, no hubo una sola... un solo lugar en mis años de trabajo donde no haya visto violencia [...]. En la escuela que yo estoy ahora, desde principio de año no pasaron dos semanas que yo no haya visto violencia. Capaz que tenía una semana tranquila y ya me sentía extraño [...]. La violencia siempre está, ya es parte de la institución.

Siendo un poco generalizadores, no es extraño el hecho que hoy en día se oiga entre los pasillos de las escuelas un diálogo entre docentes en el que se adjetive a determinados alumnos de “violentos”, “agresivos” o “salvajes”. Es habitual, por ejemplo, en los momentos previos a la presentación de un grupo, recibir advertencias por parte de preceptores y autoridades del estilo: “cuidate de fulano que es uno de los más violentos” o “a este grupo tenés que tratarlo con mano dura”. A pesar de la existencia de guías tendientes a la regulación de interpretaciones y al cuidado de todos los actores escolares, la falta de límites claros ocasiona –entre otros malos entendidos– que un alumno corra la suerte de ser tildado como “violento” por docentes que, incluso sin conocerlo, pueden construir una serie de prejuicios negativos antes de intercambiar una sola palabra. Siguiendo a Di Leo:

En nuestras sociedades esa categoría [la violencia escolar] se encuentra asociada a comportamientos o palabras inaceptables, contrarios a la civilización, la humanidad, la modernidad. Por ello cada agente busca introducir en la lista de las violencias lo que vive como inaceptable en el comportamiento de los alumnos, los profesores, la escuela y las demás instituciones sociales (2008, p. 18).

A fin de no caer en adjetivaciones y señalamientos derivados de una caracterización prejuiciosa, consideramos preciso aclarar algunas cuestiones semánticas. Creemos que la denominación “violencia escolar” evidencia dos dificultades: la primera alude a la vaguedad del término: ¿qué acciones violentas serían específicamente escolares? O dicho de otro modo ¿cómo es posible discernir entre una acción violenta “escolar” y una acción violenta “a secas”? A simple vista pareciera que la cuestión

contenidas en algunos reglamentos de convivencia: “en ciertas escuelas aparecen algunas normas tendientes a la moralización de los estudiantes juzgándolos como carentes de pautas necesarias para insertarse en la escuela y posteriormente en la sociedad” (Litichever, 2012, p. 9).

se reduce a lo espacial sin aportar nada significativo a la problemática. La segunda dificultad se centra en la estigmatización y el señalamiento que recibe una escuela –y sus integrantes– cuando es incluida dentro de esta caracterización. De acuerdo con Kaplan, “la violencia adjetivada como escolar es, a nuestro entender, una noción ambigua y, como tal, puede cumplir funciones sociales de instalación de ciertos discursos criminalizantes e individualizantes” (2015, p. 21). En este sentido, dos integrantes de un Equipo de Orientación Escolar expusieron:

Cuando vos empezás a indagar un poquitito más allá del hecho puntual que el profesor declara, te das cuenta que también hay una violencia de parte del profe (Marianela, “escuela de la periferia norte”).

Si hay un adulto y hay un alumno, generalmente el violento termina siendo el alumno y el adulto queda como por fuera de la situación (Gabriela, “escuela de la periferia norte”).

La denominación “violencia escolar”, que pareciera remitir a una perturbación o a un disturbio fácilmente detectable, promueve el establecimiento cierta percepción negativa alrededor de la escuela que, lejos de promover la búsqueda de respuestas, profundiza los problemas asociados a la violencia y los instala aún más al interior de la institución. Esta naturalización de preconcepciones afecta particularmente a los alumnos, quienes suelen ser catalogados como seres “violentos” y hasta “criminales”. Radicalizando esta interpretación, pareciera que el riesgo ya no se encontraría fuera de los muros de la escuela, sino dentro de esta.

Es a partir de este breve recorrido teórico y empírico que, aun con ciertos recaudos en torno a la reproducción de prejuicios y tipificaciones, preferimos desalentar el uso de la construcción “violencia escolar”; fundamentalmente por tratarse de un fenómeno que, si bien puede analizarse en el contexto escolar, tiene causas y manifestaciones que no se reducen exclusivamente a un espacio físico institucional. En este sentido, una integrante del Equipo de Orientación Escolar de la “escuela de la periferia norte”, expresa: “la realidad es que la violencia está instalada en la escuela pero es una violencia social que por supuesto traspasa las paredes de la escuela”.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se intentó sistematizar algunas constantes derivadas de una investigación doctoral enfocada en el estudio crítico de la “violencia escolar”. En este marco, se retomó y amplió el análisis de tres fuentes de información: documentos oficiales, bibliografía específica y testimonios de alumnos, docentes, directivos y personal de apoyo. A fin de comunicar la información relevada, a continuación se enumerarán tres categorías a través de las cuales hemos intentado plasmar, resumidamente, los temas tratados.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Diagnóstico

Al comienzo del artículo, intentamos hacer un acercamiento general a la temática. En esta aproximación fue posible evidenciar la trascendencia de un problema que resuena no solo en el ámbito educativo, sino también en diversos canales de comunicación social: documentos, libros, medios de difusión masiva, internet, reuniones docentes, etcétera. En este punto advertimos dos cuestiones que, en cierta forma, nos permitieron identificar la relevancia y la vigencia del objeto de estudio: en primer lugar, la –mal llamada– “violencia escolar” es un problema reconocido por todos los actores escolares. Si bien la gravedad del fenómeno cambia de acuerdo al rol y la interpretación de la violencia, los jóvenes y adultos que transitan las escuelas secundarias estudiadas, identificaron esta categoría como problemática. En segundo orden, notamos que la temática pasó de ser tratada como un asunto aislado –incluso considerado tabú– a formar parte de la agenda educativa estatal como un problema de carácter social, cuya resolución requiere la inversión de recursos específicos, en otras palabras: políticas públicas.

Debate

Siguiendo la estructura del artículo, más adelante se puso el acento en la denominación del fenómeno y en los problemas que surgen a raíz de la multiplicidad de interpretaciones. Los malentendidos que rodean a la violencia operan, siguiendo a Kaplan (2015), como “obstáculos epistemológicos”. Esto significa que, al tratarse de una expresión habitual que evoca sucesos muy disímiles, se hace muy difícil sistematizar una definición que opere como denominador común. Aquí es posible identificar dos problemas: el primero se refiere a los alcances del término. Al no tratarse de un fenómeno fácilmente identificable, cualquier actor escolar puede ser señalado –y estigmatizado– como “violento”. Esto afecta mayormente a los jóvenes, quienes deben recibir el peso negativo de una serie de discursos sociales fundados en preconceptos y arbitrariedades. El segundo problema a resaltar es la tolerancia. Siguiendo a Elias y Dunning (1992), los niveles de aceptación de la violencia cambian de una generación a otra, de una sociedad a otra, e incluso de una familia a otra. Trasladando este análisis al ámbito educativo, hoy podemos advertir la coexistencia de diversos parámetros de medición: lo que un joven puede interpretar como un juego, a los ojos de un adulto puede parecer una actividad desregulada y carente de límites (más cercano a la representación de un acto “violento”). Frente a estas dificultades interpretativas y frente a la circulación de una gran variedad de definiciones, se intentó analizar –de manera crítica– los prejuicios que envuelven la “violencia escolar”.

Reflexión

Desde la portación de armas hasta la rotura de un lápiz, pareciera que, en el contexto de una escuela secundaria, cualquier acto puede –apresuradamente– catalogarse como “violento”. El problema que ineludiblemente arrastra la violencia, como se intentó mostrar a lo largo del artículo, es que se trata de una palabra cargada de señalamientos. Aunque suene redundante, creemos que esta diversidad de significados favorece la producción y reproducción de prácticas excluyentes. En contraposición a

este tipo de prácticas y, adhiriendo a las reflexiones de Arendt (1996), concordamos en que es inadmisibles proyectar un mundo en el que los adultos no se responsabilicen por el cuidado de “los nuevos”. Siguiendo esta línea, creemos que una sociedad que tacha de “violentos” a sus jóvenes sin enjuiciarse primero a sí misma, es una sociedad con pocas perspectivas de futuro. Queremos enfatizar este punto, creemos que la violencia es una consecuencia de las relaciones desiguales de dominación, de la supresión de derechos, de los abusos, de las injusticias, de las amenazas, etcétera. No puede haber “alumnos violentos” porque no hay “humanos violentos”. La violencia no es una cualidad innata, ni es una adjetivación invariable; es una construcción sumamente arbitraria y, por ello, peligrosa.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. *En Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, pp.185-208.
- Blánquez Fraile, A. (1975). *Diccionario latino – español*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- Corominas, J. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Diccionario Enciclopédico Salvat* (1957). Octava Edición. Buenos Aires: Salvat Editores.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2016). Versión en línea. Disponible en: [www.rae.es]
- Di Leo, P. (2008). “Violencias y escuelas: despliegue del problema”. En: Kornblit, A. (coord.), *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos, 17-41.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. y E. Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisibles encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lalande, A. (1953). *Vocabulario Técnico y Crítico de la Filosofía*. Buenos Aires: Librería “El Ateneo” Editorial.
- Litichever, L. (2012) “¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia”. *En Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 59/1, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), Madrid, 1-10.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Munguía, S. (2013). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M. (2016). *¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Universitaria UNIPE.

Southwell, M. (2019), “Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria”, en Fridman, Denise, Litichever, Lucía y Núñez, Pedro (comp.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, pp. 29-40.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Leyes, documentos curriculares y planes de educación

Congreso de la Nación Argentina (2013). *Ley 26.892/13 de Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2002). *Programa de reformulación de normas de convivencia y disciplina*.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF (2014). *Violencias y escuelas otra mirada sobre las infancias y las juventudes*.

Ministerio de Educación de la Nación, (2014). *Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*.