

"Es un **todos** contra **todos**"

Violencias y experiencias escolares de los jóvenes

Pablo Francisco Di Leo

Se presenta un análisis de los procesos de construcción de la experiencia social en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires, centrado en las percepciones, reflexiones y tácticas desplegadas por los estudiantes en torno a las violencias y la institución escolar.

"(...) Entonces acá no podés hablar, las cosas no van a cambiar en este colegio, lamentablemente. Está perdido, nadie se da cuenta porque los chicos no lo ven. Entonces acá es así, en vez de cambiar todos en conjunto para hacer algo mejor, no, es un todos contra todos. Eso es lo que pasa..."

Fragmento de entrevista a estudiante

"En la escuela sos un número más..."

Al analizar las vivencias y significaciones de los jóvenes en torno a la institución escolar, identificamos las siguientes categorías emergentes principales.

1. En la escuela se prioriza el orden, el control y los rituales disciplinarios por sobre la confianza y la generación de espacios para que los estudiantes puedan participar, reflexionar y expresarse libremente.
2. La escuela es un escenario fragmentado, en el que se viven situaciones de discriminación, injusticias y violencias entre sus integrantes, teniendo escasas o nulas capacidades para abordarlas y/o prevenirlas.

1. En la escuela se prioriza el orden, el control y los rituales disciplinarios por sobre la confianza y la generación de espacios para que los estudiantes puedan participar, reflexionar y expresarse libremente

Las vivencias y significaciones de la mayoría de los estudiantes en torno a la escuela se encuentran atravesadas por la falta de sentido y distanciamiento con respecto a

sus experiencias vitales. Muchos de los cuestionamientos hacia los docentes y/o directivos, analizados en las categorías anteriores —discriminación, arbitrariedades, abusos de poder, falta de interés— se articulan y profundizan en torno a una percepción altamente negativa del conjunto de la institución escolar. Como se ilustra en los fragmentos de grupos focales citados en los Recuadros 1 y 2, los jóvenes vivencian los cotidianos rituales pedagógicos y disciplinarios escolares como *fríos mecanismos que priorizan el control, la homogeneización y/o el mantenimiento del orden por sobre la generación de relaciones de confianza y/o de espacios que favorezcan la participación, reflexión y libre expresión de los estudiantes.*¹

Esta categoría presente en los discursos de los estudiantes, articulada con las anteriores, es coherente con

RECUADRO 1

Fragmento grupo focal con estudiantes

E1: Yo creo que a la educación formal le falta un poco de educación informal, en serio. Creo que le falta un poco de todo lo que son valores y todo eso, a mí me parece que le falta muchísimo...

E2: Como que no se le da importancia a lo que es la persona, como persona, no un número porque en el caso del Estado...

E1: Sí, sos un número...

E2: Sos un número y ya está, ni siquiera sos un nombre, sos un número...

E1: Acá también sos un número. Es cualquier cosa... A mí me parece que... todavía que tengamos las ventanitas en todos lados y que venga la preceptora a controlarnos... Pasa un profesor y nos controla desde afuera a ver qué estás haciendo vos... ¿Qué vas a estar haciendo? O sea, todo eso en realidad... de alguna manera te están controlando... Estamos en una escuela, no en la cárcel... ¿Cómo quieren que los chicos de quinto no hagan palitos en la pared?

Fragmento grupo focal con estudiantes

E1: No te dan la posibilidad, vos querés hacer algo mejor y ya por ahí sos tan malo que ya no podés cambiar, porque...

E2: No confían en vos...

E3: Es un ciclo cerrado en sí mismo... Si vos decís: no confían en mí, por eso no voy a hacer nada... ahí te estás cagando vos.

E2: Pero si no confían en vos a vos te cuesta confiar en vos mismo. Pensá en una persona que los padres la tratan mal, lo que sea, y desde que entró al jardín de infantes le dicen que es una basura... Ya está, es obvio, yo no estudiaría, qué querés que te diga...

E3: La M. [la vicedirectora] es así... Depende de la personalidad, por ahí alguno se lo aguanta y decide salir adelante para que la gente lo empiece a tomar en serio, pero otros se tiraron abajo...

principales tipos de *clima social escolar* (CSE) presentes en 85 escuelas secundarias públicas de casi todo el país, a partir de percepciones de los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan (Kornblit, 2008). Para la construcción de dicha tipología se partió de treinta preguntas asociadas a distintos aspectos del vínculo estudiante-institución escolar, principalmente en torno a:

- su relación con los docentes y autoridades del colegio,
- la percepción acerca de distintos niveles de autoritarismo,
- la mayor o menor posibilidad de comunicación,
- la valoración del alumno,
- el estímulo para la participación y la integración grupal,
- la intervención del docente para facilitar o mediar en la resolución de problemas.

A partir de nuestros primeros trabajos de campo en escuelas secundarias, utilizando técnicas de investigación de tipo cualitativo, y de otras investigaciones sobre la temática, identificamos que en cada institución coexiste una heterogeneidad de CSE (ver capítulo I). Es por ello que pensamos a cada una de estas configuraciones particulares como *escenarios* posibles, que no necesariamente caracterizan a las instituciones escolares en su

los datos construidos a partir de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Violencia y Convivencia en Escuelas Medias,² desarrollada por nuestro equipo durante 2006. En ella se buscó, entre otros objetivos, caracterizar los prin-

Cuadro A. Comparación de tipos de escenarios escolares según variables, cantidades y proporciones de estudiantes vinculadas a cada uno.

| Variables | Favorable | Intermedio | Desfavorable |
|--|---------------|-------------|--------------|
| Autoritarismo por parte del docente | Bajo | Bajo | Medio/alto |
| Exigencia | Medio/alto | Medio/alto | Excesiva |
| Valoración del esfuerzo del alumno e interés por su aprendizaje | Mucha | Medio/alto | Poca |
| Se puede hablar con los docentes sobre temas personales | Sin tendencia | No | No |
| Los docentes propician la comunicación y la integración a través de actividades curriculares | Mucho | Más o menos | Más o menos |
| Se puede contar con adultos de la escuela (docentes y autoridades en general) ante distintos problemas (notas, conducta, etc.) | Sí | Más o menos | No |
| Los docentes intervienen cuando hay problemas de violencia entre compañeros | Sin tendencia | No | No |
| N | 1.546 | 1.620 | 864 |
| % | 38,4 | 40,2 | 21,4 |

Fuente: Kornblit (2008).

totalidad. El método utilizado produjo una gran cantidad y heterogeneidad de escenarios. Sin embargo, consideramos que un escenario era relevante para ser explorado si concentraba al menos al 5% de la muestra estudiada. Identificamos tres grandes tipos de CSE: a) *favorable*: que contiene aspectos positivos en la mayoría de las variables; b) *intermedio*: en una posición intermedia; c) *desfavorable*: con aspectos negativos en la mayoría de las variables. En el Cuadro A se detallan las características distintivas de cada uno de estos escenarios escolares en relación con las seis variables sintéticas analizadas, indicando la cantidad y porcentaje de estudiantes vinculados a cada uno de ellos.

Como se observa en el cuadro A, las percepciones de casi dos tercios de los estudiantes encuestados en torno a variables centrales del currículo oculto escolar —varias de ellas presentes en las categorías emergentes analizadas— caracterizan los escenarios escolares que ellos viven como *intermedio* o *desfavorable*, mientras que poco más de un tercio lo visualizan como *favorable*. A nuestro entender, estos datos ponen de manifiesto la persistencia de los principales núcleos simbólicos en torno a los cuales se estructuró el programa institucional escolar tradicional —*diferenciación entre alumno y joven, autonomía de la cultura escolar, socialización jerárquica*—, aun a pesar de la cotidianas evidencias de su impotencia para participar en los procesos de subjetivación juveniles —*proceso de desinstitucionalización*—.

Como se indica en el capítulo anterior y retomamos al final del libro, a partir de la articulación de estos datos con los construidos en mi investigación doctoral, fui identificando la presencia en ambas escuelas de dos grandes tipos de CSE dominantes: *desubjetivante* e *integracionista-normativo*. Si bien no necesariamente constituyen la única causa de la emergencia de episodios de violencia en la institución escolar, al profundizar su alejamiento con respecto a las experiencias juveniles, estos climas dominantes contribuyen a debilitar los recursos objetivos y subjetivos de la escuela para abordar y/o prevenir dichos episodios.

2. La escuela es un escenario fragmentado, con manifestaciones cotidianas de discriminación, autoritarismo, injusticia y/o violencias entre sus integrantes y con escasas o nulas capacidades para abordarlas y/o prevenirlas

En los relatos y reflexiones de los estudiantes prima una visión de la escuela como un *escenario fragmentado*, en el que coexisten —muchas veces en forma conflictiva— climas sociales, normas y/o tipos de autoridad heterogéneos. Asimismo, como fuimos analizando en torno a las categorías emergentes anteriores y se ilustra en las citas de los Cuadros 3 y 4, esta falta de integración institucional se articula con las citadas experiencias juveniles de *emergencia de diversos episodios de discriminación, autoritarismo, injusticia y violencias*. En este sentido, como una de las expresiones más graves de esta fragmentación, muchos de los estudiantes denuncian *la impotencia de la escuela y sus agentes para abor-*

dar y/o prevenir las problemáticas cotidianas anteriormente enunciadas.

En el Cuadro 4 citamos *in extenso* un relato surgido en un grupo focal con estudiantes, en torno a un grave episodio de violencia entre pares ocurrido en la puerta de una de las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de campo, ya que consideramos que en él se refleja crudamente la experiencia de ausencia, abandono e impotencia vivida por los jóvenes con relación a la institución escolar.

Recapitulando

En las experiencias escolares juveniles, *la mirada* adquiere una gran densidad simbólica, ya que se convierte, a la vez, en uno de los principales puentes de comunicación entre el *yo* y el *otro*, y en signo de aprobación del *par* o de humillación, desaprobación y/o degradación. De ahí que la experiencia del *mirar mal* es vivida como con un grave ataque a la seguridad ontológica del *si* mismo, generando como reacción una verdadera lucha cuerpo a cuerpo —con escasas o nulas mediaciones discursivas— por el reconocimiento subjetivo.

RECUADRO 3

Fragmento de entrevista a estudiante

“Acá se sabotean todos. Cuando hay un preceptor que está en contra de algo, viene un preceptor nuevo, le llenan la cabeza de que esta profesora es esto, esta profesora lo otro y si no le gusta a la vicerrectora hacen cosas en contra. Yo lo vi, yo lo escuché. Yo no se lo cuento a nadie en realidad, porque vos no tenés... A mí me da ganas de ir a hablar y decirle: usted yo sé quién es, yo la conozco, es una buena persona, porque fue mi profesora la rectora, antes de ser rectora y me dan ganas de decirle: ¿sabe qué?, sí, usted tiene posibilidades de cambiar el colegio, ¿por qué tiene estos problemas? Hay preceptores que hacen esto y esto. Me encantaría decirselo, pero si yo hago eso yo me veo perjudicada, lamentablemente, porque hasta los mismos preceptores del colegio tienen influencias en profesores y así como te pueden hacer rendir bien te pueden hacer rendir mal. Yo lo he visto, yo sé. Un preceptor así como te puede ayudar puede hacer que un profesor te ponga un uno. Entonces acá no podés hablar, las cosas no van a cambiar en este colegio, lamentablemente. Está perdido, nadie se da cuenta porque los chicos no lo ven. Entonces acá es así, en vez de cambiar todos en conjunto para hacer algo mejor, no, es un todos contra todos. Eso es lo que pasa.”

Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Ellos lo saben, pero prefieren no... El miércoles cuando pasó esto estaba un preceptor mirando lo que pasó, se subió al auto y se fue. Y no hizo nada, y él sabía que algo podía llegar a pasar y además que me estaba amenazando la chica delante de él y agarró y se fue.

M: ¿Qué pasó, quieren contarlo?

E1: En realidad esta chica tiene algunos problemas y ya tuvo varios problemas también con otras chicas, no conmigo sola... Y nada, yo me estaba yendo el otro día a mi casa, salía del colegio y esta chica se pensaba que yo la miraba mal, no sé, la verdad, tenía ganas de pegarle a alguien y como terminó quinto año...

E2: Era el último día...

E1: Era el último día, estaba de joda, la única manera de llamar la atención era haciendo lío... Y no, yo me estaba yendo y me grita: "eh, rubia, a vos también te quiero pegar..." Yo me di vuelta y me dice: "sí, a vos te estoy hablando, vení para acá". Yo dije: "no". Seguí caminando y me fui a mi casa... Porque asusta la chica ésta, da miedo y aparte está medio loca, quiere llamar... Entonces yo sigo caminando y me dice: "ah, ¿no venís?, entonces te voy a buscar yo..." Viene, me para, me enfrenta así: "eh, vos me mirás mal, que esto, que el otro..." Y yo le dije: "no, pará, yo no te miro mal..." Me empuja, no me da tiempo para ni hablar, me empuja... Yo le digo: "pará..." Me dice: "¿pará qué?" Se me pone así (enfrentándola) y yo más cagona soy, encima esta chica que no me quiero pelear con ella porque te mata y vienen dos amigas atrás de ella y defendiéndola, a una la tenían agarrada unos chicos y la otra me agarra de los pelos, me dice: "agachate y pedile perdón de rodillas", y me pega en la cara y en la nuca, yo me caigo al piso, me pongo a llorar mal y había algunos chicos ahí, me agarran y me llevan y me fui. Pero así de la nada, vinieron... Y encima estaban todos ahí mirando...

E2: Encima lo peor es que los chicos éstos ven que está haciendo las cosas mal y la aplauden y eso está mal, porque cuando...

E1: Ella quiere tener público, quiere que la elogien, que la admiren... Y así la admiran pero no diciendo: "qué buena chica, qué inteligente, tiene algo como para que llame la atención..." La miran por todo lo contrario, porque busca pelea, porque no sé...

E2: Es como que la incentivan, es como que están esperando que haga el show y nadie se mete...

M: ¿Y quiénes eran los que miraban?

E1: Casi toda la escuela...

E2: Ya todos los chicos saben cómo es..., es patotera, es así, pero nadie se mete, nadie hace nada. Entonces ese miedo también a quién va: a los padres, a la familia, dicen: no, mejor no me meto. Entonces, las autoridades del colegio que no hacen nada, los chicos tienen miedo, los padres que tienen miedo, entonces qué te queda: poner la otra mejilla y que te pegue porque no le gustaste como estás vestida o no le gustaste como sos y listo...

M: ¿Y con esto qué hizo la escuela?

E1: En realidad yo me puse a llorar, vino la ambulancia, vino la policía, me llevaron al hospital, estuve ahí, me tomaron unas placas, me dieron antiinflamatorios, porque tenía un poco hinchado acá... Y nada, estaba todo el colegio ahí, todos...

E2: Algunos profesores participaron, por ejemplo, una la acompañó a ella al hospital, la profesora de biología, la profesora de matemática le prestó el celular para que llamara a la casa y la vicerrectora apareció un rato... Yo la semana pasada hablé con ella cuando vino a preguntarle cómo estaba, cómo estaba todo y yo me dirigí con respeto a ella y le dije: "verdaderamente me dan vergüenza las autoridades del colegio..." Por ahí no caía todo el problema en ellos, pero desde el lugar de alumna... y ella la verdad que se puso mal en el momento... Hay otras compañeras que siempre las amenaza y yo creo que hay que tomar las medidas necesarias y no esperar a que haya un hecho concreto como me dijo ella: "hay que esperar que haya un hecho concreto..." O sea, que ella venga en una camilla, que venga mal, que la apuñalen... Yo de las autoridades del colegio, digamos... no sé si están asustados o qué pero no hacen nada, no hacen nada. Aparte ese día yo vine llorando acá al colegio y le dije a la vicerrectora lo que había pasado y me dice: "sí, ya voy"; y yo le digo: "venga rápido... Que las minas estaban ahí todavía, fumando..." Le pegaron a ella y se quedaron ahí paradas como diciendo: "no tenemos miedo, no nos vamos a ir porque no somos cagonas ni gallinas". Se quedaron ahí y estuvieron como una hora más. Entonces yo le dije a la vice: "por favor, apúrese, apúrese..." Media hora después fue... Y encima salió afuera, hizo un gesto como diciendo: "uh, me olvidé de algo", entró adentro y después tardó otro tiempo más para salir... Entonces... nosotros los alumnos acudimos a los directivos para que hagan algo y no queremos arreglar las cosas por nuestra cuenta, como esa ley de la calle... Entonces si nosotros acudimos a ellos para que hagan algo y no hacen nada...

La discriminación y la estereotipación del otro —principalmente por dimensiones de género, condición socioeconómica, étnica y/o familiar— tienen un alto nivel de naturalización como una lógica elusiva de construcción de la propia seguridad ontológica, esquivando las propias insuficiencias para degradar a los otros. Al igual que el *mirar mal*, esta forma de degradación subjetiva desencadena en muchos de los jóvenes procesos de lucha por su reconocimiento como sujetos. Sin embargo, como veremos en el próximo capítulo, esta lucha no solo se manifiesta en reacciones violentas inmediatas, sino que, en algunos casos, son problematizadas —especialmente cuando son protagonizadas por los adultos—, llevando a la formulación, organización y desarrollo de diversas estrategias colectivas dirigidas a promover la convivencia y la aceptación de los otros en la escuela.

Como surge de varios trabajos en torno a los cambios en la experiencia escolar juvenil, la crisis de la escuela como institución socializadora se manifiesta cotidianamente en las interrupciones, transgresiones y diversos tipos de *incivildades* mediante las cuales los jóvenes revelan la pérdida de sentido y de confianza en sí mismos y los otros. Los estudiantes explicitan cotidianamente esta falta de sentido mediante diversas tácticas de impugnación de la autoridad, entre las cuales identificamos dos tipos que tienen una mayor presencia: la impugnación personal —sustentada en la identificación de características personales negativas de docentes y/o directivos— y la impugnación jurídico-moral —de mayor alcance institucional, basada en el cuestionamiento moral de agentes y/o normas escolares, acusándolos de injustos y/o autoritarios—.

A nuestro entender, retomando principalmente los trabajos de Honneth (1997) y Ricœur (2005), las reacciones y/o denuncias frente a dichas injusticias, autoritarismos y/o faltas de respeto constituyen expresiones de la lucha de los jóvenes por su reconocimiento jurídico-moral en el marco de la institución escolar. Por ende, la actual crisis de los fundamentos prepolíticos de la autoridad es puesta de manifiesto cotidianamente a partir de diversas tácticas desplegadas por los jóvenes en la construcción de sus experiencias escolares. Dichas tácticas pueden analizarse desde dos momentos interrelacionados dialécticamente: a) *momento negativo*: tienden hacia la impugnación de las normas y autoridades institucionales reificadas; b) *momento positivo*: se

enmarcan en sus luchas por ser reconocidos como sujetos jurídico-morales, a partir de la generación de relaciones de confianza con los adultos y de espacios de participación, intercambio de experiencias con los otros y transformación en la escuela —que analizamos en el próximo capítulo—. Por ende, en lugar de interpretarse como meras negaciones o fugas nihilistas de las normas y/o autoridades escolares —como son definidas desde la posición discursiva normativo-disciplinar—, estas tácticas pueden leerse como resistencias y/o búsquedas dirigidas a superar sus definiciones esencialistas.

Los estudiantes vivencian cotidianamente el alejamiento de la institución escolar —dominada, como vimos en el capítulo anterior, por los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo— con respecto a sus procesos de construcción identitaria. Sin embargo, como ya indicamos, mediante distintos tipos de tácticas —no siempre articuladas discursivamente— desnaturalizan diversos mecanismos de violencia simbólica escolar —principalmente en torno a la autoridad y a sus dispositivos de control y disciplinamiento—. Como retomaremos en el próximo capítulo, los jóvenes simultáneamente siguen demandando a la escuela la generación de espacios que propicien diversas formas de participación, reflexión y expresión. La experiencia social escolar juvenil se dirime cotidianamente en una tensión entre el desencantamiento nihilista —que finalmente lleva al abandono del campo— y la disputa simbólica por la reconstrucción de nuevos sentidos, vínculos y escenarios que propicien el reconocimiento de las diversas dimensiones de sus subjetividades. ■

NOTAS

1. Estas dos dimensiones de las relaciones intersubjetivas en la escuela ocupan un lugar central en los trabajos de construcción de la experiencia escolar de los jóvenes.
2. Allí se indagó, entre otras dimensiones, en torno a las principales características de la convivencia, los vínculos y las creencias acerca de la diversidad de los estudiantes. La investigación que dio pie al trabajo fue financiada mediante el Proyecto PICT 04-13284, de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y el Proyecto S071, de la Secretaría de Ciencia y Técnica UBA, programación 2004-07, con sede en el Instituto Gino Germani, dirigidos ambos por la Dra. Ana Lía Kornblit. El Observatorio Nacional de Violencia del ME y la UNSAM facilitó el primer contacto con cada uno de los ministerios de Educación provinciales a fin de llegar a las escuelas muestreadas.

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Honneth, A., *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica, 1997.
- Kornblit, A. L. (coord.), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- Kornblit, A. L. y Adaszko, D., "Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media", en VVAA, *Investigaciones por la diversidad. Publicación de los trabajos distinguidos con el Premio a la Producción Científica sobre Discriminación en la Argentina*, Buenos Aires, INADI, 2008.
- Ricœur, P., *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, Madrid, Trotta, 2005.

Pablo Francisco Di Leo es doctor en Ciencias Sociales. Magister en Políticas Sociales y licenciado en Sociología. Jefe de trabajos prácticos en la Carrera de Sociología (UBA). Investigador asistente del CONICET.

[Boletín Noveduc]

Suscribese gratis para recibir todas
nuestras novedades en su e-mail.

www.noveduc.com/boletin.htm