

Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes¹

CARINA KAPLAN*

Introducción

El lenguaje, el rostro y el cuerpo hablan de nosotros y por nosotros. Descifrar el proceso de construcción y el devenir de signos, señales, imágenes y palabras -que se muestran y se ocultan- es una de las tareas más complejas para quienes intentamos comprender el mundo simbólico de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

La lógica del encuentro social es procesual y relacional; de allí que incluso la fotografía de lo social representa una instantánea cargada de significados profundos que necesita ser abordada en un movimiento más amplio; continuo y discontinuo a la vez. La temporalidad de lo simbólico no es una serie puramente física; es determinada e incierta precisamente porque nos remite al tiempo de los procesos sociales vinculado a una cadena de generaciones.

Durante un extenso proceso de investigación que junto a mi equipo he venido desarrollando en torno a la temática de las violencias en la escuela, se obtuvieron algunos testimonios de jóvenes estudiantes secundarios que dan cuenta de cómo ellos perciben, clasifican y califican a sus coetáneos, los denominados "jóvenes violentos" y a los "alumnos violentos" a partir de indicios o emergentes tales como: "me miró mal"; "se viste como villero"; "habla como tum-

bero"; "tiene mala junta"; "con cara de violento". El lugar de residencia (las villas de emergencia o los barrios más acomodados), la vestimenta (la moda, el peinado, uso de la gorra, las zapatillas), la apariencia física o la auto-presentación (robustez, gordura, delgadez, fealdad, belleza, modales), las marcas en el cuerpo (tatuajes, cicatrices), la tez (el color de la piel) y las formas de hablar (uso de palabras y modales en la comunicación verbal) constituyen indicativos más o menos explícitos (lo que para los investigadores constituyen los referentes empíricos) que distinguen entre un nosotros -incluidos, establecidos, aceptados- y un ellos -excluidos, forasteros, rechazados- premonitorios de maneras de comportarse y prácticas de interacción.

Estos modos de clasificación son sociales antes que escolares. O mejor, las taxonomías escolares son específicas del mundo escolar aunque lo cierto es que remiten a modos de distinción social que se correlacionan con el tipo de sociedades en las que existimos y con la taxonomización sobre los individuos y grupos con quienes convivimos (Kaplan, 2008a).

Dentro de este marco, intentaré desplegar una serie de herramientas analíticas, desmontando supuestos y estableciendo una serie de hipótesis sustantivas para estar en condiciones de interpretar la matriz sociocultural de estas percepciones/

autopercepciones y clasificaciones sobre los jóvenes en su relación con la violencia que funcionan como operadores prácticos y tienen efectos simbólicos sobre la vida escolar.

La violencia como experiencia sociocultural e intergeneracional

Mencionemos que la historia de Occidente asocia la peligrosidad a los jóvenes y desarrolla diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. Robert Muchembled (2010), en su historia de la violencia entre 1300 y 2000, muestra de qué modo Occidente inventa a la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insubmisiva a los ojos del poder establecido.

La idea que postulo acerca de los jóvenes en turbulencia representa una invitación a reflexionar sobre las dos caras de la moneda: pueden estos ser pensados como indisciplinados, descontrolados o bien en rebeldía, desafiantes del statu quo. Transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante² o sentido de la *doxa* que homologa cualquier comportamiento inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene debe ser penalizado disociando de este modo las causas



Dra. en Educación, Universidad de Buenos Aires; Mag. en Ciencias Sociales y Educación, FLACSO Argentina; Investig. de Carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Prof. Titular Ordinaria, Cátedra de Sociología de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Prof. Adjunta Regular, Cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: kaplanarina@gmail.com

(sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias que originaron dicho acto.

Las percepciones que la sociedad tiene sobre los jóvenes y la violencia, y la propia autopercepción que construyen los jóvenes, están vinculadas a una sensibilidad epocal. En tanto que investigadores que estudiamos el fenómeno de las violencias en el ámbito escolar y en nuestro intento por formular el problema científico en términos diferentes al que intenta establecer el discurso de sentido común dominante, se nos impone principalmente intentar comprender las transformaciones de la sensibilidad contemporánea.

La experiencia de sensibilidad a la que aludo no debe fundirse con el discurso ideológico sobre los denominados "sentimientos o sensaciones de inseguridad" que tienen raigambre sociopolítica punitiva y judicializante. Una perspectiva crítica como la que propongo generaría un escenario alternativo para comprendernos como individuos en procesos de constitución en sociedades particulares, siempre en transformación.

Es decisivo ser conscientes de que todas las formas de la sensibilidad se transmiten y se van aprendiendo de generación en generación. Por ello, como experiencia cultural, la sensibilidad por la violencia no es invariante ni constante y mucho menos ineludible. El tránsito de unas formas de expresión de lo pulsional de tipo espontáneo y abrupto hacia unas formas más controladas o autocontroladas, se va alterando, va mutando.

De hecho, los procesos civilizatorios admiten constitutivamente procesos descivilizatorios. No hay una evolución progresiva y lineal hacia una situación ideal donde los sujetos incorporan definitivamente las prácticas de pacificación y de autocontrol. Por el contrario, los procesos de autorregulación de los individuos son siempre contradictorios y nunca inexorables.

Digamos que la sensibilidad por la violencia, al ser una experiencia sociocultural, se ha ido transformando. Esto significa que no siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy y digamos que tampoco estamos en situación de predecir qué percibiremos más adelante. Al respecto, Kessler (2009) subraya que en nuestro país, durante los años ochenta, la palabra inseguridad no estaba instalada en nuestra sociedad, aun en plena dictadura militar. Es a partir de la "hiperinflación" de 1989 y durante los noventa, donde la noción de inseguridad surge y comienza a arraigarse junto con las ideas de "crisis", "temor por el desempleo" y una construcción que asocia el delito a los jóvenes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos.

Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares y con instituciones e individuos concretos. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus pulsiones y emociones violentas.

En definitiva, hay una imbricada relación entre las formas de cohesión de nuestras sociedades y los comportamientos sociales (Kaplan y Krotsch, 2009). La escalada de los actos de violencia preocupa precisamente porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, contra la cual las instituciones sociales se muestran hasta cierto punto impotentes, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas. Una de las notas bien características de esta época está expresada por Horst Kurnitzky (2002) cuando muestra que la violencia "no se orienta sólo contra los

extraños, también se dirige en contra de amigos. Los autores de actos de violencia y las víctimas se conocen, pertenecen a la misma familia, banda o pandilla" (pág. 60-61). La violencia también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras, del sentimiento de sinsentido individual y social.

Lo que estoy queriendo enfatizar es que la vivencia de la pacificación representa un aprendizaje. En contra del dualismo que escinde los rasgos individuales de las prácticas sociales, es preciso considerar que las conductas más o menos temperadas de los individuos emergen de las interacciones sociales (en términos de Norbert Elias) podríamos referirnos a las figuraciones que, innegablemente, portan los signos de época y de las sociedades particulares.

Necesitamos reflexionar, por tanto, sobre el lugar que le cabe hoy a la institución escolar en este aprendizaje social. La escuela es una figuración peculiar con oficios también específicos como lo son los de docente y alumno. De allí que debamos comprender el proceso de construcción social y situada sobre el "alumno violento".

Derribando (pre)supuestos sobre jóvenes, violencia y sistema educativo

La reflexión recae sobre las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea y sobre las consecuencias personales y subjetivas de las mismas referidas a la condición estudiantil. Resulta importante preguntarse particularmente por el caso de los adolescentes y jóvenes por ser estos uno de los grupos a quienes más ha afectado la exclusión y, a la vez, porque los sistemas educativos latinoamericanos han tendido, en estas últimas décadas, a democratizar la educación secun-

daria y media. De hecho, en nuestro país la obligatoriedad de la educación secundaria es relativamente reciente como política educativa nacional (Ley de Educación Nacional 26.206/2006).

Dado que se trata de un campo en consolidación, el tema de las violencias en la escuela de adolescentes y jóvenes requiere primordialmente una formulación científica del problema que permita generar una propuesta teórica para confrontar, a partir del trabajo empírico sistemático, con las tesis hegemónicas que asocian mecánicamente violencia y crimen³.

Retomando pensamientos de autores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu y Michel Wiewiorka y afirmándonos sobre la producción académica del grupo de investigación, se puede presumir que la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o el sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumadas a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia. Recordemos que, por caso, cuando Norbert Elias da cuenta de la trayectoria de Mozart se focaliza en el período previo a su muerte, en el análisis de su desesperación, del sentimiento de fracaso que él experimentaba en relación con su existencia social. Las dos fuentes de su fuerza vital, las que le daban un sentimiento de auto-valía social, sentía Mozart que se apagaban: el amor de la mujer amada y el reconocimiento de su música por parte del público vienés (Kaplan, 2008b).

Una de las hipótesis sustantivas que arrojan nuestros estudios empíricos es acerca del vínculo entre violencia y sentidos/sinsentidos de la existencia social percibida por los jóvenes, aun los escolarizados. Conjeturamos que estos sentidos subjetivos se expresan en muchos casos como "sin sentidos" que pueden ser imputados a las derivaciones personales de las mutaciones de la sociedad contemporánea de las últimas décadas, signadas por la fragmentación y la exclusión social.

Destacamos como pregunta central de investigación: ¿qué sujeto es el que sobreviene como consecuencia de procesos de negación de la otredad y de descivilización que caracterizan a los discursos y prácticas imperantes en las últimas décadas y que coexisten con los procesos de civilización y de constitución de identidad? Nos preguntamos sobre los límites y posibilidades simbólicas de constitución de identidad de los jóvenes escolarizados en contextos signados por la exclusión y la violencia social.

Disentimos con las perspectivas que asocian mecánicamente las violencias en la institución educativa con las del campo de la criminología, con los delitos y el crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, atraviesa muchos de los análisis sobre los pretendidos sujetos (alumnos) violentos. Estos enfoques portan una mirada de desconfianza hacia los adolescentes, jóvenes y alumnos argumentando sobre su peligrosidad y, por consiguiente, de los cuales habría que resguardarse o protegerse. La estigmatización y criminalización de los jóvenes son los fenómenos que intentamos comprender con nuestros análisis empíricos haciendo foco en los procesos de construcción de la subjetividad social.

Una serie de supuestos que expondré brevemente a continuación ayudan a resituar la discusión. Para comenzar a desarrollarlos, es preciso considerar que existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre. Generando una suerte de discurso racista sobre los jóvenes atravesados por la condición de marginalidad y subalternidad. Señalemos que todo racismo es un modo de esencialismo. Para contrarrestar esta argumentación que asocia juventud, pobreza y violencia, nos afirmamos sobre la idea de

que el individuo sólo puede entenderse en sociedad. Para comprender la violencia social y la violencia de los individuos y grupos es preciso situarse en una mirada relacional para la que no hay individuos sin sociedad ni sociedad sin individuos. En consonancia con este abordaje, sostenemos que no hay un gen de la violencia que permita dar cuenta de las formas del comportamiento social en tanto que la violencia es una construcción social y, como tal, una cualidad relacional. La violencia no es ni una sustancia ni una esencia. Al mismo tiempo, es necesario precisar que las formas de comportamientos asociados a las violencias se aprenden en las relaciones sociales y en configuraciones institucionales peculiares. Los comportamientos individuales y las prácticas institucionales poseen una génesis y una historia. Coexisten en un hecho de violencia cuestiones biográficas y una memoria social. La violencia tiene una historia así como los individuos que convivimos en las instituciones portamos una trayectoria social y personal.

De lo anterior, se desprende otro de los supuestos y es que las violencias en la escuela están intrínsecamente asociadas, aunque no mecánicamente, a las estructuras del comportamiento social y a las estructuras de personalidad de una época. Desde esta perspectiva, aquello que se considera como comportamiento civilizatorio⁴ en una cierta sociedad puede no serlo en otras; o inclusive en esa misma sociedad en otro momento de su historia. Estos parámetros, en todo caso hay que interrogarlos en un largo plazo.

La violencia como búsqueda del sentido de la existencia social

La teoría social contemporánea, y más particularmente los trabajos de Elias y Bourdieu, dan cuenta de la necesaria imbricación entre la historia de las sociedades y la historia de

los individuos concretos, entre las trayectorias sociales y las personales, entre las estructuras sociales y las estructuras psíquicas de las personas. La violencia es una cualidad relacional; por tanto, los comportamientos violentos de ciertos individuos y grupos hablan de nuestras sociedades. La sensibilidad por la violencia es una experiencia históricamente situada en un proceso más extenso.

Tal como lo interpreta Elias (1994) en su trabajo sobre "Civilización y Violencia", la pacificación interior de la persona, el hecho de que a nosotros no se nos ocurra de inmediato iniciar una pelea al estar enfadados, de que toda nuestra estructura de personalidad esté orientada a la pacificación, tiene que ver con los efectos de la estructura estatal de la sociedad. Vivimos en sociedades en la que el Estado detenta el monopolio de la violencia organizada y legal a través de instituciones centrales como la policía y el ejército. Este modo de organización de la violencia, que es el resultado de un proceso de transformación de cientos de años, constituye una invención técnica, no planificada, de los hombres que, a su vez, los atraviesa en su propia subjetividad. Aparece otra idea, que habría que introducir y explicitar brevemente. Toda la estructura psíquica está vertebrada por la estructura social. Rechazamos la violencia, cuestión diferente de lo que se percibía en siglos pasados, dado que la pacificación se ha interiorizado en la estructura de nuestra personalidad social.

Para Elias, es fundamental la creación de instituciones sociales que permitan domar la violencia. Como contrapartida, en su trabajo, relata casos de la historia alemana en los cuales los jóvenes son partidarios de acciones y grupos violentos. Uno de ellos fue el engrosamiento de las filas del Cuerpo de Voluntarios luego de la Primera Guerra Mundial por parte de jóvenes burgueses sin perspectiva de futuro y, con el derrumbamiento de Alemania, sin un fin superior a sus vidas por el cual actuar. El autor en-

cuentra ciertas necesidades de este sector que se repiten en otras situaciones y que pueden servirnos como herramientas para pensar las relaciones entre violencia y jóvenes. Ellos pretenden básicamente tres cosas: a) necesitan perspectivas de futuro. Necesitan percibir que hay un horizonte a futuro que los incluye; b) necesitan un grupo de personas de la misma edad con la que se identifiquen. Es decir, necesitan referenciarse con un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes; c) necesitan un ideal o meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida.

Se desprende de esta interpretación de las necesidades de jóvenes (una interpretación entre otras posibles) la importancia de la hipótesis sustantiva que arroja nuestro proceso de investigación y es que el sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados con la violencia. Ello en la medida en que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión. En todo caso, más allá de ciertas patologías que podrían afirmar conductas violentas personales, lo cierto es que, aun en esos "casos individuales" es preciso ampliar la base interpretativa de la acción y situarla en los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legitima.

En la obra de Elias, "El Proceso de la Civilización" (1983), la cuestión de la violencia ha sido planteada en relación al proceso civilizatorio, especialmente en los términos de su progresiva monopolización por el Estado. Dicho proceso se caracteriza por el reemplazo de las coacciones impuestas sobre las pulsiones de los individuos, gracias a mecanismos de autocontrol. Así, la violencia que durante un tiempo sólo había tenido como límite a la violencia de signo contrario,

es ahora prohibida y reprimida. De este modo, a la par de la pacificación tendencial del espacio social se produce la transferencia a la vida psicológica individual de los conflictos y tensiones expresados antes sólo en el enfrentamiento exterior con los otros. En términos generales, el motor de esas transformaciones del comportamiento reside en las modificaciones de las coacciones sociales sobre los individuos "un cambio específico en toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia..." (1983, pág. 528).

Según la tesis del autor, el proceso civilizatorio requiere de un alto grado de autodisciplina por parte de los miembros de la sociedad y de una significativa pacificación interna de la sociedad moderna. La pacificación deviene de la internalización de las coacciones exteriores, en el mismo proceso en que se constituye la personalidad moderna.

Podría decirse con Tenti Fanfani (1999) que la exclusión de ciertos grupos sociales da lugar a un retorno de aquellas coacciones puramente exteriores, de modo tal que en la vida cotidiana de los individuos se imponen los miedos, la inestabilidad, la inseguridad y sólo la fuerza limita la fuerza de los otros. En estas condiciones configuracionales, donde se evidencia una transformación profunda en la concentración del monopolio estatal de la violencia, se constituyen los *habitus* psicológicos que dan lugar a comportamientos acordes con ellas.

Particularmente, en lo referido a la pérdida del sentido de la vida como el trasfondo de ciertas formas de violencia, hay una clara confirmación en Meditaciones pascalianas, de Bourdieu (1997). En el mundo social actual de los sectores subproletarizados, quizás en nuestro propio país en ciertos sectores excluidos, las situaciones de crisis generan una desorganización duradera del comportamiento y del pensamiento vinculado a la desaparición de objetivos coherentes para el porvenir.

Para muchos individuos que viven en la exclusión, el tiempo se diluye y el vínculo entre el presente y el futuro parece roto, ya que

"...la ambición de dominar prácticamente el porvenir (y con mayor razón, el proyecto de pensar y perseguir racionalmente aquello que la teoría de las anticipaciones racionales llama la subjetividad esperada) de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir, al poder que se tiene sobre el mismo presente" (Bourdieu, 1997, pág. 262).

De ahí que muchos jóvenes, ante el tiempo "sin sentido", encuentren entre otras alternativas la posibilidad de realizar actos de violencia

"...que tienen un valor en sí mismos (...) como un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia social, o simplemente de que pase algo que es mejor a que no pase nada..." (Bourdieu, 1997, pág. 264).

Si seguimos estos análisis, se sostiene la postulación de que los sujetos "no son violentos" sino que están dando una respuesta posible a una vida sin justificación, a las interdependencias sociales que dejan a los individuos abandonados al presente que carece de sentido.

Wieviorka (2001) entiende a la subjetividad como una capacidad de actuar creativamente, de no ser prisionero de las reglas del grupo, o también como el reconocimiento que le hacen a una persona otros individuos. Por el contrario, la violencia parece ser una reacción a no haber sido reconocidos ("la sociedad no me deja un espacio en ella", dice un joven que produce atentados en un barrio parisino). De este modo, la violencia tendría que ver con la negación del otro, es una reacción a una relación social de no reconocimiento, de rechazo, de exclusión.

Para Wieviorka, otro rasgo llamati-

vo de los actos de violencia en los suburbios actuales que describe, y que ya hemos comentado en Elias y Bourdieu, es el sinsentido completo de las vidas sumergidas en la exclusión, o en aquella fragmentación de la existencia. De ahí que la violencia pareciera expresar la ausencia del sentido de los actos sociales cuando en realidad traduce la imposibilidad de transformar las esperanzas y expectativas personales en acción, es decir, de llevarlas a cabo.

Más aún, la investigación de Elias y Scotson (2000) sobre "Los establecidos y los forasteros", comentada por Elias (2003), suministra elementos de juicio para situar la violencia en un microcosmos social donde se determina que *"...la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro grupo y de hacerla valer era una función de una figuración específica que ambos grupos formaban entre sí"* (Elias, 2003, pág. 224). En otras palabras, la cuestión de la estigmatización de los grupos étnicos o de otro origen no se puede confundir con "prejuicios" más o menos personales, o como resultado de la naturaleza humana con sus tendencias "agresivas", ni se puede estudiar únicamente en la psicología individual de los estigmatizadores: *"Un grupo sólo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso"* (Elias, 2003, pág. 224). Esto es, la estigmatización absoluta -sin fácil retorno- de los establecidos hacia los forasteros denota un profundo desequilibrio de poder, el darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su "superioridad social".

Ahora bien, nosotros podríamos añadir que la estigmatización incluye actos de violencia de los "superiores" y quizás también de los "inferiores", y que estamos en presencia de la violencia ejercida, en primer lugar, por ese desconocimiento de la subjetividad o del reconocimiento de los otros dentro de una configuración social. Aunque Elias no

centró su estudio en la violencia, nos parece que su análisis de la estigmatización se puede extender a la violencia que implica y de la que hay un amplio testimonio en nuestra sociedad. Incluso, en este mismo trabajo, él habló de las barreras emocionales entre el grupo superior y el inferior, lo que explica en parte la rigidez de la actitud entre ellos, los *"...sentimientos de su virtud superior entre los descendientes de esclavistas y la vergüenza grupal de los descendientes de los esclavo"* (Elias 2003, pág. 226). Por su parte, Bourdieu (1997) interpretó la vivencia de "inferioridad" en la postura corporal o en el sentimiento de vergüenza que resulta de la violencia simbólica de la dominación.

Eric Dunning (2003), al estudiar un fenómeno de masas contemporáneo como los hooligans británicos, identificó que en su composición social hay un predominio de jóvenes y adolescentes en cuyos barrios de origen la identidad social está caracterizada en base a una rígida separación entre grupos, entre unos y otros. La tesis del autor es que tal diferenciación es causa de una progresiva deshumanización: los otros se vuelven enemigos y su sola presencia sugiere una amenaza a la integridad física de nosotros. Dicha separación se vuelve "ellos" o "nosotros". Habría que considerar cuánto de la comprensión del contexto social de la identidad social de los jóvenes en ciertos medios urbanos puede ayudar a explicar aspectos de la violencia colectiva y sus eventuales consecuencias en la vida escolar. El continuo estado de incertidumbre, vulnerabilidad y exposición al riesgo al que se ven expuestos los individuos, corolario de las transformaciones estructurales y culturales que están teniendo lugar, acentúa el aislamiento y el confinamiento y los sentimientos de desconfianza que dividen, separan y no permiten a los sujetos convivir e interactuar en la diversidad.

Insistimos aquí en que una contribución central de Elias fue construir una teoría que permite vincular la violen-

cia con las configuraciones sociales, fuera y dentro de la escuela (Castorina y Kaplan, 2009). De este modo, solo el examen del tipo de tensiones que se producen en ciertas interdependencias saca la interpretación de la violencia de su naturalización, o del objetivismo reduccionista o de su remisión descriptiva a las vivencias subjetivas.

Finalmente, recordamos que Debarbieux (1999 y 2002), luego de dirigir una amplia investigación sobre las violencias en la escuela, encontró diversas modalidades: la violencia penal, la violencia como incivilidad (en los términos de choque de civilizaciones) y la que proviene del sentimiento de inseguridad (ampliamente discutido en nuestros trabajos). Creemos que otras modalidades de violencia debidas a las peculiares interdependencias en los grupos sociales y en la vida escolar pueden ser incluidas o suministrar cauces para la investigación.

cia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos.

La atribución de “violento” fabrica una barrera social o muro simbólico o límite simbólico producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social; a la vez que da cuenta del lugar que ocupa la diferencia en las sociedades occidentales. No es casual, así, que se los piense como individuos o grupos fuera de control (de las emociones). Lo cual equivaldría a decir que no se adaptan al régimen de vergüenza reinante en el mundo social del que participan. Lo que pareciera no operar eficazmente en estos comportamientos es el mecanismo civilizatorio de la auto-constricción y la emoción de vergüenza. La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión.

Al respecto, Wouters (2008) estudia la relación entre las formas de autorregulación de los comportamientos y las emociones de miedo, basándose en la teoría de Norbert Elias que sostiene que la vergüenza es un tipo de miedo, fundamental en la modelación del comportamiento. En las sociedades occidentales, el aumento del umbral de vergüenza se manifiesta a partir del siglo XVI y comienza a producirse una transformación: la vergüenza pasa de ser un conflicto únicamente con el medio exterior a constituir un problema dentro del individuo mismo, es decir, se convierte en un tipo particular de temor que es internalizado por el sujeto. Cuando las formas de violencia externa comienzan a regularse al interior de los individuos, surge la vergüenza como temor a no responder a las expectativas del propio entorno social. La falta de vergüenza, desde esta perspectiva, sería una señal de que algo funciona mal en una formación social (Goudsblom, 2008).

Pero esta función de control de las emociones, esta relación entre violencia y civilidad, no debe conducirnos a confundirla con los discursos naturalizados acerca del “descontrol” de los jóvenes.

En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, la de “violento” en nuestro caso, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general. Un comportamiento social de cierta cualidad -violento- pasa, de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo. Este control de la apariencia puede ser más brutal cuando se ejerce el poder estatal sobre los individuos y grupos subalternos.

No es azaroso entonces que la violencia delictiva haya creado

“...una suerte de lengua franca epocal, con gramáticas propias que afectan a la socialidad y la sociabilidad, que se expresa en un discurso cerrado y hegemónico sobre la inseguridad, sus causas y sus consecuencias (...) Entrelazando distintas problemáticas, pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias, el estereotipo dominante del delincuente es el varón joven pobre (‘villero’) (...) La inseguridad es un significativo salido de las entrañas del discurso periodístico sobre el crimen, que terminó reemplazando metonímicamente a delito...” (Marini y Pereyra, 2009, pág. 13-14).

Pegoraro advierte que “las noticias periodísticas abonan una campaña de alarma social ante la delincuencia violenta, lo que contribuye a reducir la problemática a un crecimiento de la maldad y crueldad de ciertas personas (jóvenes, pobres, excluidas, vulneradas, desocupadas). Ante

Herramientas críticas para democratizar la mirada social sobre los jóvenes y estudiantes

Como hemos argumentado, el sentido en la perspectiva futura de vida es suficientemente relevante para ser considerada una fuente de violencia a indagar en nuestra investigación propuesta a partir de la voz de los estudiantes.

Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha⁵. La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes, escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de toleran-

esto suenan y resuenan voces de imponer "la ley y el orden" y se ha puesto de moda una invocación a la llamada 'tolerancia cero' que en los hechos sólo persigue 'incivilidades' (Kelling, 2001; Marcus, 1997) mientras deja impunes los grandes delitos del poder y la corrupción pública. Persiste así una política penal con su correspondiente 'selectividad' o como dice Foucault 'una política que administra diferencialmente los ilegalismos' (Pegoraro, 2003, pág.1).

Incluso la adopción de la "perspectiva de la víctima" y de las "incivilidades" que acogemos en nuestra línea de investigación, discute la pertinencia de transpolar acrítica y mecánicamente el instrumental categorial del estudio del delito para comprender a las violencias en la escuela. En los estudios que incorporan el punto de vista de la víctima, se adopta una definición ampliada de la violencia que contempla junto con los actos que transgreden el código penal (definiciones restringidas de la violencia), un conjunto de victimizaciones más tenues, designadas a través del concepto genérico de incivilidades.

Dicho concepto remite a prácticas que sin ser necesariamente ilegales, vulneran códigos de convivencia y de las buenas costumbres y representan una potencial amenaza para el orden del espacio público y de las relaciones sociales que allí tienen lugar. Nos referenciamos en los estudios pioneros de Roché (1994)

quien conceptualiza a las "incivilidades" como aquellos comportamientos que son percibidos por los individuos como desafiantes al orden social, vividos como una amenaza a los rituales sociales que son comúnmente utilizados por las personas para mantener a cada uno a cierta distancia o a resguardo del otro amenazador. Como se deduce de esta operación ideológica, las otras inseguridades han quedado relegadas o bien negadas. Precisamente, nuestra perspectiva sobre las violencias en la escuela pretende comprender estas formas invisibilizadas y superar la homologación entre violencia y crimen. Tarea compleja, por cierto, en la medida en que la literatura sobre la relación entre violencia y escuela está atravesada, desde su génesis de constitución, por una mirada criminológica. Ello se complejiza aún más al advertir, a partir de los testimonios de los jóvenes que hemos entrevistado, que recurren al uso del "lenguaje tumbero" por moda o bien como un modo de hacerse respetar en su barrio o escuela.

Para terminar, insistamos con el hecho de que nuestras investigaciones antecedentes, junto a la de otros colegas, han demostrado que en el contexto local las violencias en la escuela en su mayoría son resultado de conflictos de baja intensidad (Miguez, 2008; Brener 2009; Kessler, 2004) que se expresan en comportamientos denominados inciviles (Kornblit, 2008; Bracchi, 2009; Mut-

chinick, 2009). Debarbieux descifra que este tipo de comportamientos inciviles son "...*La revelación de una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros...*" (1997, pág. 19).

Asimismo, remarquemos que en los testimonios recogidos en nuestros estudios empíricos con jóvenes escolarizados, observamos que la violencia opera como una señal para ser mirado, identificado, visibilizado o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto de los otros, en particular por parte de los pares, como modo de autoafirmación. Ello coincide con los hallazgos de Crettiez (2009) y Bourgois (2010) quienes han estudiado la formación de bandas callejeras en los suburbios de las grandes ciudades (París en el caso de Crettiez y Nueva York en el caso de Bourgois) para analizar los procesos de socialización generacional en el marco de lo que podría denominarse la cultura callejera.

Lo que parece estar en juego al operar la violencia es la búsqueda del respeto por parte de los adolescentes y jóvenes. Ni más ni menos que el respeto... o un grito desesperado y esperanzado por mostrar que están ahí...

*Recibido el 3 de febrero de 2011
Aceptado el 15 de mayo de 2011*

Bibliografía

- BOURGOIS, Phillippe, *En busca del respeto. Vendiendo Crack en Harlem*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.
- BRACCHI, Claudia, "El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista Anales de la Educación Común", en KAPLAN, Carina (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2009.
- BRENER, Gabriel, "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad", en KAPLAN, Carina (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2009.
- BOURDIEU, Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- CASTORINA, José Antonio y KAPLAN, Carina, "Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa", en KAPLAN, C. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- CRETTEZ, Xavier, *Las formas de la violencia*, Barcelona, Waldhuter, 2009.
- DEBARBIEUX, Eric, *La violence dans le milieu scolaire: le désordre des choses*, Paris, ESF, 1999.

- DUNNIG, Eric, *El fenómeno deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*, Barcelona, Paidotribo, 2003.
- ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo*, Buenos Aires, FCE, 2000.
- _____, "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", en *Reis*, N° 104, pág. 219-255, 2003.
- _____, "Civilización y violencia", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 65, pág. 141-151, 1994.
- _____, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, España, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- ELIAS, Norbert y SCOTSON, John, *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Rio de Janeiro, Zahar, 2000.
- GOUDSBLOM, Johan, "La vergüenza como dolor social", en KAPLAN, C. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2008.
- KAPLAN, Carina (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- _____, *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue, 2008a.
- _____, "Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias", en KAPLAN, C. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008b.
- _____, *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- KAPLAN, Carina y KROTSCH, Lucas, "Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Emile Durkheim", en KAPLAN, C. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- KAPLAN, Carina, "La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes", *Caderno de estudos sociais*, revista semestral da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Brasil (en prensa).
- KESSLER, Gabriel, *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- _____, *Sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- KORNBLIT, Ana, *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- KURNITZKY, Horst, *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*, México, Océano, 2002.
- MARINI, Stella y PEREYRA, Marcelo (edits.), *La irrupción del delito en la vida cotidiana. Relatos de la comunicación política*, Buenos Aires, Biblos, 2009.
- MIGUEZ, Daniel (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MUCHEMBLED, Robert, *Una historia de la violencia*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- MUTCHINICK, "La confianza en la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar", en KAPLAN, C. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2009.
- PEGORARO, Juan, "Una reflexión sobre la inseguridad", en *Argumentos*, Revista de Crítica Social, N° 2, Mayo 2003. Disponible en: <http://www.revistaargumentos.com.ar/index.php/argumentos/article/view/24/21>
- ROCHÉ, Sébastien, *Les incivilités, défis à l'ordre social*, 1994. Disponible en: <http://www-sciences-po.upmf-grenoble.fr/cerat/Recherche/PagesPerso/RocheDefiOrdreSocial.html>
- TENTI FANFANI, Emilio, "Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea", en *Revista Sociedad*, N° 14, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 1999.
- WIEVIORKA, Michel, "La violencia: Destrucción y constitución del sujeto", en *Espacio Abierto*, Vol. 10, N° 3, pág. 337-347, Cuadernos Venezolanos de Sociología, Maracaibo, Venezuela, 2001.
- WOUTERS, Cas, "La civilización de las emociones: formalización e informalización", en KAPLAN, C. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

Notas

- 1 Colaboraron en la revisión final de este artículo los licenciados Luis Ojeda, Pablo di Napoli y Nicolás Richter, investigadores tesistas del proyecto UBACyT F014/08 *“Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación”*. Las referencias a los testimonios de jóvenes escolarizados propuestas en este trabajo se basan en los resultados de dicho proyecto así como del Proyecto PIP- CONICET 112 201001 00159 *“La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”*. Ambas investigaciones cuentan con la dirección de Carina Kaplan y tienen su sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 2 Se puede establecer una clara relación entre este tipo de discurso y el proceso de transformación ocurrido en Estados Unidos y señalado por Wacquant (2000) en su trabajo *“Las Cárceles de la miseria”*. Allí, desarrolla el pasaje desde el *Estado providencia* hacia el *Estado penitencia* que interviene con carácter punitivo sobre segmentos de la población mayoritariamente excluidos del mercado laboral y de la protección social. Para su profundización, ver: Kaplan, C. y García, S., *“Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos”*, en Kaplan, C., *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- 3 Ver: Kaplan, C. (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2006. Kaplan, C. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2009.
- 4 Tomando como referencia la categoría de *“civilización”* de Norbert Elias.
- 5 Ver: Brener, G., *“Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad”*, en *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2009.

Resumen

El presente artículo parte de testimonios de estudiantes de educación secundaria de la ciudad de La Plata de la Provincia de Buenos Aires recogidos en el marco de una investigación que aborda las relaciones entre desigualdad, subjetividad, violencia y escuela. La idea que postulo acerca de los jóvenes *“en turbulencia”* representa una invitación a reflexionar sobre las dos caras de la moneda: pueden estos ser pensados como indisciplinados, descontrolados o bien en rebeldía, desafiantes del statu quo. Las percepciones que la sociedad tiene sobre los jóvenes y la violencia, y la propia autopercepción que construyen los jóvenes, están vinculadas a una *“sensibilidad epocal”*. Retomando pensamientos de autores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu y Michel Wiewiorka y afirmándome en los resultados e hipótesis sustantivas obtenidas a lo largo de un proceso de investigación sistemático, se puede presumir que la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o al sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumadas a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia. Si seguimos estos análisis, puede sostenerse que los sujetos no son violentos por su naturaleza sino que están dando una respuesta posible a una vida sin justificación, a las interdependencias sociales que dejan a estos individuos abandonados al presente que carece de sentido. El artículo finaliza con la propuesta de herramientas críticas para democratizar la mirada social sobre los jóvenes y estudiantes.

Palabras clave

Jóvenes - Violencia - Subjetividad - Experiencia emocional -

Abstract

The present article it departs from high school students' testimonies of La Plata city from the Province of Buenos Aires, in the frame of an investigation that approaches the relations between inequality, subjectivity, violence and school. The idea that I postulate brings over of the young people in turbulence represents an invitation to think about both faces of the coin: they can be thought like undisciplined, over-excited or in rebelliousness, challenging of the statu quo. Perceptions that society has on the young people and the violence, and the own autoperception that the young people construct, are linked to a sensibility epoch. Taking authors' thoughts as Norbert Elias, Pierre Bourdieu and Michel Wiewiorka and steadying myself in the results and substantive hypotheses obtained along a systematic process of investigation, it is possible to presume that the emotional experience linked to an existential emptiness or to the feeling of the lack of respect and of recognition, added to the hopelessness around the future perspective of life, they constitute a source of violence. If we follow these analyses, is held that the subjects are not violent for his nature but they are giving a possible response to a life without justification, to the social interdependences that leave these individuals left the present that lacks sense. The article finishes with the offer of critical tools to democratize the social look on the young people and students.

Key words

Young people - Violence - Subjectivity - Emotional experience - Students