

***LAS VIOLENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DESDE EL PUNTO DE
VISTA DE SUS ACTORES. UNA NARRATIVA DE LA
SOCIABILIDAD JUVENIL***

***VIOLENCE AMONG STUDENTS FROM THE POINT OF VIEW OF ITS
ACTORS. A NARRATIVE OF THE YOUTH SOCIABILITY***

Marina Tomasini, Lucía Domínguez y Heliana Peralta
CONICET – UE Siglo XXI

Resumen

Este artículo trata sobre las violencias entre estudiantes y las aborda como constitutivas de la conformación de un entramado de vinculación juvenil en la escuela media; allí donde se juegan cotidianamente procesos identitarios que implican la tensión entre identificación y diferenciación, a través de la re-constitución de taxonomías sociales. Dentro de la tradición de investigación cualitativa nos centramos en la perspectiva narrativa de análisis, en base a la cual construimos un esquema analítico que fue aplicado a micro relatos de situaciones conflictivas entre jóvenes de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Este proceso de análisis nos ha permitido diferenciar contextos relacionales de emergencia de violencias así como caracterizar distintas formas de manifestación y sentidos que adquiere para los actores que la vivencian, ya sea como protagonistas o como espectadores.

Palabras clave

Violencia, narrativa, sociabilidad juvenil, género, escuela.

Abstract

This article is about violence between students and considers in the frames of youth sociability at secondary school. In this social space are produced, in everyday interactions, identity processes that involving a tension between identification and differentiation, , through the re-constitution social taxonomies. In the tradition of qualitative research we focus on the narrative perspective of analysis on the basis of which we construct an analytic scheme that was applied to micro narratives of conflict situations among first-year students of secondary school from the city of Córdoba, Argentina. The analytic processes made possible to distinguish relational contexts where violences emerge, characterize different forms of expression and the senses that violence takes by its actors.

Keywords

Violence, narrative, youth sociability, gender, school.

1. INTRODUCCIÓN

Los intentos por comprender y explicar la violencia entre estudiantes se han ido acrecentando desde que hace más de tres décadas se iniciaron estudios sistemáticos sobre el tema (Olweus, 1998). El concepto de *mobbing* para definir este problema surge de las primeras investigaciones escandinavas, destacando el carácter de acoso y amenaza que tienen ciertas conductas entre pares. Luego, en el ámbito anglosajón, el enfoque del *bullying*, que traducido al español refiere a hostigamiento, acoso, matonaje entre compañeros, se ha centrado en un esquema de dominio-sumisión; esto es, la dominancia de unos y el sometimiento de otros se constituyen en pautas a seguir. Se privilegia el análisis de la violencia a nivel interpersonal, subrayando la intimidación y victimización que presentarían estas conductas entre escolares, con menor o mayor inclusión de aspectos organizacionales y sociales.^[1]

¹ Al respecto, en los desarrollos de la española Rosario Ortega (1998) encontramos un esquema que incluye los siguientes factores: *psicológico* (predisposiciones a ejercer dominio o bien a ser vulnerables a la presión externa), *interpersonal* (considera la moralidad de las redes de relaciones entre pares), *psicosociales y culturales* (tratamiento cultural del odio, la intolerancia, el sectarismo, la prepotencia, el despotismo), *organización escolar* (clima de relaciones entre docentes, directivos, preceptores y de éstos con familiares de estudiantes).

Otra tendencia investigativa se ha centrado en la descripción de factores sociales, como las condiciones socio-económicas del alumnado o en características de la organización escolar. Esto último remite al estudio del ambiente social o clima escolar y a distintos aspectos organizacionales del centro educativo tanto como a las prácticas pedagógicas y disciplinarias, entendidos como factores influyentes en la ocurrencia de violencia (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Una tercera línea de indagación ha atendido a los procesos genéricos de alteración de las relaciones intergeneracionales introducidas por la modernidad tardía, bajo el supuesto que reducirían la capacidad de construcción de autoridad de los adultos. En un plano más específico, esta mutación de las formas de autoridad se habría plasmado en reformas institucionales dentro del sistema educativo, acrecentando aún más estas tendencias generales, lo que afectaría la posibilidad de los agentes educativos de regular las interacciones entre jóvenes, volviéndolas más violentas (Gallo, 2009; Míguez y Tisnes, 2008). Al mismo tiempo, en los estudios del contexto latinoamericano hay trabajos que han indagado la desestructuración institucional por la pauperización y fragmentación social, lo cual genera mayor distancia entre nuevas condiciones de pobreza y la cultura escolar instituida (Duchasky y Corea, 2002). De modo que determinados grupos de jóvenes llevan al medio escolar ciertas pautas de interacción incorporadas en otros contextos, lo cual generaría nuevos grados de violencia en la escuela (Míguez y Tisnes, 2008).

Sin duda estos trabajos han ido configurando un conjunto de conocimientos de suma relevancia para comprender distintas dimensiones implicadas en el tema. Aunque en menor medida se ha explorado a las violencias como constitutivas de la conformación de un entramado de vinculación juvenil en la escuela; allí donde se juegan cotidianamente procesos identitarios que implican la tensión entre identificación y diferenciación, a través de la re-constitución de taxonomías sociales. Queremos subrayar con ello que en los intercambios en la escuela uno de sus marcos reguladores opera a partir de la activación de sistemas clasificadores a través de los cuales se establecen jerarquías entre posiciones (lindo/feo, fuerte/débil, apreciable/despreciable, normal/anormal, etc.). Tales categorías distribuyen, identifican, producen prácticas divisorias y excluyen individuos de un ámbito social determinado. En tal sentido,

coincidimos con Di Leo (2012) cuando afirma que las violencias se presentan como un analizador sociocultural desde el cual aproximarnos a las condiciones en las que los sujetos construyen sus experiencias sociales y sus procesos de subjetivación, en este caso, en la escuela. Es decir que nos interesa comprender las violencias presentes en los procesos de identificación/diferenciación individual y grupal.

Tal es la mirada que pretendemos aportar con este artículo, a partir de pensar a la escuela como escenario de un encuentro, más o menos conflictivo, entre jóvenes con diversas trayectorias sociales y adscripciones identitarias. Más relevante aún se vuelve este enfoque en el actual contexto social de la escuela media, ya que distintos estudios señalan la heterogeneidad de trayectorias y la diversidad en el estudiantado como tendencia creciente a partir de la masificación de este nivel educativo en los últimos cincuenta años, intensificándose desde los noventa del siglo pasado (Dubet y Martucelli, 1998; Dayrell, 2007). La escuela recibe grupos cada vez más heterogéneos de estudiantes, marcados por el contexto de las desigualdades sociales.[²]

Como escenario de interacción cotidiana, la escuela somete a las y los jóvenes a la *mirada grupal* y la *mirada calificadora de lo escolar*, que no agota en las acreditaciones sino que los y las cualifica en tanto sujetos singulares y sociales. Ambas instancias quedan objetivadas en un sistema de tipificaciones y categorizaciones que conllevan valoraciones y establecen jerarquías de atributos y, en consecuencia, jerarquizan a los individuos que los portan. De modo que lo está en juego incesantemente en estos intercambios son los procesos de *reconocer* y *ser reconocido* en un espacio de encuentro cara a cara con otros que interpelan, es decir, que ponen en situación de tener que dar cuenta de sí, usando términos de Butler (2009). En tales circunstancias el actor queda implicado en una relación con otro ante quien y a quien actúa y en esa relación se constituye, se hace a sí mismo, orientado por un conjunto de categorías sociales de clasificación y normas que preceden y exceden la situación de encuentro.

En el transcurrir de la cotidianeidad escolar las y los estudiantes pueden tejer relaciones significativas de complicidad, alianzas más o menos situacionales, solidaridades,

² En Argentina, desde 1950 se incrementó sustantivamente la población escolarizada entre 13 y 17 años. La tasa de escolarización en 1960 ascendía al 45,9%, en 1991 al 59,3% y en 2001 al 71,5%. Las diferencias son marcadas entre el ámbito rural y el urbano, en 2001 las tasas que se registraban para el primer caso eran de 56% y para el segundo eran de 82%, según consta en el Documento para la mejora de la educación secundaria Min. Educ. Nación del 2008.

amistades, seducciones así como pueden experimentar incomodidad, malestar, humillación, etc. Se trata de un espacio social donde la relación con el otro puede asumir diversas formas, como lo planteara el sociólogo George Simmel: “con otro, para otro, en otro, contra otro, por otro” (2002: 196). De esta simultaneidad de experiencias nos interesa captar un conjunto de actos heterogéneos en sus formas y contenidos que desde la perspectiva de la investigación son leídos como violencia.

En el presente artículo presentaremos resultados provenientes de la investigación *Género y violencia. Estudio de las relaciones y experiencias juveniles en el inicio de la escuela media* [³]. El propósito es aportar una comprensión situada de las violencias a partir de la reconstrucción de las significaciones y las explicaciones por medio de las cuales los actores estudiados les otorgan sentido. Nos orientamos a reconocer las percepciones de los estudiantes sobre prácticas y acciones de los agentes educativos con el fin de inferir su incidencia en las dinámicas de violencia entre jóvenes. Si bien el proyecto que da lugar a este trabajo indaga la relación entre violencias y género —y aunque esta categoría estará presente reiteradamente en los análisis expuestos— este escrito trasciende esa relación para presentar un análisis de las violencias entre estudiantes desde la perspectiva narrativa, incorporando otras dimensiones.

El estudio se centró en primer año, ya que se presume que la escuela media plantea pruebas singulares para las y los estudiantes de este nivel. En pleno proceso vital de cambio corporal y subjetivo se incorporan en un ámbito nuevo, donde se modifica la relación pedagógica y vincular con los docentes y se transforman las prácticas de sociabilidad con las compañeras y los compañeros. En nuestro medio, el cambio de nivel educativo implica el armado de nuevos grupos o reconfiguración de grupos establecidos, por ello es un momento productivo para observar movimientos grupales de demarcación de pertenencias, diferenciaciones y construcción de códigos de relación.

Según lo dicho, ingresar a la escuela secundaria supone incorporarse a un escenario de cierta novedad e incertidumbre de modo que en las etapas iniciales de formación de los cursos se intensificarían los juegos exploratorios de conocimiento y reconocimiento

³ Proyecto subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Siglo XXI, Córdoba. Directora: Dra. Marina Tomasini. Integrantes: Lic. Lucía Domínguez y Lic. Heliana Peralta.

consistente en mirarse, evaluarse, mostrarse, en una dinámica de vinculación que conjuga, entre otras cosas, seducción, simpatías, indiferencia, hostilidades y violencia.

A continuación presentamos una breve justificación de la utilización de la perspectiva narrativa para el estudio de las violencias en las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela. Luego exponemos algunos fundamentos del diseño metodológico así como el esquema de análisis inicial aplicado a los relatos de situaciones conflictivas entre compañeros y compañeras para, a partir del mismo, presentar el conjunto de análisis realizados. El proceso analítico orientado por el esquema construido nos ha permitido diferenciar contextos relacionales de emergencia de violencias así como caracterizar distintas formas de manifestación y sentidos que adquiere para los actores que la vivencian, ya sea como protagonistas o como espectadores.

2. VIOLENCIA Y NARRATIVA

Jerome Bruner, en sus trabajos sobre narrativa en el marco de la Psicología Cultural, se plantea una preocupación fundamental: la construcción del significado, su conformación cultural y el papel que desempeña en la acción humana. Parte de una premisa ampliamente aceptada en la investigación cualitativa, esto es, los seres humanos interpretan su mundo y nosotros —los investigadores— interpretamos sus actos de interpretación (Bruner, 1991). Esto tiene particular relevancia para el estudio de la violencia; como sostienen Castorina y Kaplan (2009), en la investigación nos encontramos con una realidad pre-interpretada por los actores, con aquello que vivencian y “leen” como actos violentos. Entendemos, así, que la violencia no es un observable o una conducta sino un modo de calificar una acción o una práctica social, que alberga un juicio sobre algo (Noel, 2006; Míguez y Tisnes, 2008). Por ello no es posible pensar en consensos perfectos en cuanto a la diferencia entre lo violento y no violento.

Lo interesante en la investigación social es atender qué cosas la gente considera como violencia para ver cómo juegan esas definiciones en su cotidianeidad. Se asume que la violencia es una interpretación subjetiva situada en el dialogo entre investigador-investigado (Flores *et al*, 2005). De hecho en nuestra investigación, la categoría violencia no fue casi utilizada para significar acontecimientos de la vida escolar; por lo

cual se trata más bien de una reconstrucción a partir del registro de experiencias que “molestan”, “fastidian”, “hacen mal”, “avergüenzan”.

Siguiendo un criterio utilizado en otros estudios (Benveniste y Astor, 2005; Míguez, 2008) se parte de una idea amplia de violencia como ‘toda producción de daño’, que es vivida como tal por los sujetos sobre los que se actúa de ese modo. No adopta una única forma sino que puede manifestarse en un vasto espectro de formas de expresión: físico, simbólica, emocional, entre otras. Para Abramovai (2002), pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico y es que todo acto de agresión dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia. Si bien es cierto que tal asunción plantea un problema de excesiva inclusividad (Gallo, 2009), tiene el mérito de no prefigurar deductivamente lo que se entenderá como violencia para poder captar el carácter heterogéneo de sus manifestaciones así como abordar su sentido contextual y situacional en las dinámicas cotidianas.

Es de particular interés para nuestro estudio la comprensión de fenómenos más o menos tenues como las *humillaciones*, *discriminaciones*, *formas de avergonzar*, entre otras, que son las que más frecuentemente se observan en el aula (Kaplan, 2009) con el fin de proponer su relación con las formas más visibles de violencia (insultos, amenazas, agresiones físicas). Se trata de un conjunto variado de actos cuya conceptualización está en sintonía con las caracterizaciones de *formas leves de conflictividad* (Míguez y Tisnes, 2008), *violencia de baja intensidad* (Castro Rubio, 2009) o *situaciones conflictivas de baja intensidad* (Brener, 2008), que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y cuya multiplicidad y reiteración llevan a normalizarla y naturalizarla. Incluyen la expresión de menosprecio, inferiorización o destrato y pueden expresarse, entre otras formas, mediante burlas, gestos de desdén, chistes con contenidos específicos (como los sexistas, homofóbicos o racistas). Pensamos que estas formas constituyen un modo de encarnación de las clasificaciones socio-culturales que distribuyen, identifican y jerarquizan a unos atributos, sujetos o grupos por sobre otros, produciendo prácticas divisorias dentro de un ámbito social determinado y llegan a generar formas estigmatizantes de apreciación de lo que se construye como diferencia.

Bourgois (2009) plantea, entre otros aspectos, que la violencia normalizada tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y con los rituales humillantes. El autor llamó la atención acerca de cómo las relaciones de poder y ciertos discursos habituales vuelven invisibles a ciertas violencias interpersonales. Invita a mirar “la zona gris”^[4] para comprender cómo los imperativos en un determinado campo plantean luchas y disputas y de este modo operan banalmente a nuestro alrededor en la vida cotidiana.

Quedará claro a esta altura que abordamos un fenómeno más cultural que natural, ya que el “comportamiento agresivo”, más allá de la intencionalidad de dañar o no de quien emite el acto, no puede reducirse a la búsqueda de un beneficio de mantenimiento de la vida o lucha por la supervivencia (Prieto Quesada y otros, 2009). Específicamente, el marco de comprensión privilegia la relación de las violencias con las formas de *clasificación social* que se reactivan en un entramado de sociabilidad juvenil y la perspectiva investigativa centra su indagación en el aspecto subjetivo. En esta dirección, la narrativa ofrece una herramienta potente porque supone una forma de conocimiento que prioriza las voces de los sujetos protagonistas de las prácticas que nos interesa comprender.

Aunque como señala Rivas Flores (2010), reconstruir “la voz de los participantes” no es simplemente hacer que estos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos. Para el citado autor, esto sería un conocimiento ingenuo, en la medida en que no compromete los principios sobre los que se sustentan estas descripciones. En su postura, de alguna forma hay que llegar a una *violencia epistémica* que interprete lo que dicen los participantes como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales. En la misma dirección Castorina y Kaplan (2009) argumentan a favor de la necesidad de instancias de ruptura con la interpretación del actor. Si meramente nos atenemos a su palabra con el argumento de que no hay que forzarla, se renuncia a insertar sus descripciones y nominaciones en el horizonte de la teoría social, para examinar desde ahí los conceptos que se han alcanzado.

⁴ En términos de las violencias, la zona gris pueden pensarse como ese espacio donde no hay consensos o acuerdos respecto a la definición de lo violento.

La narrativa designa un modo básico de comprensión humana, el procedimiento por el cual los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social. En otras palabras, el discurso narrativo es *una búsqueda de significación atribuible a la acción humana*, un recurso para construir sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos (Bruner, 1991; Cabruja, Iñiguez, Vázquez, 2000; Gorlier y Guzik, 2002; Prieto Quesada y otros, 2009). Como dice Paul Ricoeur (1996), narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión de estos puntos de vista.

Para Bruner, una Psicología sensible a la cultura no sólo debe prestar atención a *lo que hace la gente, sino a lo que dice que hace y a lo que dice que la llevó a hacer lo que hizo. Se ocupa de lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué, de cómo dice la gente que es su mundo*. En los actos de relatar, contar, narrar, la gente no se limita a decir cómo son las cosas sino también (muchas veces de forma implícita) cómo deberían ser. Cuando los acontecimientos se ajustan al “deber ser” las narraciones son innecesarias ya que lo que responde al parámetro de lo esperado no necesita explicación ni justificación. No obstante, cuando surge algo que no se corresponde con las expectativas, es necesario explicarlo o justificarlo, en fin, darle algún sentido y esto lo hacemos mediante una narración.

Siguiendo el planteo de Greimas (en Ynoub, 2002), en toda narración es posible encontrar como pivote una estructura de *confrontación de sujetos*, que puede manifestarse como lucha, litigio o simplemente como intercambio. En esas confrontaciones —sean violentas o pacíficas— se ponen en juego *objetos de valor* codiciados por ambas partes. Esto no refiere meramente a objetos materiales sino también y fundamentalmente simbólicos, como el prestigio, el *estatus* en un grupo, el honor, la dignidad, etc. Los objetos sólo serán valores en la medida que actúan como objetos a los que apuntan los sujetos.

Este punto es clave para nuestro tema dado que en las conversaciones y entrevistas con estudiantes adquiriría centralidad el relato de incidentes conflictivos entre pares. Se presentaban —junto con episodios conflictivos con docentes— como parte de las situaciones problemáticas habituales en la vida escolar que requerían ser explicadas para dotarlas de algún sentido. Tales eventos ponían en escena la existencia de posiciones e

intereses distintos, muchas veces contrapuestos, en relación con algún asunto. Por ello los tomamos como unidades de análisis para aplicarles el esquema de análisis expuesto más adelante.

3. LOS MOMENTOS DEL ESTUDIO Y EL DISEÑO DE LA ENTREVISTA

Con el fin de reconstruir los sentidos de los actores se optó por observar y analizar en profundidad algunos cursos de primer año de escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba, Argentina, para analizar prácticas y principales sistemas de categorías asociados a la violencia y al género. Durante los años 2010 (Caso A) y 2011 (Caso B) se estudiaron, sucesivamente, dos cursos de primer año en dos escuelas, una pública y una privada que reciben a jóvenes de sectores populares.^[5]

Se realizaron observaciones en clases y recreos y entrevistas grupales o individuales a los y las estudiantes. Las observaciones permitieron reconstruir modos de vinculación entre compañeras y compañeros e identificar agrupamientos en cada curso estudiado. Luego, mientras continuábamos con las observaciones, se realizaron entrevistas en pequeños grupos de dos o tres según criterios de afinidad entre ellos/as; se buscó así evitar reunir a quienes manifestaban algún enfrentamiento y que por esta razón pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999). Se trabajó con un guión de entrevista semi-pautado para posibilitar la comparación entre cursos pero el diseño fue flexible para favorecer la emergencia de aspectos singulares de los casos estudiados.

Observamos variadas *formas rutinarias de contacto*, como los diálogos continuos en el aula durante las clases, las rondas de conversación en los recreos y distintos modos de apoyo entre chicas y chicos, como prestarse cosas, “dictarse” en las evaluaciones o solidarizarse con alguien ante sanciones aplicadas por algún/a profesor/a. Ciertas

⁵ Si bien este escrito no avanza en la comparación entre ambas escuelas, cabe decir que, pese a las diferentes inscripciones institucionales (público y privado), los centros educativos fueron similares en un conjunto básico de características: tamaño del establecimiento (700 alumnos promedio); población que atiende (jóvenes de sectores populares); imaginario en torno a la escuela (según discurso de estudiantes es una escuela que goza de imagen positiva y ha sido “elegida” por sus familiares); asimismo, en ninguna de las escuelas se llevaban a cabo proyectos institucionales específicos en torno a convivencia, educación sexual, promoción de instancias de participación juvenil, etc. Siguiendo el criterio de Margulis y otros (2011), se utiliza la categoría “sectores populares” aunque la misma requiera tener en cuenta grandes variaciones que dependen de diferenciaciones no solo en el plano socioeconómico sino también de factores nacionales, étnicos, religiosos. De todos modos, en términos amplios refiere a sectores donde prevalece la pobreza, el trabajo asalariado, cuentapropista de bajos ingresos y desocupados así como reducidos niveles de escolaridad.

manifestaciones de afecto como abrazarse, acariciarse el pelo, recostar la cabeza sobre el hombro de otra, darse besos, eran frecuente entre chicas, no así entre chicos entre quienes eran más frecuentes juegos corporales como forcejeos, luchas o persecuciones. Durante las clases algunos/as solían patearse las sillas, tirarse cosas, esconderse los útiles, decirse cosas en tono jocoso.

En los intercambios verbales se expresaban, asimismo, *burlas* entre estudiantes y *comentarios agraviantes y desacreditantes*, tales como decirse “tonta”, “retardado”, “negro de mierda”, con un tono que indicaba enojo o desdén. Algunas cosas aparecían escritas anónimamente en las sillas y bancos como: “acá se sienta un puto”, “puta” o “sucía”. En las conversaciones informales algunas jóvenes hablaban de actos de exclusión grupal (como esconderse de una compañera para no compartir el camino a la clase de educación física con ella) y relataron algunos episodios de peleas donde ciertos compañeros del curso se habían golpeado o “se habían ido a las manos”.

También, en ambos cursos, impactó a la observadora el *trato cosificante y humillante* hacia dos compañeras en particular; en el caso A se hacía mención en tono peyorativo a la nacionalidad de una de ellas, como “esta peruana”, “ya llega la peruana”, “la odio a la peruana”, algunas veces dicho esto en su presencia. Mientras que en el caso B se referían a una compañera como “esta cosa” o le decían cosas como: “no me mires que no te soporto”.

En las observaciones y las conversaciones informales, la categoría *violencia* no aparecía espontáneamente en los contextos discursivos habituales de las y los estudiantes. A partir de ello se pensó en un guión de entrevista que no sesgara sus discursos hacia la perspectiva de la investigación y al mismo tiempo que permitiera indagar los significados asociados a la violencia. Esto es, era preciso ver si emergía y cómo en sus discursos sin introducir esa categoría, pero si la misma no emergía, nos planteábamos cómo poder indagar más específicamente a qué la asociaban.

En tal sentido, se diseñó un guión de entrevista con una primera parte extensa en la cual se les preguntaba sobre sus relaciones cotidianas en la escuela, en términos amplios y generales, sin introducir la categoría violencia. Así, pedíamos que nos contaran como había sido el cambio de la escuela primaria a la secundaria, cómo les iba en la escuela,

cómo se llevaban con los/as compañeros/as y con los profesores, cómo los/as trataban sus compañeros/as y cómo trataban ellos/as a sus compañeros/as, qué les gustaba y qué no les gustaba de la escuela, qué cosas les producían enojo. Luego, hacia el final de la entrevista, se les proponía la categoría violencia para que la definieran: “¿qué es la violencia?” y se incluyó también una pregunta que buscaba indagar vivencias de violencia en la escuela: “¿algo de lo que vivieron o vieron en la escuela les parece que es violencia?”. Estos últimos aspectos serán retomados en las conclusiones.

Cuando hablaban de las relaciones con las compañeras y los compañeros mencionaban aspectos agradables como “conocer gente nueva”, “compartir”, “divertirse”. Junto con esto, en los relatos emergían enfrentamientos, problemas o conflictos que remitían, en general, a situaciones puntuales con algunos o algunas en las que aparecían actuando o siendo receptores de una serie de actos nombrados como: *tratarse mal, decirse cosas feas, burlarse, hacerse bromas pesadas, insultarse, pelearse, rebajarse con la mirada, discriminar*. A continuación presentaremos el esquema analítico aplicado sobre estos micro-relatos de enfrentamientos o peleas.

4. ESQUEMA ANALÍTICO DE MICRO-RELATOS DE SITUACIONES DE ENFRENTAMIENTO Y PELEA

Bruner (1994), basado en el trabajo de Kenneth Burke, propone que el relato es una secuencia de acontecimientos e implica *personajes con intenciones o metas* que realizan *acciones en un contexto o escenario* y utilizan determinados *medios o instrumentos*. El drama se genera cuando se produce un desequilibrio en la “proporción” entre los elementos anteriores. El relato sucede conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas, es decir, lo que saben, piensan, sienten o no saben, piensan o sienten los que intervienen en la acción.

En base a estos elementos elaboramos un esquema inicial de análisis que contiene los siguientes componentes:

Cuadro I. Esquema analítico Unidad de análisis.

Micro-relatos de situaciones conflictivas: enfrentamientos, disputas, enemistades, peleas

Protagonistas	¿Quiénes participan y cómo se posicionan en el relato? (espectador, auxiliar de alguien implicado en una disputa o protagonista; a su vez como destinador/destinatario de la acción). · <i>Atribución de propósitos a los protagonistas: ¿qué quieren lograr o se proponen los protagonistas de la situación relatada?</i>
Acciones/ Medios	¿Qué hacen los involucrados?; ¿con qué recursos o mediante qué formas se escenifican las situaciones de confrontación? Se apunta a identificar usos del cuerpo, de las palabras, acciones con objetos, etc. como formas de hacer cargadas de sentido.
Contexto	Refiere a los distintos contextos de actividad, como recreo, clase, entrada, salida de la escuela, que conllevan diferentes modos de regulación de los comportamientos.
Motivos	¿Por qué se dan los conflictos, los enfrentamientos o las peleas? Se busca identificar las justificaciones del actuar propio o de otros/as.
Intervenciones de agentes educativos	¿Qué dicen las/os estudiantes acerca de la actitud de docentes, preceptores, directivos cuando hay peleas o conflictos entre compañeros/as?; ¿cómo explican su accionar?; ¿qué intención o propósito le atribuyen a los agentes educativos?; ¿qué suponen que los profesores saben o no saben, creen o no creen, respecto de un conflicto entre compañeros/as?

Al sistematizar los fragmentarios y profusos micro-relatos de enfrentamientos o peleas advertimos desde el inicio dos aspectos relevantes:

- a) Que los incidentes se producían en el seno de diferentes tipos relaciones entre sus protagonistas que iban en un *continuum* entre *simetría* (I.a y II.b) y *asimetría* (I.b y II.a) y *asimetría* (I.b y II.a);

- b) la emergencia de la violencia se ligaba predominantemente a las *dinámicas del grupo-clase* [episodios tipo I.] o bien a las *dinámicas de las relaciones entre grupos* entre cursos, turnos, escuelas [episodios tipo II.]. Esto nos orientó en la generación de una taxonomía de incidentes, tal como queda expuesta en el siguiente cuadro:

Cuadro II. Taxonomía de incidentes

	I. a	I. b	II.a	II.b
Protagonistas <i>Relaciones entre protagonistas</i> <i>Dinámicas</i>	Predominio de reciprocidad y simetría Grupo clase: entre compañeros y compañeras del curso	Predominio de unilateralidad y asimetría Grupo clase: entre compañeros y compañeras del curso	Predominio de asimetría Entre cursos: incidentes entre estudiantes de primer año y de cursos superiores	Predominio de reciprocidad y simetría Entre cursos o escuelas
Acciones	<u>Categorías nativas:</u> “molestarse”; “decirse cosas”	<u>Categorías nativas:</u> “burlar”, “molestar”, “hacer de todo”, “dejar de lado”, “amenazar”.	<u>Categorías nativas:</u> “mirar mal”, “rebajar”, “patotear”, “provocar”, “amenazar” (<i>destinador</i>) “poner el pecho”, “pararse”, “reaccionar”[pegar] (<i>destinatario</i>)	<u>Categorías nativas:</u> “mirar mal”, “amenazar”, “agarrarse” [golpearse]
Motivos	Diversión; inmadurez; búsqueda de reconocimiento y posicionamiento grupal.	La “diferencia” del otro u otra a quien se molesta; búsqueda de notoriedad; diversión.	Búsqueda de notoriedad; diversión (<i>destinador</i>). “No perder/ganar respeto” (<i>destinatario</i>)	Resolver un conflicto; diversión.
Contextos	Clases	Clases – Recreos	Recreos – Entrada y salida de la escuela	Entrada y salida de la escuela
Intervenciones de agentes educativos	<u>Categorías nativas:</u> Intervención: “retan”, “sancionan”, “nos hablan”. No intervención: “no hacen nada”, “miran para otro lado”	<u>Categorías nativas:</u> Intervención: “retan”, “sancionan”, “Nos hablan”. No intervención: “no hacen nada”, “miran para otro lado”	<u>Categorías nativas:</u> Intervención: “retan”, “sancionan”, “Nos hablan”. No intervención: “no hacen nada”, “miran para otro lado”	Pocas intervenciones de agentes educativos.

En las secciones siguientes se desarrollan estos incidentes, profundizando en algunas líneas analíticas emergentes y luego se plantean algunas consideraciones sobre las significaciones de las actitudes e intervenciones de los agentes educativos.

(I.a) **“JODER Y MOLESTAR”. EL COSTADO CONFLICTIVO DE LA VIDA SOCIAL EN EL AULA**

Estos incidentes conflictivos, que ocurrían predominantemente durante las clases, se caracterizan por la emergencia de *microviolencias* (Abramovai, 2002), aunque eventualmente han dado lugar a peleas con agresiones físicas. La relación entre los protagonistas estaba marcada por la reciprocidad así como por cierta simetría en el poder de afectar y ser afectado por otro u otra. Las acciones más habituales eran denominadas por sus protagonistas como “molestar” y “decirse cosas” y los medios habituales incluían darse palmadas suaves en la cabeza, el hombro o la espalda, mover insistentemente la silla de un/a compañero/a con el pié, esconder a alguien elementos personales, tirarse papeles, hacer burlas o “cargadas” [cargar: fastidiar, importunar].

Los contenidos centrales de las burlas y “cargadas” solían ser la vida sentimental, la sexualidad y ciertos aspectos identitarios como determinados rasgos físicos, el *look* o presentación personal, los gustos musicales o las pertenencias a equipos de fútbol. Así, por ejemplo, entre chicos aparecían temas ligados con la *performance* de sus equipos de fútbol, con la virilidad y la sexualidad; decirse “gay”, “puto”, “maricon” constituía una forma de trato normalizada. Las chicas aludían más frecuentemente a temas vinculados con la vida amorosa-sentimental, como “meterse” o “hablar de más” sobre una relación entre otras personas y a las burlas sobre aspectos estéticos, como reírse del peinado o la ropa de alguien.

Eventualmente estos intercambios daban lugar a la intervención de un agente educativo, quien lo hacía por *motu proprio* o por demanda de algún o alguna estudiante; aunque por lo general se regulaban en el marco de las relaciones entre compañeras y compañeros. De ello daban cuenta señalizaciones muy elementales como un gesto con la mano abierta y levantada hacia adelante, una mirada o palabras como “basta”, “paren”, “terminen”, registradas a lo largo de las observaciones. No obstante, relataban

que en ocasiones los actos de “molestar” sobrepasaban ciertos límites y esto podía registrarse en alguno de los siguientes niveles:

- a) la *intensidad*: “se ponen pesados”, “se zarpan”, “todos los días me hace lo mismo”, según sus términos;
- b) la *inadecuación del contexto*: “no se dan cuenta que está el profe ahí esperando que se callen y joden igual”, “quiero copiar y sigue moviéndome la silla”;
- c) la *ofensa a algún bien altamente valorado*: “se meten con la familia”, “se metió con mi mamá”, “cuando te metés con las madres se ponen locos”.

Así es como explicaban que tales extralimitaciones han devenido en enfrentamientos donde actuaban con una considerable carga de violencia verbal e incluso física. La constitución de un marco regulatorio sería especialmente relevante ante cierta “zona gris” donde no siempre resulta sencillo discernir si es un “juego” o “una pelea en serio”; o bien ante ciertos actos que pueden ser significados como juego por algunos pero no por otros o que pueden iniciar como juego pero volverse molestos u ofensivos.

En los casos estudiados, más imperiosa aún habría sido la necesidad de disponer de tales regulaciones en este ámbito de sociabilidad, ante la percepción mayoritaria de que este espacio intersticial en la vida escolar se sustraía habitualmente de la intervención de agentes educativos. Si bien observamos que algunas veces los/as profesores/as seguían con su clase sin hacer ni decir algo, muchas veces sus intervenciones incluían desde miradas de desaprobación, pedidos más o menos vehementes de desistir de un curso de acción hasta solicitud de amonestaciones. No obstante en las entrevistas las y los jóvenes decían recurrente que los profesores, ante este tipo de situaciones, “no hacen nada”, “no dicen nada”, “miran para otro lado”. Quizás esto estaría indicando la ineficacia sentida en tales intervenciones como modo de regular ciertos intercambios, más que el “no hacer”.

La *diversión* es una línea de sentido fuerte que operaba como justificación o motivo de los actos de “molestar”. Esto aparecía particularmente entre algunos varones en ambos

cursos estudiados; algunos de ellos se posicionaban como *destinadores* de actos como pegar, tirar papeles, sacar los útiles, cargar, reírse de alguien y en general decían que lo hacían “*para divertirse*”, “*porque son chistosos*”, “*nos gusta joder*”. Generaban así espacios de diversión en los intersticios del formato escolar tradicional que era construido como su opuesto: “*no me gusta el aula, tengo que venir y sentarme a escuchar a la profe*”; “*no me gusta estar en el curso porque te dormís, hay clases que son aburridas*”; “*a mí me da sueño estar en el aula*”.

Aunque al respecto aparecían perspectivas en pugna ya que, en co-existencia con lo anterior, se atribuían propósitos a sus protagonistas vinculados con la búsqueda de reconocimiento y posicionamiento grupal. Decían al respecto que algunos molestaban para: “*hacerse ver*”, “*hacerse el malo*”, “*mandar*”:

[están hablando de un compañero]

— Te viene a molestar.

— Te pega o... estás escribiendo y te tira con papel.

— [Entrevistador] ¿Por qué creen que lo hace?

— Por mandar nomás (risas).

— Sí, yo creo que es por eso... porque, porque es grandote.

— [Entrevistador] ¿Porque es grandote?

— Sí, porque es grandote y es abusivo, es como que quisiera ser él todo...

— Mandamás.

Algunas chicas, aun reconociendo que ellas también “jodían” en el aula, reprobaban el exceso en el comportamiento de algunos compañeros y lo atribuían a una característica evolutiva: “inmaduros”. Este significante se entrama en una construcción más amplia que realizaban las jóvenes, donde sus compañeros eran devaluados por ser “chiquitos”, “enanos”, “hartantes” [molestos]; de modo que planteaban una *diferenciación inter género* en torno a binomios como “chico-grande” o “maduro-inmaduro” que les permitía constituirse discursivamente como “grandes” en un momento donde la tensión vital del crecimiento es particularmente intensa.

En el análisis de este tipo de incidentes se articulan un conjunto de hipótesis sobre las dinámicas subyacentes, no excluyentes entre sí. Como se desprende de lo señalado, hay

un sub-texto de género a considerar. Cabría pensar en un proceso de diferenciación inter genérico, presupuesto en la definición de los juegos de mano como “cosa de hombres” junto con la construcción de posicionamientos intra-genéricos en una matriz de masculinidad entre dominantes, subordinados, periféricos (“mandamás”, “abusivos”, “maricones”, “estudiosos”).

Tal como señalan los estudios sobre *masculinidad y escuela*, el comportamiento disruptivo en el aula y ciertas formas de abuso verbal hacia compañeros, en general aquellos que son percibidos en una actitud “pro-escuela”, serían parte de las variadas transacciones que realizan los jóvenes ante las tensiones entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares (pasividad en el aula, “ser un buen alumno”) y la presión de la masculinidad hegemónica (Marsh et al., 2001; Renold, 2001). Las chicas, por su parte, se diferenciaban de sus compañeros definidos como inmaduros, y a la vez, mediante burlas y comentarios desdeñosos marcaban diferencias entre ellas en torno a posiciones como “lindas” o “feas”, “sexys” o “santitas”, a partir de las cuales pujaban por las definiciones de feminidades legítimas. Como sostiene Teresa de Lauretis, el género construye una relación entre una entidad y otras entidades constituidas previamente como clase, “asigna a una entidad, digamos a un individuo, una posición dentro de una clase y, por lo tanto, también una posición *vis-a-vis* con otras clases pre constituidas” (1996: 10).

Destacamos además las implicancias de constituirse como “alumno” en el aula y las tensiones con el “ser joven” y participar de un espacio de sociabilidad en la escuela. Dijimos que la clase se presentaba como espacio de aburrimiento y ciertos actos, que denominaban “molestar” y “decirse cosas”, se planteaban como forma de diversión. En estos intersticios de divertimento creados por las y los estudiantes en el aula, podían emerger violencias de mayor intensidad como los insultos o los enfrentamientos físicos ante el quebrantamiento de las reglas que orientaban los modos de vinculación permitidos. Por ello se vuelve relevante prestar atención a los mecanismos de autorregulación en las interacciones, orientados a preservar cierta cohesión grupal en un espacio de pretendida igualdad. Quien trasgredía las reglas funcionaba más en el registro de la búsqueda personal (“hacerse ver”, “ser mandamás”) que en el de la grupalidad.

Para Simmel (2002), la sociabilidad como forma social no tiene un fin último, ni un propósito externo que aglutine, ni un contenido ni un resultado; el proceso permanece ligado estrechamente a los participantes y sus autorregulaciones. Todo está orientado a la asociación y su mantenimiento, las personalidades no deben enfatizarse de manera individual y todo lo que ellas tengan de importancia objetiva (fuerza, belleza, prestigio) no debe interferir. Podemos entender así que quien trasgredía las reglas por una búsqueda personal habría generado enojo y allí justificaban que un pretendido justiciero actuara de forma violenta en nombre del grupo para poner en su sitio a quien pretendía sobresalir:

- ¿Sabe qué? [dirigiéndose a la investigadora], le hace falta que alguien la haga cagar [que le pegue]
- Sí, una buena cagada le hace falta, en serio
- Es muy creída, muy... no sé qué se quiere hacer.
- No, todos no, nosotros lo hacemos jodiendo, pero el que es muy, pero muy hartante, el que no me soporto es el Martín, siempre le pega a todos, ya me está haciendo enfermar [enojar] (...) y cuando hacemos que él se enoje en serio así, no soporta nada y ahí es para pelear en serio.

Finalmente, como señalan García y Madriaza (2005), poner un límite mediante un acto violento se constituiría en una herramienta de conocimiento de sí y del otro, de quien nada sé o que se presenta como un enigma en las relaciones entre compañeros y compañeras que poco se conocen. Quizás este sea un fenómeno más densamente explicativo en aquellos instantes iniciales de formación de un curso; de ello encontramos algunas pistas en las entrevistas:

- Pero no peleamos, el me metió un bollazo [puñete] acá así, el me metió una cachetada así, y después no sé quién entra al curso y yo me fui para afuera.
- [Entrevistador] ¿Y esa vez porque había sido?
- No, porque *eran los primeros días...* (Matías lo interrumpe).
- Si, vos también *te hacías muy el malo*, le decías ‘¿qué es lo que mirás, qué es lo que mirás?’
- Y más vale.
- No, pero a todos le decías lo mismo, hasta a mí me decías.
- Si porque me miraban y me decían cosas y a mí me molestaba.

(I.b) “POR SER DIFERENTE”. EL DESEQUILIBRIO DE PODER EN LAS RELACIONES

Abordaremos ahora un conjunto de incidentes entre estudiantes del mismo curso donde algunos y algunas tomaban como objeto de agresiones a alguien en particular y esto se convertía en una pauta recurrente con características de unidireccionalidad. Fenoménicamente se asemeja a lo que en la literatura especializada se denomina *bullying*, “hostigamiento”, “acoso” (Ortega, 2002). Los *medios*, en términos de nuestro esquema analítico, referían a burlas, comentarios agraviantes, gestos de desdén, amenazas gestuales y verbales, actos de exclusión como negarse a hacer a las tareas o a compartir el banco, que de modo sostenido se dirigían hacia una persona.

El análisis de los *motivos* o *justificaciones* de tales actos indica que *la construcción* del destinatario de las agresiones como *diferente*, en algún aspecto significativo para la vida social en la escuela, justificaba los actos de los que era objeto. Se racionalizaba así la agresividad, enfocando la causa en lo que el *receptor* de la misma es o no es, hace o deja de hacer. De modo que no se trataría meramente de una desproporción de fuerza, sino de desequilibrio de poder en las relaciones ya que *la construcción* del otro como *diferente* justifica los actos de los que es objeto y esto se constituye en un entramado simbólico que sustenta la violencia. En los cursos estudiados los criterios de construcción de diferencia han sido:

a) La *extranjería*. A una chica de nacionalidad peruana otras compañeras la miraban de modo amenazante, se le burlaban, se referían a ella en forma despectiva o le manifestaban sentimientos negativos como decirle que la odiaban; cuando esto emergió en las entrevistas algunas decían que no la querían porque “*habla otro idioma*”, “*habla raro*”, “*es de otro país*”. (Caso A).

b) la *adhesión al estudio* y a las exigencias escolares. Algunos varones se burlaban y buscaban como blanco recurrente en los “juegos de mano” a un compañero porque, según decían, era muy estudioso. Algunas chicas del curso que percibían esta situación decían que sus compañeros le querían pegar y lo molestaban porque era “*más tímido*”, “*más inocente*”, “*no se sabía defender*”.

Quizás su actitud más *pro escuela* que orientada hacia las relaciones con sus pares, implicaba respecto de éste último ámbito un posicionamiento de cierta pasividad y retraimiento, lo cual se significaban como atributos de su persona y en ello hacían residir el motivo de la hostilidad que le destinaban. (Caso A).

c) La *inadecuación de atributos psico-sociales y estéticos*. Se trataba de tres chicas a quienes evadían y trataban de modo agravante mediante burlas, comentarios y gestos desdeñosos; el contenido en juego implicaba una conjunción entre características personales (ser “aburrida”, “rara”, “loca”) y juicios estéticos (ser “fea”, “gorda”, “vestirse mal”, “ser peluda”). A una de ellas la apodaban “vieja maltratada” [en alusión a su pelo dañado], a otra “hombre lobo” [por su exceso de bello] y a la otra “Fiona”, por el personaje de la película *Shrek*. La *estetización de la afectividad* (Perez Piñero, 2011) hacía de la imagen personal el signo a partir del cual se generaban reacciones de rechazo. Los indicios corporales se constituían en criterios de clasificación y jerarquización que delimitaban sus relaciones. (Una estudiante del Caso A y dos del caso B).

Desde nuestro punto de vista, los contenidos de tales intercambios violentos lejos de ser creaciones *ex nihilo*, actualizaban taxonomías sociales de un contexto determinado. Dicho en otros términos, los discursos xenófobos, determinado modelo cultural de masculinidad y las normas de identidad (Goffman, 1998) de época, se habrían activado en los casos analizados como sistemas clasificadores en el establecimiento de valoraciones y jerarquías entre posiciones y en la producción de prácticas divisorias generadoras y sostenedoras de distintas formas de violencia. En Argentina los inmigrantes de los países limítrofes son un blanco para los prejuicios. Como lo indica un estudio del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) del año 2010, entre las principales causas de discriminación se encuentra la nacionalidad, en su mayoría orientada hacia inmigrantes de países limítrofes.

El modelo de masculinidad hegemónica, por su parte, supone la subordinación de masculinidades alternativas, tal como se ha estudiado respecto a varones que asumen una actitud *pro escuela* que se expresa en la dedicación al estudio y el buen comportamiento en el aula (Marsh *et al*, 2001; Renold, 2001; Dumais, 2002). Aparece además cierto estándar identitario de época, que se presenta cada vez más estetizado.

Según distintos estudios la belleza permite asignar valor, especialmente a las mujeres, en un sistema organizado jerárquicamente a partir de un estándar físico impuesto culturalmente (Blázquez, 2012). Nuevamente un informe del INADI señala que, según las denuncias recibidas, la discriminación por aspecto o caracteres físicos mostró un leve aumento en 2011 con respecto a años anteriores.

Desde nuestros supuestos investigativos, los procesos clasificatorios descriptos serían la cara más dramática de las *dinámicas identitarias* que se van articulando en torno a los procesos de diferenciación y que adquirirían mayor vigor en los momentos iniciales de conformación de un curso, cuando se intensifican los juegos exploratorios de conocimiento y reconocimiento. La proyección y cristalización en algunas o algunos de atributos devaluados serían procesos constitutivos de las identidades, que se construyen relacionadamente, en referencia a un “otro”, en un juego de oposiciones. La exclusión es parte del proceso de construcción de una identidad porque define su contorno, sus límites, su exterior constitutivo. Lo abyecto, lo excluido, es constitutivo de lo legítimo e incluido (Butler, 2002). Así, podemos pensar que hay quienes habrían funcionado como encarnación de una *anormalidad* que permitía, por oposición, constituirse a sí mismo como “normales” y “legítimos”, tal como lo han analizado en otros estudios (Renold, 2001). Esto, además de estar en el corazón de las dinámicas identitarias, concurre al logro de cierta forma de cohesión de sub grupos, en la medida que participa en la formación de un sentido de iguales (“nosotros”) y diferentes:

[Algunas citas recogidas sobre Nicole y Betsabe, estudiantes del caso A]

— [Entrevistador] ¿Por qué Nicole y Betzabeht están siempre solas en los recreos?

— Porque son... *de otra clase*, bah!,... no son de otra clase, sino que no están acostumbradas a esto”.

— No, la Nicole la soporto más que a la Betzabeth, porque la Betzabeth es buenita, buenita pero muy mentirosa, porque ella dice que en Perú vive en una casa de cuatro pisos, que ella tiene.

[Algunas citas recogidas sobre Pablo, estudiantes del caso A]

— Él no se junta mucho con nadie, pero a los varones no le dice nada, y los hombres lo pelean, lo quieren ir a pegar, todo.

— Claro, porque son así como *más tímido*, como *más inocentes*... así como la Nicole, no sé porque son así.

— No, para mí...nada que ver, para mí que... que como él no se sabe defender los chicos le quieren pegar, todo así, se hacen los malos.

— [Entrevistador] ¿Qué cosas le hacen, los chicos?

— Lo molestan, no sé le dicen cosas y como el otro no se defiende.

[Algunas citas recogidas sobre Milena, una estudiante del caso B]

— Porque nosotras la tratamos mal, yo he estado..., no trato mal, o sea... me molesta como es ella, la Milena, porque te rebaja así... no sé como que *nos quiere hacer la contra y con nosotras no va a poder* porque nosotras somos más que ella...ohh!! (se ríen). No, pero me enferma, no me la banco por ahí... oh... me estoy desahogando (se ríen).

— Claro, porque supóngase, se pelea con la Milena y después yo salto a defenderla, entonces *nos metemos todas a defender una...* por eso.

La posición de la *diferencia devaluada*, sustentada por un contexto socio-cultural que habilita su construcción, se constituiría en una referencia simbólica relevante en las dinámicas relacionales del curso. Allí se deposita lo rechazado y adquiere rostro la diferencia ante la cual los demás se constituyen en aceptables y parecidos. Sería, así, catalizadora de ciertas conflictividades inherentes a la socialidad juvenil en la escuela. Específicamente, desde nuestro marco de comprensión pensamos a la escuela como escenario cotidiano de exposición a la alteridad, con los temores que esto suscita, tal como lo planteaban algunas y algunos estudiantes: “*el primer día de clase tenía miedo, me sentí como si estuviera en otro mundo*”; “*al principio tuve miedo, porque era una escuela nueva, cuando llegue a la escuela tenía miedo de que todos, o sea de que te caiga mal, todos, que no me reciban bien*”. En la medida que alguien ocupe un lugar degradado se aliviarían las tensiones que genera el temor a ser rechazado.

Si esta hipótesis es plausible se entendería también la encrucijada de difícil resolución en la que quedaban las y los jóvenes hostigadas/os, que no les permitía salirse de la posición adjudicada. Si recurrían a los agentes educativos esto podía fragilizarlos aún más porque, según decían, los acusaban de “buchonear” [delatar]. Ciertas reacciones de autoafirmación como replicar un agravio o contestar con vehemencia, podían ser leídas como insubordinación y esto podía intensificar el maltrato. Si se replegaban y evadían los contactos terminaban, performativamente, confirmando lo que “eran”: *solitarios*,

aislados, raros, antisociales, en fin, diferentes. Todo conducía a reforzarlos en el lugar en que habían sido ubicados.

Finalmente, queremos subrayar que si bien estos intercambios acontecen en relaciones que desde la escuela se piensan como simétricas – lo que se construye como ámbito de “pares”, “iguales”, “compañeros” - se plantean desequilibrios de poder en la medida que individuos o grupos pueden retener o monopolizar lo que otros necesitan (Kaplan, 2009). Y aquí la necesidad de *reconocimiento* parece clave, como expresaba una de las jóvenes hostigada:

— Yo con mis compañeros, me gusta que confíen en mí y también yo en ellos, me gusta *que me crean que soy divertida, no que crean que soy aburrida, amargada*; en realidad no soy así, soy divertida, todo, pero no me gusta mostrar mucho como soy porque no los conozco y no quiero que sepan mucho de mí (...).

— [Entrevistador] ¿Y por qué decís que no querés que piensen que sos aburrida, amargada?

— Sí, todo el curso piensa así, menos algunos chicos, se les nota bastante, hablan a tus espaldas, dicen cosas malas y eso no me agrada mucho (...).

Que no le gusta andar con las de otro país, no les gusta andar con feas, que son tontas, les gusta que sean como ellas que sean creídas y que sean como... agrandadas.

— [Entrevistador] ¿Cómo es esto que no les gusta andar con chicas feas o tontas?

— Un ejemplo soy yo, ponele, la Betasabe también porque ella es de otro país, porque es fea.

Siguiendo con la citada autora, la humillación intenta inferiorizar al sujeto que se constituye en objeto de la burla y el silencio en ocasiones es una de las respuestas adoptadas por quienes se sienten humillados: *“a mi me gusta el aula, y cuando los chicos se van al recreo a mí me gusta quedarme ahí solita. A veces me duermo y después me despiertan”*, decía una entrevistada.

(II.a) “NO TAN GRANDES”. PRIMER AÑO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

En las relaciones entre estudiantes de cursos superiores y de primer año éstos referenciaban diversos intercambios, destacándose un trato degradante, prepotente e

intimidatorio por parte de las y los más grandes de la escuela. Aunque también entre los mismos encontraban un espacio de inserción relacional, en general con familiares o conocidos del barrio, donde podían obtener apoyo y ser defendidos ante determinados hechos de maltrato.

El sentirse afectados por el curso de los acontecimientos narrados se constituía en el principio organizador de los micro-relatos, donde se sentían a merced de otros: “*hay algunos chistosos que siempre vienen y te pegan una patada ahí atrás*”; “*te pegan una patada cuando estás meando [orinando]*”. Se advierte un cambio en la relación *destinador-destinatario*, ya que quienes decían “molestar” a sus compañeros de curso, resultaban ser “molestados” por estudiantes más grandes. En términos de Ricoeur (1996), se invertían los lugares en la disimetría entre el que *hace y el que sufre*. Estos incidentes dan cuenta de relaciones asimétricas, ya que por lo general las y los de primer año experimentaban estar a merced y voluntad de estudiantes más grandes aunque, como se verá, la capacidad de reaccionar y replicar era mayor que en los episodios analizados en el apartado anterior.

Estos intercambios, cuyo contexto privilegiado era el recreo, se tramaban en base a un lenguaje predominantemente sensorial, donde la gestualidad y la mirada cobraban suma relevancia en la escenificación de un enfrentamiento. En la interpretación de las formas de mirar se asignaban propósitos a sus protagonistas: “rebajar con la mirada”, “provocar con la mirada”, “mirar mal”. Esta se constituía en un recurso de la interacción cargado de sentido, en coincidencia con lo analizado por Di Leo (2012), en cuyo estudio el *mirar mal* ocupaba un lugar central en los relatos de los jóvenes, como causa y/o como una de las principales formas de violencia entre pares. En Sartre (1998) la relación que llama “ser-visto-por-otro”, es una relación concreta y cotidiana de la que hacemos experiencia a cada instante. Basta con que otro me mire para que sea lo que soy, no para mí mismo ciertamente, sino para el otro. La aparición del otro hace aparecer en la situación algo de lo que no soy dueño. Ser visto me constituye como un ser sin defensa para una libertad que no es la mía.

Ciertas miradas parecían ser vividas como desafío y provocación, es decir, como una conminación y el posicionamiento resultante era planteado en la modalidad enunciativa del “deber ser”. Decían que *tenían* que responder agresivamente como parte de una

lógica demostrativa: “*si te rebajan o provocan hay que ir a trompadas*”. De lo contrario: “*te agarran de queso [tomar por tonto], te molestan, te pegan, te empujan*”. En el plano de la interacción como en la comprensión subjetiva, *el no obrar* (no pelear, no “poner el pecho”, no “pararte”) es también un obrar y en esta lógica se convierte en el riesgo de mantenerse uno mismo bajo el poder de obrar de otro (Ricoeur, 1996). Quedar bajo el dominio del otro es quedar en una posición con riesgo de hostigamiento y humillación:

- Marcos: si no te agarras a las trompadas, después te agarran de queso
- [Entrevistador] *¿Te agarran de queso?*
- Si, te están pegando siempre
- Se te hacen los malos después, todo el tiempo (...)
- [Entrevistador] *¿Y por qué lo agarraron de queso?*
- No sé, porque lo tienen así...
- Porque es muy buenito.
- Como muñequito, lo empujan por todos lados.

El *respeto* es el bien que estaría en juego acá y se articularía con la figura negativa: “tomarte por tonto”, “ser agarrado para la cagada”, “ser agarrado de queso”. Si bien en un punto podría pensarse en la importancia otorgada al empleo de la fuerza física en la *constitución y demostración de masculinidad* (Gilmore, 1994; Connell, 1997; Montesinos, 2002; Lomas, 2007; Adasko y Kornblit, 2008), la misma lógica de ganar o no perder *respeto* parecía jugarse entre algunas chicas:

- [Entrevistador] *¿Y ustedes que creen? Si alguien las incitara a pelear ¿irían?*
- Si es mano a mano si, si es por alguien que me molesta si (...).
- [Entrevistador] Pero supónete que te invitan a pelear, y vos escapás, ¿Qué pasa?
- Nada, te dicen cagona. Te empiezan a insultar, te dicen cagona (...).
- Con una de segundo “c”, no quería y yo le digo ‘bueno, vamos a pelear o yo me voy’ y me fui...
- [Entrevistador] *¿Y eso donde fue, en la salida?*
- Si, en la salida. Y me fui, y después me dijo a mi... porque se dan cuenta, se paran y si vos te parás, se van; y si o te parás se quedan y te empujan, todo. Y yo dije *para que no me peguen yo me les voy a parar...*

Habitualmente se tiende a ver las peleas entre mujeres jóvenes como imitación de comportamientos masculinos. En tal supuesto, como señala Rubio Castro (2009), se adopta el modelo masculino dominante como referencia. Cabría pensar, siguiendo a la autora, que el proceso de cambio que se advierte respecto a los modos de subjetivación de las chicas en los últimos años no se limita al empleo de la violencia, sino que incluye —entre otros temas— autonomía en el amor y en el sexo, si bien con límites. En la medida que sigan vigentes ciertos estereotipos de feminidad y masculinidad sobre los que se fundamenta una visión restrictiva e inferiorizante de las mujeres, entonces tendría sentido que las chicas recurran a la violencia no sólo para *hacerse respetar* y *posicionarse en cierta jerarquía grupal* sino también como modo de *diferenciarse* de las “buenas chicas”, aquellas que se ajustan más fácilmente al estereotipo tradicional de feminidad (docilidad, pasividad, recato). Esto era expresado con la categoría local “santita” y daba cuenta de un lugar repudiado en el cual no querían ser ubicadas: “*no quiero que se piensen que soy santita*”.

La complejidad de las transformaciones en los modos de subjetivación de las chicas puede analizarse también en el relato de otras situaciones. Para algunas estudiantes el recreo se presentaba como un escenario de exhibición de sí orientada a ciertos juegos de seducción con varones de cursos superiores tanto como un escenario de disputa con otras estudiantes de los mismos cursos, en torno a un conjunto de cuestiones ligadas con la construcción de femineidad. Entre los motivos destacaban la disputa por el prestigio asociado a la belleza —construido como “conflictos por envidia”— y la rivalidad “por un chico”. En las formas de escenificación sobresalían nuevamente las miradas y el despliegue de estilos corpóreos, donde se jugaba el binomio agrandarse–inferiorizar. Aparecen de modo denso referencias a “hacerse la linda”, “hacerse la chora”, “ser una para culo”, como modo de aludir a la utilización del cuerpo como *locus* de seducción para capturar miradas. Estas formas de hacer con el cuerpo podían ser interpretadas como provocación y derivar en una pelea física.

Por un lado, porque la *performance* por medio de la cual alguien “se hacía” (la linda, la agrandada) era vivida como un modo de inferiorizar a otras: “*son una agrandadas, caminan así* (hace gesto de mirar de reojo por encima del hombro) *y nos miran como si fuéramos menos que ellas*”. Por otro lado, si se interpretaba que esta actuación iba dirigida a captar la mirada de algún joven, alguna otra podía arremeter con furia contra

la que pretendía robarse las miradas de su novio, de un chico que le gustaba o sencillamente de los compañeros de curso, poniendo en su sitio a la “recién llegada” de primer año que venía a disputar algún bien valorado, como el estatus de linda. La violencia puede concebirse en este caso como un recurso para *hacer género* (West y Zimmerman, 1999). Queremos decir con ello que habría funcionado como una forma de producir y marcar diferencias intra-genéricas, en la medida que permitía dirimir algún conflicto asociado con las jerarquías entre chicas.

Nuestras observaciones son coincidentes con lo señalado en otros estudios (Silba, 2011) donde indican que tanto los chicos como las chicas participan de las peleas para disputarse a otras mujeres u otros varones, como para “hacerse ver” y llamar la atención. En el caso de las chicas, podemos pensar en tendencias coexistentes a pelear cuanto a seducir o asumir otros comportamientos en línea con ciertos estereotipos de mujer que reproducen modelos de tradicionales género. Esto nos habla de los desplazamientos posibles en cada contexto y de la identidad como sutura narrativa de sí ante una complejidad de tendencias conviviendo en un mismo cuerpo (Vila, citado en Silba, 2011).

Otro tema relevante es la condición de ser estudiante de primer año en la escuela media y al respecto queremos especificar algunos aspectos emergentes del estudio. Dubet y Martucelli (1998) señalan que la disparidad de tamaño habla de las jerarquías subjetivas de madurez. Para los más grandes de la escuela, los de primero pueden ser “demasiado pequeños” y el grado de desarrollo juega como un signo de distinción personal en el seno de un universo colegial. En nuestro caso, los relatos dan cuenta que las situaciones conflictivas y ciertas manifestaciones de violencia se producían predominantemente con los del mismo ciclo (segundo y tercer año), no así con los del segundo otro ciclo (cuarto, quinto y sexto):

- Con las chicas de *segundo o tercero* siempre pasan y te rebajan.
- Sí, te rebajan.
- [Entrevistador] ¿Por qué?
- Porque el primer día estábamos en la puerta yo, la Abi, ella, la Lourdes y la Yamila, y como piensa que las de primer año somos tontas, ellas pasan y te empujan...

— No, pero lo más grandes que nosotros, no hacen tanto como segundo o tercero, *de cuarto para arriba ya no joden tanto*.

— [Entrevistador] ¿Pero segundo y tercero si?

— Porque ya somos casi de la altura.

— [Entrevistador] ¿Y que les hacen los de segundo o tercero, como los joden?

— Un día me dí vuelta y le metí un bollaso en el estómago y yo le dije “la última vez que me sacas la capucha”, porque se creen... porque ellos son grandotes así, y yo le dije... cuando me peleé con ese chico de tercer año, yo le dije “que te pensás que porque sos grandote te voy a tener miedo”.

Quizás sea necesario marcar las diferencias mediante ciertos actos allí donde las distinciones más objetivables (como el tamaño) no son tan claras como criterio de diferenciación. Entre algunos y algunas de primero y de segundo o tercero no había necesariamente diferencias de tamaño. Mientras que los más grandes podían funcionar en mayor medida como red de apoyo y defensa. De modo que la conflictividad sería más intensa con quienes están más cercanos en la trayectoria escolar.

Finalmente, emerge en el análisis de estos incidentes la contraposición entre la perspectiva de los adultos y los códigos juveniles, ya que la actividad de dar sentido aparece involucrando voces que componen nuestra cotidianeidad y que se confrontan (Spink, 2000):

— Todos [en referencia a familiares y docentes] dicen que tenés que hablar, pero no es así, porque si vas a querer hablar te toman por cagón (...).

— Mi mamá, mi hermano, todos siempre me dicen que tenés que ir a hablar... pero no, ya fue

— [Entrevistador] ¿Por qué?

— Y sí, porque no te hacen caso... te siguen jodiendo.

Puede advertirse en esta cita la relación entre lo que llamamos micro violencia (humillaciones, sojuzgamientos, burlas) y la violencia física. La mayoría de las veces el enfrentamiento quedaba en el plano del juego táctil de miradas y gestos, por medio del cual se exploraban, producían demarcaciones y se indicaban propósitos; pero algunas veces emergía la violencia física, como reacción impulsiva ante el enojo que provocaba el intercambio sensorial, aunque muchas veces aparecía significada como parte de un

juego de cálculos. Cuando las miradas y los gestos se volvían muy amenazantes, era preferible el golpe ante que la lesión a la imagen de sí. En esta lógica parecía construirse como más efectivo el recurso a la violencia física o la actitud temeraria que apelar al diálogo como sugerían los adultos.

(II.b) MIRANDO LAS PELEAS. LA VIOLENCIA COMO ESPECTÁCULO

En los relatos sobre peleas mencionaron una serie de episodios de confrontación física protagonizados por estudiantes de otros cursos (en general de los cursos superiores) que se plantearon como eventos excepcionales respecto de los cuales se posicionaron como espectadores. Se trata de peleas que se produjeron en los recreos, a la entrada o salida de la escuela y en las clases de educación física; algunas de estas situaciones han ocurrido con estudiantes de otras escuelas o con jóvenes que no estaban necesariamente identificados con algún establecimiento educativo (conocidos del barrio o de otros barrios).

Si bien algunas peleas se definían como “todos contra todos”, aludiendo a indiferenciación de género, cursos, edades, en general se producían entre chicas o entre chicos y planteaban diferencias en los *medios*. Los chicos, que generalmente peleaban “por chicas”, se “agarraban a las piñas” y “se empujaban” pero no hacían cosas que eran consideradas como típicas de las chicas, a saber: “agarrarse de los pelos”, “rasguñarse la cara”, “cortarse la cara”; de hecho, en una de las escuelas una pelea terminó con el corte de cara de una joven por medio de una cuchillita:

— Las chicas son muy hábiles con eso [trincheta: cuchillita]

— [Entrevistador] ¿Por qué creen que las chicas se cortan la cara?

— Porque es lo más débil

— Porque son celosas entre ellas, porque unas se piensan las malas la otra también.

-Natanoel: claro, o hay algunas que usan la manopla para desfigurarle la cara.

— [Entrevistador] ¿Y por qué desfigurarle la cara?

— Porque son más lindas que ellas... ¡qué no! [dice, como contestando un gesto de su compañero]... también! porque los chicos se fijan más en eso.

— Claro.

En nuestro esquema analítico planteamos que la identificación de *medios* se orienta a indagar “formas de hacer” cargadas de sentido. Es para reparar en la carga simbólica de un acto violento como *cortar la cara*. Blázquez (2010) ha analizado estos ataques con elementos cortantes entre jóvenes y adolescentes mujeres que concurren a establecimientos escolares públicos en diversas localidades de Argentina y que son reportados periódicamente por los medios masivos de comunicación. Las heridas son producidas con útiles escolares como trinchetas (cutter) y afectan generalmente el rostro de la víctima. El autor analiza la dimensión de género y clase que tiene la herida. “La cortada de rostro sería una de las performances a través de las cuales las adolescentes materializan (en) sus cuerpos formas de clasificación social que (re)hacen performativamente género y clase” (*ibid.*: 16).

En nuestro estudio, atribuían como motivo de actos violentos entre chicas, cuya manifestación extrema es el “corte de cara”, determinados capitales corporales (linda, bonita) que las víctimas se encargarían de ostentar abiertamente (“hacerse ver”, “hacerse la linda”). Como señalamos más arriba, ciertas actitudes corporales eran interpretadas como intentos de inferiorizar a las otras, como un desprecio inscripto en la gestualidad. Estos actos pueden inscribirse en la competencia por un bien escaso como la *normalidad*, en un contexto discursivo donde la mirada hegemónica suele considerar a las jóvenes de sectores populares como “negras”, no en alusión al color de la piel sino como significación ligada a lo más bajo y abyecto de la sociedad (Blázquez, 2010).

La inminencia de este tipo de enfrentamientos con golpes y agresiones físicas, ya sea entre chicas o entre chicos, hacía que se armara un escenario de pelea, ya que tan relevante como “sacarse las broncas” era montar un espectáculo con testigos, de quienes dependía la relevancia que la pelea pudiera adquirir. Así, ciertas manifestaciones de violencia podrían no tener el mismo sentido cuando no existan testigos que sepan de la acción, en tanto se perdería la posibilidad del reconocimiento que sus protagonistas lograrían con ella, como “ser más fuerte”, “más hábil”, “ganar la pelea”.

La pelea montada como espectáculo también se expresaba de otra forma, ya que, según decían, algunos o algunas armaban peleas haciendo circular rumores, para luego divertirse mirando:

- Por ejemplo cuando estaba la Fiama, el Matias le decía a la Rocío que la insultaba.
- Hay chicos que inventan, y que uno le dice al otro, y ahí se arma pelea.
- Y se terminan peleando.
- Después se dan cuenta que era todo mentira.
- [Entrevistador] ¿Y ahí por qué harían eso?
- Es porque algunos siempre quieren ver pelear a los otros, algo así, algo así.
- Lo arman para poder ver.

Aun cuando una pelea se concretara afuera del establecimiento educativo, el espacio de sociabilidad juvenil en la escuela cumplía un rol relevante en su *armado y difusión*, destacándose el papel de las tecnologías de comunicación en la circulación de información sobre horario y lugar de la pelea.

5. ¿Y LOS PROFESORES?

Hemos recogido menciones a actitudes e intervenciones consideradas favorables, como “buscar el diálogo” para abordar alguna situación conflictiva o intervenir efectivamente para separar a las partes en un enfrentamiento físico. No obstante, hay un predominio de referencias que dan cuenta de dos modalidades de acción: la *sanción o punición*, orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse por la situación; la *omisión de intervención*, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al docente entre los que “no ven”, “no se dan cuenta” de aquellos que “no quieren ver”, “miran para otro lado”. Mayoritariamente, la percepción de las/os estudiantes se constituía en torno a los polos de *sanción y vacío* de los adultos en la escuela:

- [Entrevistador] ¿Dónde pelean, adentro o afuera de la escuela?
- Afuera y adentro, en los dos lugares.
- [Entrevistador] ¿Y los profesores que hacen?
- Van y le acusan a la Mery [preceptora], o los separan, pero muy pocas veces lo separan porque dicen “nosotros no queremos salir lastimados, *somos profesores, no tenemos porque andar separando*”.
- Cada vez que hay peleas los profes *no están o no hacen nada*, cuando yo estaba en el otro colegio se agarraban a pelear y allá adelante estaba la directora y un profesor y no hacían nada, no hacían nada y entonces, *para qué están?* Para nada más dar clase y que

los otros se estén matando, se estén pegando con la silla (...). Los profesores *ven lo que ellos* quieren nada más, saben que las chicas nunca pudieron hacer eso y nos echan la culpa a los varones, son así los profesores, casi yo me llevo mal con la de biología”.

— Porque la profe de gimnasia... es que siempre cuando hay problemas la profe de gimnasia *no sabe qué hacer* porque ella solamente tiene que dar su clase y no solamente no tiene que estar ayudando a las personas que se pelean...

Como puede notarse en estas citas, aparecen matices en las interpretaciones del “no hacer” de profesores y directivos, cuestionando desde la definición de lo que incluye o excluye la función docente, la discrecionalidad en su mirada de las distintas situaciones de la vida escolar hasta la falta de recursos o herramientas para poder intervenir.

Por otra parte, es interesante reparar en la relación que las y los estudiantes establecían con las *amonestaciones*, forma prototípica de la sanción escolar, lo cual indicaría su poca eficacia como sistema regulador. En algunos relatos manifestaban el desconocimiento respecto a la propia situación con la cantidad de amonestaciones recibidas así como ponían en duda que se hubiera efectivizado la aplicación de amonestaciones anunciada por un docente: “*no sé si me puso, creo que no me puso*”, “*no sé cuántas tengo*”. Pero más aún, daban cuenta de la pérdida de credibilidad en la palabra de los agentes educativos ya que decían que la cuestión de las sanciones quedaba en una amenaza de concreción difusa y minimizaban la importancia, discursivamente al menos, de recibir amonestaciones:

— Supuestamente le pusieron una amonestación a todo el curso, pero no puso ni bosta.

— [Entrevistador] ¿Por qué no les pusieron?

— No, porque la Mery [preceptora] *habla por hablar*, y habla para que no, para que no hagamos nada, para que nos quedemos quietos (...).

— Yo no lo había terminado bien... entonces yo me quedé ahí adentro dos minutos, con ella creo, la Brenda, y no me acuerdo quien mas era, el viernes, nos dijo que nos iba a poner media sanción a cada una y *le digo si me quiere poner media sanción, que me lo ponga* [dicho con tono de desafío].

— [Entrevistador] Y cuando ustedes se pelean en el curso, así, ¿qué hacen los profesores?

— Nos ponen amonestaciones.

— Aguantamos que se den vuelta, nos pegamos, se dan vuelta y quedamos así,... se dan vuelta y seguimos...

Los aspectos referidos no son menores para el tema que nos ocupa, ya que entre los factores que según distintos estudios (Noel, 2009) contribuyen a aumentar la conflictividad escolar, se cuentan la inconsistencia, falta de claridad o las operaciones ambiguas en torno a la disciplina. El desacuerdo entre los agentes del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas, la falta de respuestas a la conducta persistente y la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, la arbitrariedad en las reglas o en su aplicación, gravitarían en las manifestaciones de violencia en la escuela.

Así, la ausencia de los docentes o la ineficacia percibida en los intentos de regulación puede vincularse con la crisis de los principales mecanismos de la institución escolar destinado a regular y contener el conflicto (Noel y Brawer, 2009). Distintas investigaciones en el tema señalan que, si bien es cierto que no se puede negar la relación entre escuela y contexto social, también lo es que las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas (Gallo 2009; Noel, 2009; Míguez, 2008).

Por lo analizado en nuestro estudio, pensamos que había una expectativa —aunque ambigua— de los estudiantes sobre las intervenciones adultas. Decimos ambigua porque si bien esperaban que “hagan algo” también se mostraban reticentes a una posible intromisión docente en sus relaciones; de hecho el código de “no buchonear” [alcahuetear] iría en ese sentido. De todos modos, las expectativas de “contar con los adultos” cuando ciertas situaciones desbordaban las regulaciones entre pares, no se veían satisfechas (“no hacen nada”) y ello habría generado sensaciones de malestar e incluso desprotección, sobre todo cuando las relaciones de fuerza entre compañeros/as estaban desequilibradas.

Sin embargo, habría que complejizar esto que desde la perspectiva de los jóvenes aparecería como *des implicación, desinterés, discrecionalidad*. Para los docentes la cuestión se plateaba más en términos de cansancio, falta de herramientas adecuadas para

intervenir y ausencia o déficit de mecanismos institucionales para resolver situaciones de violencia. Como señala Míguez, (2008) las escuelas no siempre poseen mecanismos para resolver los casos de violencia física que irrumpen en ella y la misma escala por falta de mecanismos apropiados para regularla. Los viejos instrumentos de disciplina como la expulsión o la sanción se encuentran cuestionados y no aparecen sustitutos consensuados que logren suplantarlos.

En una de las escuelas observamos de modo más visible procesos de socavamiento de la autoridad docente. Por un lado, una profesora justificaba sus negativas a dejar salir del aula a los alumnos diciendo que “después la directora la iba a retar”. Por otro lado, la vicedirectora solía culpabilizar —públicamente, en la sala de profesores— a los docentes diciéndoles que “no tenían manejo del curso”, lo que era significado por parte de algunas docentes como “falta de respaldo”. A esto se suma lo que registramos en conversaciones informales con profesoras donde decían que la disciplina en la escuela “*está muy relajada*”, “*pedís amonestaciones y nunca te informan si las pusieron o no*”.

Mientras tanto, en el curso observado en esta escuela se sucedían con intensidad los actos de hostigamientos hacia una compañera e incomodaba a la observadora la ausencia de intervenciones tendientes a abordar la situación de la joven. Una docente nos comentó una vez en sala de profesores que ella no decía nada cuando observaba que la molestaban porque de ese modo no le daba trascendencia a la cuestión y así iría mermando la intención de fastidiarla. Más allá de la intencionalidad que pueda guiar el *hacer* o el *no hacer*, la impresión que le quedaba a la observadora de este estudio se puede caracterizar, tomando palabras de Brener (2008), como situaciones en las que “los adultos están allí sin sentirse aludidos”. Esto es, que parecían estar dimitiendo en su condición de sostén y con cierta ajenidad respecto a las y los jóvenes.

6. COMENTARIOS FINALES

Hemos visto que las violencias se expresan de distintas formas, en diferentes contextos, adquieren diversos sentidos entre sus protagonistas y entre sus espectadores y emergen en dinámicas relacionales específicas. Supone una *vulneración hacia el si mismo* en algún aspecto sustantivo como el cuerpo, la imagen, la expresión de sí, el valor como persona, de la cual resulta difícil rehuir dado que cada quien está expuesto a la mirada y

el obrar del otro en la cotidianeidad de la escuela. Aunque podemos pensar en formas diferenciales de *distribución de la vulnerabilidad* que hacen que algunos estén más expuestos que otros a una *violencia* más intensa y persistente, si consideramos dinámicas relacionales de cierta paridad e intercambiabilidad entre destinador/destinatario y dinámicas que expresan asimetría en tales lugares. Esto se conecta con una hipótesis emergente de estudios realizados en nuestro país que indican que la *victimización y violencia* es particularmente padecida por aquellos alumnos que tiene problemas de integración con sus compañeros y compañeras (Míguez, 2008).

La violencia como un modo o recurso para marcar una diferencia es un hilo conductor que atraviesa el análisis de los distintos incidentes caracterizados, pero esto adquiere un sentido específico en cada caso. En las situaciones conflictivas entre compañeras y compañeros del mismo curso (I), la tensión entre individualidad/grupalidad adquiere relieve (“ser distinto”, “agrandarse”, “querer ser más”, etc.), mientras que en los episodios entre estudiantes de distintos cursos (II), la violencia parece más orientada a marcar diferencias entre grupos (los “chicos” y los “grandes”, “los de una escuela y los de otra escuela”, etc.). Junto con ello se mostró la relevancia de otras dinámicas subyacentes como la conformación de cohesión grupal que, en parte, adquiere su fuerza en torno a una diferencia construida (más ligados a los episodios tipo I) y la construcción de respeto (más ligados a los episodios tipo II), donde la violencia física y la actitud retadora es vista como un modo de evitar caer en lugares devaluados.

El género fue otra de las dimensiones analíticas consideradas, asumiendo, con West y Zimmerman (1999), que tal categoría refiere a un *hacer*, una actividad orientada por conceptos normativos de hombre y mujer que se realiza con cierta conciencia de que seremos juzgados de acuerdo con esos parámetros. Hablamos de un *hacer* situado, realizado en presencia real o virtual de otras personas. Según nuestro estudio, en los modos de *hacer género* está comprometido un proceso de diferenciación tanto inter como intra generica. Esto quiere decir que las chicas no sólo construían feminidad oponiéndose a los chicos (más “inmaduros” que ellas), sino que también disputaban la construcción de identidades legítimas en un juego de diferenciaciones entre ellas (“lindas”/“feas”, “agrandadas”/“inocentes”, etc.). Del mismo modo los chicos, no sólo construían masculinidad oponiéndose a las chicas sino también estableciendo posicionamientos entre ellos (“se la banca”/“no se defiende”, “machos”/“maricones”,

etc.). En tal sentido, las violencias han aparecido como un *recurso para hacer género*, ya que las burlas, las cargadas, los comentarios desacreditantes o los gestos de desdén funcionaban como modo de marcar diferencias en un escenario de exposición que plantea imperativos identitarios.

Cuando consideramos las explicaciones de los jóvenes sobre el abanico de actos que interpretamos como violencia, vemos que no sólo racionalizaban ciertas agresiones como acto de protección o defensa (propia o en nombre de un grupo) ante una situación que molestaba, sino que aparecían diversos sentidos para sus protagonistas que hemos nombrado como: diversión, forma de resolver un conflicto, modo de ganar respeto, búsqueda de visibilidad, de reconocimiento. Aunque “violencia” no es una categoría que haya aparecido espontáneamente en los relatos de los estudiantes.

Curiosamente, cuando en las entrevistas pedimos que definieran que era la violencia aparecía asociada con: “algo malo”, “daño”, “pelea”, “que la persona sea agresiva”, “lastimar verbalmente y después físicamente”. Los comportamientos asociados con violencia fueron: “pegar”, “patear”, “empujar”, “tirar piñas”, “insultos”, “tratar mal a las personas”, “gritar”, “molestar a las personas” (decirle cosas feas, malas palabras), “amenazar”. Ahora bien, a la hora de responder: “algo de lo que viviste o viste en la escuela, ¿te parece que es violencia?”, las respuestas fueron: “no”, “no sé”, o bien referían a uno o dos eventos puntuales de pelea con golpes a la salida de la escuela. Distintas formas de violencia eran reconocidas como cuestión abstracta pero no eran conectadas con sus propias situaciones cotidianas y cuando conectaban alguna experiencia con violencia ésta aparecía ligada a eventos más bien excepcionales como una pelea con golpes. Como se planteó en otro trabajo (Rodigou, 2011), al constituirse la violencia física en la forma paradigmática de la violencia, bajo este énfasis se han invisibilizado otros tipos de violencia, como las humillaciones, las degradaciones o los tratos desdeñosos. Un invisible social no es lo oculto sino lo que se conforma de hechos, acontecimientos, procesos, que se reiteran de manera persistente y es sin embargo difícil reparar en ello (Fernández, 2009). Están ahí, insisten permanentemente, nos hacen daño incluso, pero se lo considera “parte del juego”.

Queda para pensar en qué medida la ausencia de un abordaje institucional de las violencias y cierta dimisión de los agentes educativos en su función reguladora de la

conflictividad entre jóvenes en la escuela —leída por los estudiantes como *desinterés* y *des implicación*— contribuye a tal invisibilización de la violencia. Decíamos, con Bourgois (2009), que la violencia normalizada tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y la invisibilización de ciertas violencias interpersonales. Quizá, para finalizar, una escena registrada sea más contundente que nuestros comentarios para dar cuenta de esta situación:

La profesora está hablando sobre una visita programada a una institución y explicita el significado de la sigla IRAM: “Instituto de Atención al Mogólico”. Pablo emite una carcajada [no escucho bien pero parece que le dijo “Mogólica” a Milena] y Milena le dice: “oh, que malo que sos”. Pablo le grita: “cállate”. Milena le dice: “no me callo nada”. A lo que Pablo replica con vos elevada y énfasis en la pronunciación: “mogólica”. Algunos y algunas se ríen. Pablo pregunta a la profesora: “¿qué es mogólico, síndrome de Down?” y ella responde: “no solamente” y continúa con la explicación de la visita.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovai, M. (2002). *Escola e Violencia*. Brasilia: UNESCO.

Adaszko, A. & Kornblit, A. L. (2008). 'Clima social escolar y violencia entre alumnos'. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111) Buenos Aires, Paidós.

Benbenishty, R. & Astor, R. (2005). *School violence in context. Culture, neighbourhood, family, school and gender*. Oxford, Oxford University Press.

Blázquez, G. (2010). 'De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina'. *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*. Núm. 6, pp.10-40. Disponible en: www.sexualidadsaludysociedad.org

Blázquez, G. (2012). 'Hacer belleza. Género, raza y clase en la noche de la ciudad de Córdoba'. En A. Martínez y A. Merlino (Comps). *Género, Raza y Poder* (pp.99-131). Villa María, eduvim.

Borgois, P. (2009). 'Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas'. En J. Lopez García, S. Bastos y M. Camus (Eds.), *Guatemala: Violencias desbordadas*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, España.

Brener, G. (2008). 'Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad'. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 199-240). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona, Paidós.

Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Cabruja, T; Íñiguez, L; Vázquez, F. (2000). 'Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad'. *Anàlisi* 25, 61-94.

Connel, R. (1997). 'La organización social de la masculinidad'. En T. Valdés & J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-47). Santiago de Chile, Isis Internacional.

Castorina, J.A. & Kaplan, K. (2009). 'Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa'. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 29-54). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castro Rubio, A. (2009). 'Los chicos héroes y las chicas malas'. *Estudios de Juventud*, Septiembre 09, N° 86, 49-64.

Dayrell, J. (2007). 'A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil'. *Revista Educaçao & Sociedade*, Vol. 28, Núm. 100, pp. 1105-1128.

De Lauretis, T. (1996). 'La tecnología del Género'. *Revista Mora*, 2, 6-34.

Di Leo, P. (2012). 'Juventudes, violencias y discriminación: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de subjetivación en contextos urbanos'. En A.M. Mendes Diz y P. Schwarz (Coords.), *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy* (pp. 145-162). Buenos Aires, Editorial Lugar.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Dumais, S. (2002). 'Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus'. *Sociology of Education*, 75, 44-68.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

Fernandez, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Flores, Luis; Garcia, Mauricio & Madriaza, Pablo (2005). Informe Preliminar Proyecto Fondecyt N1040694: *Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la "Subjetividad" Educativa*. Santiago de Chile.

Gallo, P. (2009). 'Transformaciones en las relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas'. En *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 7-20). En G. Noel (Coord.). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

García, M. & Madriaza, P. (2005). 'Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos'. *Psykhé*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 165-180.

Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona, Paidós.

Goffman. E. (1998[1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Gorlier, J. y Guzik, K. (2002). *La política de género en América Latina. Debates, teorías, metodologías y estudios de caso*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Informes INADI (2010). *Migrantes*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, Argentina. Disponible en: <http://inadi.gob.ar/comunicacion/informes/migrantes>

Informes INADI (2011). *Discriminación por aspecto físico*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, Argentina. Disponible en: <http://inadi.gob.ar/comunicacion/informes/aspecto-fisico>

Kaplan, C. (2009). 'Las violencias en la escuela desde adentro'. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 13-28). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kornblit, A., Adaszko, D. & Di Leo, P. (2008). 'Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible'. En A. Kornblit (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 59-81). Buenos Aires, Editorial Biblos.

Lomas, C. (2007). 'La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad'. *Revista de Educación*, Núm. 342. Enero-abril, 83-101. España.

Margulis, M. (2011). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires, Biblos.

Marsh, H., Parada, R., Seeshing, Y.; Healy, J. (2001). 'Aggressive School Troublemakers and Victims: A longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept'. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.

Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). 'Midiendo la violencia en las escuelas argentinas'. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 33-64). Buenos Aires, Paidós.

Míguez, D. (2008). '¿Violencia en escuelas? La cuestión en perspectiva'. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 13-31). Buenos Aires, Paidós.

Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona, Gedisa.

Noel, G. (2006). 'Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares'. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 39-45). Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Noel (2009). 'Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la Autoridad'. En G. Noel (Coord.). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 37-49). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Noel, G. y Brawer, M. (2009). 'Prológo'. En *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 7-8). En G. Noel (Coord.). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Editorial Morata.

Ortega, R. (1998). '¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares'. *Revista Perspectivas*, UNESCO 28(4), 587-599.

Perez, F. & Piñero, J. (2011). 'Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche'. En M. Margulis (Coord.). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp.109-124). Buenos Aires, Biblos.

Prieto Quezada, M. T; Carrillo Navarro, J. C.; Castellanos Gutierrez, J.A. (2009). *Violencia escolar: narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>

Renold, E. (2001). 'Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school'. *British Journal of Sociology of Education*, 22, N° 3, 369-385.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.

Rivas Flores, J.I. (2010). 'Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa'. En J. I. Rivas Flores y D. Pastor (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.

Rodigou, M. (2011). 'Violencia hacia las mujeres: entre la visibilización y la invisibilización'. En A. Domínguez y A. Morcillo (Comps.). *Derechos humanos, género y violencias* (pp. 35-49). Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Sartre, J. P. (1998[1966]). *El ser y la nada. Ensayos de ontología fenomenológica*. Buenos Aires, Losada.

Silba, M. (2011). "Te tomas un trago de más y te creés Rambo": prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En S. Elizalde (Coord.). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 229-267). Buenos Aires, Biblos.

Simmel, G.(2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Spink, M. J. (2000). *Praticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano. Aproximacoes teóricas e metodológicas*. Sao Paulo, Cortez.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona, Síntesis Sociológica.

West, C. & Zimmerman, D. (1999). 'Haciendo Género'. En M. Navarro & C. Stimpson (Comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp.109-143). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ynoub, R. (2002). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). 'The Gender gap and Classroom Interaction: reality and rhetoric?' *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 325-341.