

Patologización y criminalización de las Infancias y Juventudes en la prensa escrita

Adduci, Natalia Gimena/(IICE-UBA) natyadduci@hotmail.com

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Medios de comunicación- Patologización - Criminalización*

» **Resumen:**

El proyecto de tesis que está en una etapa inicial, se enmarca en la línea de investigación que nuestro equipo viene elaborando desde el año 2005, cuyo objeto de estudio son las violencias en la escuela desde una perspectiva socioeducativa que conforme una alternativa teórica frente a las visiones estigmatizantes, de patologización y criminalización de las Infancias y Juventudes.

Uno de los propósitos centrales del equipo, y a lo que mi proyecto de tesis pretende aportar, consiste en la construcción de un archivo documental de medios gráficos y audiovisuales que permita desnaturalizar los fenómenos de estigmatización aplicando una mirada procesual y relacional sobre la violencia, la escuela y los sujetos que la habitan. Apuntando a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención socio-pedagógicas que permitan confrontar, tanto al sentido común hegemónico penalizante y de estigmatización hacia los jóvenes como a las teorías científicas deterministas biologicistas de raigambre racista que lo legitiman. (Kaplan, 2011).

Mi proyecto de tesis se apoya y tiene como antecedentes las investigaciones y producciones de Carina Kaplan y Gabriel Brener en relación a los análisis del discurso mediático en torno a las Violencias en la escuela, como así también la Tesis Doctoral de Virginia Saez "La construcción de problema de las violencias en la escuela desde los discursos e imágenes de los medios".

En la actualidad los medios de comunicación se constituyen como dispositivos hegemónicos en la construcción de subjetividades y actores fundamentales en la construcción del sentido común y la doxa criminalizante. El objetivo de la Tesis es a partir del acopio y análisis de la prensa escrita nacional, que permita desnaturalizar estas

conceptualizaciones con una mirada procesual y relacional. Una mirada crítica, sosteniendo una ética en relación al lugar del sufrimiento de las Infancias y Juventudes, una mirada que construya subjetividad y no una mirada y discurso estigmatizante que vea a los individuos como peligrosos o enfermos a los que hay que aislar.

› *Introducción*

El proyecto de tesis que está en una etapa inicial, se enmarca en la línea de investigación¹ que nuestro equipo viene elaborando desde el año 2005, cuyo objeto de estudio son las violencias en la escuela desde una perspectiva socioeducativa que conforme una alternativa teórica frente a las visiones estigmatizantes, de patologización y criminalización de las Infancias y Juventudes.

Uno de los propósitos centrales del equipo, y a lo que mi proyecto de tesis pretende aportar, consiste en la construcción de un archivo documental de medios gráficos y audiovisuales que permita desnaturalizar los fenómenos de estigmatización aplicando una mirada procesual y relacional sobre los jóvenes, la violencia y la escuela. .

El Archivo Digital forma parte de una plataforma virtual interactiva de divulgación e intercambio cuyo contenido apunta a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención socio-pedagógicas que permitan confrontar, tanto al sentido común hegemónico penalizante y de estigmatización hacia los jóvenes como a las teorías científicas deterministas biologicistas de raigambre racista que lo legitiman. (Kaplan, 2011).

Uno de los antecedentes que tiene el equipo en base al análisis de la prensa escrita, son las investigaciones de Carina Kaplan y Gabriel Brener donde examinan las coberturas mediáticas sobre la violencia en las escuelas. Afirmando desde sus sistematizaciones en torno a violencias y escuela, una espectacularización de los relatos y que, a su vez, sus modos discursivos y comunicacionales, apelan a la emotividad instantánea, dejando poco margen para la reflexividad.

Otro antecedente importante es la Tesis de Doctorado de Virginia Saez “La construcción de problema de las violencias en la escuela desde los discursos e imágenes de los medios” que sirvió como apoyo e insumo para la realización del capítulo “La construcción mediática de las violencias en las escuelas del cual soy co-autora.

¹ Aquí se inscribe una línea de trabajo que tiene como objetivo principal la elaboración de un Archivo Digital de noticias y análisis sobre la temática.

En la actualidad los medios de comunicación se constituyen como dispositivos hegemónicos en la construcción de subjetividades (Brener, 2009) y actores fundamentales en la construcción del sentido común y la doxa criminalizante (Bourdieu, Eagleton; 2000).

Como plantea Kaplan (2008), no es posible abordar el estudio del individuo con independencia de la historia social en la que se despliega. La relación entre la estructura social y la estructura psíquica es ineludible, ya que la constitución de la subjetividad está vinculada a condicionamientos históricos y sociales.

En el desarrollo de su obra Elias aborda la individualidad como determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, lo cual hace que existan variaciones en las formas de individuación de un grupo social a otro, e inclusive al interior de un mismo grupo, y de una época a otra. La individualidad que alcanzará una persona no depende de su constitución, sino de todo un proceso de individuación, donde las relaciones sociales juegan un papel central. Las configuraciones sociales y los entrelazamientos van definiendo a las prácticas sociales de individuos concretos. Por lo cual los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van dibujando los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares con individuos concretos. (Castorina y Kaplan 2009).

En el capítulo en el que soy coautora, y es antecedente de este proyecto de tesis, se nos hizo visible que no todos los acontecimientos son tomados como insumos por los medios de comunicación y convertidos en noticia, esto nos ayudó a interpretar y describir la información.

En la actualidad los medios de comunicación toman algunos acontecimientos escolares, los catalogan como violencia en las escuelas² y los vuelven noticias periodísticas, apoyándose en la conmoción, el escándalo y la repercusión de los mismos en la sociedad.

La selección y clasificación de la noticia según criterios tipificados, se visualiza en las secciones de los diarios, como por ejemplo: política, economía, sociedad, policiales, etc; a partir de las cuales se dirige y condiciona nuestra lectura y visualización de la construcción de la realidad realizada por los medios de comunicación (Martini, 2004). Estos sistemas clasificatorios tienen un estilo discursivo particular delimitándonos una forma de tratamiento específico del tema, condicionando el efecto y respuesta de los lectores, como así también la estructuración de nuestro pensamiento. El rol de los medios de comunicación es construir y difundir una determinada visión del mundo.

² Para ampliar los diversos sentidos de violencia en la escuela y "violencia escolar" ver: Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila; y Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Para construir la “objetividad periodística”, se recurre a las fuentes como estrategia de legitimación y anclaje de credibilidad, pero también es por medio de las fuentes que se accede al conocimiento de los hechos.

El periodismo cuenta con una posición privilegiada en la lucha simbólica por el hacer ver y hacer creer y es “entre todos los productores de discursos [quien] dispone de los medios más potentes para hacerlos circular e imponerlos” (Bourdieu, 2002). El lenguaje de las noticias periodísticas, en tanto construcción de la realidad (Veron, 1981), produce y reproduce categorías de percepción, visión y división del mundo social.

Pero como sostiene Bourdieu (2006) el campo científico es un campo de producción simbólica, donde el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí que las prácticas discursivas, como la voz de los científicos, son discursos con pretensión de verdad, capaces de ejercer violencia simbólica imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

El lenguaje con su poder simbólico, es un mediador de la realidad que funciona como “lente” desde el cual se percibe la realidad, con su poder prescriptivo, descriptivo y constructor de realidad.

En la tesis de Virginia Saez, ella se interroga sobre la aparición de ciertas voces autorizadas para hablar sobre la violencia en el espacio escolar, como lo son los expertos y profesionales mencionados en las coberturas mediáticas por ella relevadas.

Los expertos que aparecen son exclusivamente de la rama biomédica o psicológica : médico pediatra (El Día, 03/07/11), médico especialista en psiquiatría infantil (El Día, 03/07/11), psicóloga especializada en adolescencia y familia (El Día, 24/11/11) , Equipo Bullying Cero Argentina (El Día, 24/11/11), psicólogo especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia (El Día, 09/05/11) y un experto en violencia escolar (El Día, 24/11/11) del cual no se especifica profesión.

Estas narrativas a partir de una racionalidad biomédica parecen estar legitimando nuevos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan. Donde las experiencias de violencia en la escuela son del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico.

Parece intervenir las voces de los especialistas y en particular de determinadas disciplinas científicas, para generar efectos de verdad sobre la violencia en el espacio escolar como asumiéndola del orden lo individual, ya sea en el plano psicológico o biológico. Como problemas individuales que requieren de soluciones en ese orden.

Cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos, como lo es el caso de los psicólogos, médicos, psiquiatras y otros especialistas recurrentes en las notas periodísticas sobre violencia y escuela, es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares.

Se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas, porque pareciera que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; y porque aparece un poder fundado en la ciencia.

Con una pretensión científica se determinan narrativas a partir de una racionalidad biomédica que parecen estar configurando nuevas forma de actuación. Donde se pretende legitimar cierta mirada sobre los estudiantes y la escuela, para constituir a las experiencias de violencia en la escuela del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Los textos periodísticos utilizan una perspectiva determinista/biologisista para caracterizar a las víctimas y los victimarios de los acontecimientos relevados

Las prácticas discursivas sobre la violencia en las escuelas desde el discurso de los especialistas es un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la habitan. Por tal motivo es relevante su análisis para contribuir a la desustancialización de la violencia

Carina Kaplan y Gabriel Brener (2006) en un análisis sobre la cobertura mediática de la violencia en las escuelas marcan la convergencia de dos procesos simultáneos: la transmutación de distintas situaciones en “casos” y los procesos de cosificación que ello supone.

La primera refiere a una operación semántica que además de simplificar aquello que designa, inhibe o desanima la posibilidad de indagar dicha situación como objeto de reflexión , para solo cotizarlo en bien de consumo. Suele reducir al problema, individualizando y psicologizándolo, en tanto presume una conducta incorrecto o anormal del sujeto, simplificando la complejidad irreductible de cualquier situación escolar, limitando (sujetando) a la misma, a una especie de infracción individual.

Como considera Carina Kaplan, transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante o sentido de la doxa que homologa cualquier comportamiento inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene debe ser penalizado disociando de este modo las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias que originaron dicho acto.

Desde el equipo de investigación, disentimos con las perspectivas que asocian mecánicamente las violencias en la institución educativa con las del campo de la criminología, con los delitos y el crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, atraviesa muchos de los análisis sobre los pretendidos sujetos (alumnos) violentos. Estos enfoques portan una mirada de desconfianza hacia los adolescentes, jóvenes y alumnos argumentando sobre su peligrosidad y, por consiguiente, de los cuales habría que resguardarse o protegerse.

La estigmatización, criminalización y patologización de las Infancias y Juventudes,

son los fenómenos que intentaré comprender con el análisis empírico haciendo foco en los procesos de construcción de la subjetividad social.

Para comenzar a desarrollarlos, es preciso considerar que existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre. Generando una suerte de discurso racista sobre los jóvenes atravesados por la condición de marginalidad y subalternidad. Señalemos que todo racismo es un modo de esencialismo. Para contrarrestar esta argumentación que asocia juventud, pobreza y violencia, nos afirmamos sobre la idea de que el individuo sólo puede entenderse en sociedad. Para comprender la violencia social y la violencia de los individuos y grupos es preciso situarse en una mirada relacional para la que no hay individuos sin sociedad ni sociedad sin individuos. En consonancia con este abordaje, sostenemos que no hay un gen de la violencia que permita dar cuenta de las formas del comportamiento social en tanto que la violencia es una construcción social y, como tal, una cualidad relacional. La violencia no es ni una sustancia ni una esencia.

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

El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos.

Los rótulos mediáticos como por ejemplo el de “violento” fabrica una barrera social o muro simbólico o límite simbólico producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social.

En los procesos de asignación y auto- asignación de etiquetas y tipificaciones, la de “violento” en nuestro caso, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias.

La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general. Un comportamiento social de cierta cualidad -violento- pasa, de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo.

No es azaroso entonces que la violencia delictiva haya creado

...una suerte de lengua franca epocal, con gramáticas propias que afectan a la socialidad y la

sociabilidad, que se expresa en un discurso cerrado y hegemónico sobre la inseguridad, sus causas y sus consecuencias (...) Entrelazando distintas problemáticas, pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias, el estereotipo dominante del delincuente es el varón joven pobre ('villero') (...) La inseguridad es un significativo salido de las entrañas del discurso periodístico sobre el crimen, que terminó reemplazando metonímicamente a delito..." (Marini y Pereyra, 2009, pág. 13-14).

Pegoraro advierte que "las noticias periodísticas abonan una campaña de alarma social ante la delincuencia violenta, lo que contribuye a reducir la problemática a un crecimiento de la maldad y crueldad de ciertas personas (jóvenes, pobres, excluidas, vulneradas, desocupadas). Ante esto suenan y resuenan voces de imponer "la ley y el orden" y se ha puesto de moda una invocación a la llamada 'tolerancia cero' que en los hechos sólo persigue 'incivildades' (Kelling, 2001; Marcus, 1997) mientras deja impunes los grandes delitos del poder y la corrupción pública. Persiste así una política penal con su correspondiente 'selectividad' o como dice Foucault 'una política que administra diferencialmente los ilegalismos' (Pegoraro, 2003, pág.1).

Se busca las causas de los hechos de violencia en los sujetos, culpabilizándolos. Las clasificaciones se naturalizan, se pierde la historia del constructor y su dimensión biopolítica, como modo de clasificar y medicalizar la infancia en la cual se pone todo el acento en lo biológico y hereditario, perdiendo de vista las múltiples determinaciones subjetivas.

Los sujetos con "conductas problemáticas", quedan estigmatizados desde el discurso mediático, sin importar demasiado si su conducta es respuesta a alguna forma de vulneración de sus derechos. Sus condiciones de vida muchas veces son interpretadas en términos de déficit, carencias o cuestiones intrínsecas a los sujetos.

En este proceso se produce la objetivación de los sujetos, se convierten en objeto de evaluación, en un conjunto de textos que quedan, al fin, divorciados de la situación social que los creó. Donde se tiende a perder de vista las complejas variables contextuales que definen, atraviesan y constituyen lo escolar y las subjetividades que lo conforman.

De este modo, el poder de rotular y encasillar a los sujetos, perpetúan la exclusión ya que no generan alternativas ni mejoras. Detectar un conflicto o problema es diferente a colgar un cartel quedando atrapado y determinado, volviéndose un alumno problemático.

Estas prácticas y discursos mediáticos, nos perfilan nuestras acciones e inciden en las políticas públicas. El develamiento de estos mecanismos internos excluyentes abre muchas llaves para el logro de la inclusión escolar y para potenciar aquellas prácticas más democráticas que llevan a cabo día a día ciertas instituciones y ciertos actores escolares.

En base a todo lo trabajado por el equipo de Investigación en el que participo, donde las producciones e investigaciones realizadas son antecedente e insumo de mi futura Tesis; me interesa realizar una investigación exploratoria acerca de las formas en que los medios

gráficos abordan la temática de las violencias en las escuelas en particular que discursos e imágenes producen sobre las Infancias y Juventudes.

Parto del supuesto de que los medios de comunicación producen una mirada de los sujetos fuera de su contexto social y de su propia biografía.

La propuesta es recopilar, categorizar y analizar artículos periodísticos de la prensa escrita de distribución a nivel nacional (Diarios Clarín, La Nación y Página 12) teniendo en cuenta que los medios de comunicación se constituyen en la actualidad como dispositivos constructores de subjetividades y actores fundamentales en formación de un sentido común de criminalización y de patologización de los sujetos.

Mi hipótesis de trabajo, es que los medios de comunicación masivos contribuyen en la construcción de sentido común criminalizante y patologizante de las Infancias y Juventudes, donde se refuerza una doxa punitiva a través del lenguaje mediático. Teniendo en cuenta que los discursos de los medios de comunicación son construcciones sociales que no son ni inocentes ni objetivas y que se encuentran atravesadas por configuraciones epocales particulares.

› *Objetivos*

- Acopiar y categorizar los artículos periodísticos que los diarios Clarín, La Nación y Página 12 producen sobre Las Infancias y las Juventudes en torno a la violencias en la escuela.
- Analizar qué voces o fuentes son las autorizadas para referirse a las Infancias y juventudes en torno a la violencia en las escuelas que generan un efecto y discurso de verdad.
- Interpretar los discursos sociales y el sentido común para generar las condiciones de producción teórica que permitan desnaturalizar los argumentos que sostienen la criminalización y patologización de las Infancias y Juventudes.
- Sistematizar e interpretar las categorizaciones que la prensa reproduce y produce sobre los alumnos en tanto son considerados violentos o no violentos.

› *Metodología:*

Esta investigación es de carácter exploratorio e intentará, en diálogo permanente entre teoría y empiria, realizando interpretaciones a partir de una metodología cualitativa. Entendiendo que la investigación debería permitirnos articular las teorizaciones elaboradas sobre nuestra temática, con la práctica de la investigación empírica. La duda radical –epistemológica- es el mecanismo que posibilita romper con las concepciones del sentido común tanto ordinario como científico (Bourdieu, 1995). Generar una ruptura es poder posicionarse en una conversión de la mirada sobre el mundo social; y poder retomar la historia social de los problemas y objetos de pensamiento es un elemento de ruptura. La historia social de los problemas que abordamos es lo que nos permitirá no darlos como algo ya dado, naturalizado. Para poder realizar efectivamente dicha ruptura, todas las técnicas de objetivación deben ser aplicadas, ya que la influencia de las nociones de sentido común se encuentran interiorizadas hacen que muchas veces la ruptura sea más enunciada que efectivamente realizada.

Se pretende identificar tanto discursos sociales como categorías del sentido común para poder, a partir del uso de herramientas teóricas, desnaturalizar aquellos discursos que promueven la criminalización y patologización tanto de las Infancias como de las Juventudes. A su vez, se intentará caracterizar, analizar y comprender los procesos a través de los cuales se construyen prácticas y representaciones vinculadas a la violencia.

Inicialmente, se confeccionará un archivo con noticias que tomen esta temática a partir de los diarios. La búsqueda se realizará por titulares, epígrafes y cuerpo de noticia siendo los motores de búsqueda los siguientes términos: violencia escolar, violencias en la escuela, maltrato entre compañeros, agresiones en la escuela, entre otros.

El procesamiento de la información se llevará a cabo dentro del marco general de la tradición socioeducativa de análisis del contenido que nos permitirá estudiar y cuantificar los materiales. Los diarios son un instrumento de compendio de datos mediante los cuales se puede llevar a cabo el detalle de contenidos con detalle y profundidad. De esta manera, llegamos a una técnica sistemática, cualitativa y cuantitativa que cuenta con posibilidades de generalización. Sistemática, porque exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas. Cuantitativa, ya que mide la frecuencia de aparición de ciertas características del contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico. Cualitativa, dado que detecta la presencia y ausencia de una de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia. Y por último representativa porque selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento (Porta y Silvia, 2003).

En la tesis buscaré desnaturalizar el proceso de “cosificación” realizado por la prensa escrita nacional, ya que los sujetos involucrados en los casos quedan reducidos a la condición de objeto, cuando en realidad debemos pensar en su condición de sujetos para poder pensar las problemáticas.

Esto implica superar nociones esencialistas sobre el comportamiento de los alumnos, derribando la visión de déficit individuales, familiares o grupales, reinstalando la pregunta por las condiciones sociales e institucionales de producción que hacen posibles las prácticas escolares.

El peligro de estos procesos de transmutación de situaciones sociales en individuales, es el de reproducir miradas sustancialistas sobre la violencia, donde el individuo es causa y fin de la misma. Una mirada crítica es entonces, el comienzo para reemplazar la noción de déficit, por las de análisis de las condiciones de la desigualdad con una visión procesual y relacional. Sosteniendo una ética en relación al lugar del sufrimiento de las Infancias y Juventudes, pensando en la posibilidad de alojar al otro en su otredad, sin necesidad de clasificarlo para poder acallarlo, sin necesidad de aplanarlo para comprenderlo. Se trata de convertir el estigma en enigma. En definitiva, el respeto como línea ética frente a la otredad. Un cambio de mirada y discurso hacia el otro, una mirada que construya subjetividad y no una mirada y discurso como individuos peligrosos o enfermos a los que hay que aislar.

› *Bibliografía:*

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Sobre el poder simbólico*. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. (2001). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2002) “Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas”, intervención en coloquio de Periodistas sin fronteras, publicada en *Les mensonges du Golfe (Las mentiras del Golfo)*, Arlèa, París, 1992. Esta conferencia se encuentra traducida en la recopilación *Pierre Bourdieu, pensamiento y acción*, Buenos Aires: Libros del Zorzal

- Bourdieu, P (2006) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Brener, G. (2009): "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad". En: Kaplan, C. (dir.): *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península
- aplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009a) *La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento"*. Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Kaplan, C. V. (2009b). *La humillación como emoción en la experiencia escolar*. En Kaplan, C. y Orce, V (coords.): *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (Ed.) (2009c). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Orce, V. (coords.) (2009) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2011) *Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes*. *Propuesta Educativa* N35, 1 (20), 95 a 103.
- Marini, S y Pereyra, M (Ed) (2009). *La irrupción del delito en la vida cotidiana. Relatos de la comunicación política*. Buenos Aires: Biblos
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.
- Pegoraro, J. "Una reflexión sobre la inseguridad", en *Argumentos, Revista de Crítica Social*, N° 2, Mayo 2003. Disponible en:

<http://www.revistaargumentos.com.ar/index.php/argumentos/article/view/24/21>

Verón, E. (1981). La presse. Produit, production, reception. . París: Didier Erudition.

De la normalización disciplinaria a la autogestión. Cuando la flexibilidad es la norma

Cestare, Mariela/(Unpa Uaco-ICIC) - mcestare@hotmail.com

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *PALABRAS CLAVES: Regulación. Sanción. Normativa. Flexibilidad.*

> Resumen

La década del noventa fue el escenario de importantes cambios sociales cuyas notas características fueron los procesos de segmentación, polarización y exclusión. (Tiramonti, 2011) Dichos procesos se agudizaron a partir de las políticas de privatización de las empresas estatales que, aunque no sólo en la provincia de Santa Cruz, han dejado su marca también en el trazado urbano. (Perez, 2013) La escuela no sólo no ha quedado fuera de estos cambios sociales sino que su expresión en la cotidianeidad institucional conforma un escenario definido por la convivencia de modelos, en donde en el caso que aquí nos ocupa en torno de la regulación de las conductas, suele dirimirse entre distintas prácticas donde la flexibilización adquiere diversos grados. En este escenario proponemos que los sistemas de sanción que han sufrido procesos de transformación que van de la disciplina (Foucault 2006) al gerenciamiento (Grinberg, 2008) y son las formas que adquieren para estudiantes en escuelas secundarias aquello que importa estudiar aquí. Transitamos tiempos en que las instituciones propiamente modernas se presentan en crisis, perdiendo paulatinamente el sentido constituido en su origen y se reorientan hacia un horizonte que no es posible aún vislumbrar (Grinberg 2008). Por lo tanto uno de los propósitos de ésta investigación es analizar las nuevas formas de estar siendo que asume la escuela a partir de la caracterización de la regulación de las conductas y la vida en las escuelas.

El objetivo que persigue esta indagación se vincula con describir las prácticas de regulación de las conductas de los estudiantes en escuelas secundarias de Caleta Olivia ubicadas en distintos emplazamientos urbanos, atendiendo a la normativa escrita como a los sistemas de sanción de las conductas en su hacer cotidiano. Los principales interrogantes atienden a la aplicación del sistema de sanciones en las escuelas secundarias ubicadas en distintos emplazamientos territoriales de la Ciudad de Caleta Olivia atendiendo a: ¿Cómo se realizan?; ¿Cómo se posicionan los actores escolares respecto de la normativa escolar y los sistemas de sanción? y ¿Cuáles son las opiniones respecto de las formas de regular las conductas?; ¿En qué consisten las prácticas de sanción en las instituciones? y ¿Cuáles son las

conductas que se sancionan?

En relación con la metodología se trata de una investigación de carácter descriptivo-analítico basada en un diseño cuali-cuantitativo. Las unidades de análisis serán las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Caleta Olivia. El trabajo de investigación pondrá, fundamentalmente, la puesta en marcha de dos estrategias de investigación. Por un lado el diseño y aplicación de una entrevista semi estructurada a Padres, Docentes y Estudiantes acerca de los sistemas de sanción en las escuelas, entrevistas en profundidad a directivos y preceptores. Y seguidamente, la descripción de las tensiones en las prácticas de sanción en la vida institucional.

Introducción.

La zona norte de la provincia de Santa Cruz se ve atravesada a partir de la década del 90 por tres procesos que marcan el contexto y las lógicas que presenta el gobierno de la población (Perez 2013). En primer lugar la privatización y la entrada del mercado inmobiliario de los espacios de las empresas estatales, en segundo lugar la aparición de conflictos de los sectores excluidos de los nuevos patrones económicos a partir de los procesos de ajuste estructural de reformas del estado neoliberal y en tercer lugar la entrada de flujos poblacionales desprovistos de redes de contactos. Estos fenómenos “marcaran el comienzo de un proceso de diferenciación y concentración territorial de sectores sociales en la ocupación de espacios”(Perez, 2013:26), definiendo una cartografía fuertemente segmentada de la urbe. La escuela y su dinámica asume las características de los territorios en que se emplaza, así entendemos que la institución escolar se construye y reconstruye en y entre distintas fuerzas, admitiendo espacialidades locales, nacionales e institucionales signadas por un fuerte proceso de fragmentación urbana. En este marco se trata de estudiar las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos, entendiendo esta noción, como conjunto y red de elementos que se refieren a la realidad educacional (Grinberg, 2008), que nos permite pensar en las prácticas de disciplinamiento y ordenamiento de la formación del individuo, la producción de subjetividades, esto es, el despliegue de una serie de prácticas de conducción y autoconducción, prácticas que involucran a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas. Así, el barrio se convierte en variable de incidencia de los aprendizajes que producen los actores escolares como también en la relación entre los sujetos y las normas y los mecanismos de regulación de las conductas.

Nos detenemos a continuación en una breve descripción del barrio y seguidamente en el análisis de los relatos de los preceptores y tutores pedagógicos de los jóvenes sobre sus ideas acerca del barrio en que se emplaza la escuela, la regulación de la conducta de los estudiantes y la relación de estos con las normas que se establecen en la institución.

› *La escuela y el barrio, espacios permeables de significación mutua.*

Tal como expresábamos anteriormente, la escuela y su dinámica asume las características del lugar en que se emplaza. El barrio en que habita una de las escuelas públicas secundaria, en la que se realiza el trabajo de campo y de la que aquí proponemos trabajar se encuentra entre dos rutas, una provincial que vincula la ciudad de Caleta Olivia con las zonas de explotación petrolera (se caracteriza por ser de alta circulación vehicular) y la ruta nacional que comunica con la capital provincial. El barrio hacia el sur colinda con el basurero municipal, el barrio industrial y la zona en que fueron ubicadas las plantas procesadoras de pescado. Es habitado por empleados de las pesqueras, desempleados beneficiarios en su mayoría por los múltiples y diversos planes sociales, cuentapropistas y empleados en cooperativas financiadas por empresas petroleras y el Estado (Cestare. 2007). En la ciudad, el barrio es conocido por los hechos de violencia relevados por los medios de comunicación en que se involucran a los jóvenes en apuñalamientos y balaceras de manera frecuente. Ésta faceta estigmatiza al barrio y a la escuela que se ve atrapada en este prejuicio. De hecho, en las entrevistas aparece de manera recurrente este preconceito en relación con las ideas hacia la escuela, tanto de los padres frente a la decisión de enviar a sus hijos a ésta escuela, como de los docentes al asumir sus cargos en la institución.

Ésta escuela, posee el signo de las luchas de los vecinos por la instalación de una escuela en el barrio. Tal como relata Venturini a propósito de las iniciativas que propulsaron la creación de la escuela, *“un grupo de padres y vecinalistas reclamaron la edificación de la escuela, a través de notas, entrevistas y búsqueda de funcionarios de orden provincial y municipal en los actos públicos oficiales (...) uno de los vecinalistas viajo a la capital provincial para entrevistarse con el entonces gobernador Kirchner, dentro de los pedidos estaba el de la creación de una escuela”* (Venturini 2007: 207) A raíz de estas iniciativas la escuela primaria es creada en el primer lustro del 2000 y una década después la escuela secundaria abre sus puertas funcionando en las instalaciones del antiguo gimnasio de la escuela primaria. De hecho, el actual rector de la escuela secundaria se desempeñaba como profesor en el espacio de Educación Física en la escuela primaria y relata: *Yo daba clase acá y decía para qué tanto, tanta dependencia. Cuando el año pasado asumo acá, digo menos mal, porque hoy esto lo reutilizamos como biblioteca, aulas (...) Por un lado genere un espacio y por el otro, se obstaculiza porque estoy convencido que los profes de la primaria están muy preocupados y obstaculizados de trabajar con chicos sin un sum¹ (...) la política es así.*(Registro de entrevista con Rector. Junio 2014) El predio en que se encuentra la escuela cubre la superficie de una

1 SUM , siglas de salón de usos múltiples. Espacios muy requeridos en las escuelas de la zona por las condiciones climáticas de la región.

manzana, comparte el espacio con el edificio en que funciona la escuela primaria y un tercer edificio, en etapa de construcción, en el que funcionará la escuela del nivel inicial. El perímetro del predio se encuentra totalmente cercado por rejas.

En estos tiempos el ingreso de los vecinos al barrio se ve alterado por las obras en el trazado de la ruta de circunvalación, ruta que delimita el contorno de la ciudad. Cabe destacar que este trazado deja por fuera al barrio. Éste tiene pavimentada la calle principal, por el que circula el ómnibus urbano y sin pavimentar el resto. El barrio es caracterizado por los actores institucionales como de fuerte conflictividad social. En situación de entrevista con una preceptora, que también coordina las actividades de CABI, narra:

Es muy muy complicado el barrio en sí.. Ahora desde hace unos meses yo veo que... como que se tranquilizó, ya no está tan áspero, porque eran de venir y destrozar, (...) no solamente venían a robar, destrozar, romper puerta, romper ventana. A partir de ahora ven que alrededor hay todo pintado, está dentro de todo presentable, por afuera. Entonces yo les decía a los chicos “ayuden a pintar”, van a colaborar les digo. Yo me enganche con eso con la gente que vino, y ya empezaron a llegar chiquitos de otras escuelas, no solamente de ésta... “que nadie les vaya a rayar sus paredes, ¡no permitan!, porque les costo...” le digo. Y sí, y se ponen, porque es nuestra escuela. Eso es una satisfacción para mí ver ellos como le ponen y lo cuidan. Saben lo que cuesta. Entonces, ese tipo de cosas, ¿viste?, antes venían y te rayaban, rayones pero de todo tipo... haciendo apología y de todo. (Registro de entrevista a Preceptora y Coordinadora CABI Mayo 2014)

En el relato se presentan distintos aspectos, por un lado la descripción de las características de los chicos del barrio en palabras de nuestra entrevistada, muchos de ellos estudiantes de la escuela y por otro las transformaciones de las conductas de esos mismos estudiantes respecto al cuidado de la institución. Esto, estima la preceptora, a partir del proceso de involucramiento de los estudiantes que se vio posibilitado por espacios, en este caso el CABI (Programa de Colegios Abiertos) en el cual se proponen talleres de contenido cultural, artísticos o deportivo, elegidos a propuesta de proyectos que se presenten en las instituciones, que tienen como lugar de realización la escuela y despliega sus actividades durante los fines de semana o en horarios extra clases, la matrícula de estos espacios proviene de la escuela misma, de otras escuelas y de chicos del barrio. Esta iniciativa, entiende la entrevistada, promovió la responsabilización y el cuidado de las instalaciones por parte de los estudiantes. Las actividades propuestas requerían el involucramiento y la colaboración de todos, en donde se ponen en juego determinados mecanismos a partir de los cuales los sujetos devienen responsables por un espacio del que apropian y en virtud de ello autorregulan su conducta y se comprometen. Se trata, en términos de Rose (1990), de incorporar las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos, en este caso de los estudiantes, al ámbito público. La escuela a partir de las actividades que propone deviene lugar por excelencia en donde se desplegará toda una “ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma” (Varela y Álvarez Uría 1991:19) para realizar la tarea de constituir sujetos comprometidos y responsables de y hacia sus instituciones.

› *La regulación de las conductas como espacio de lucha.*

Entrevistamos a los preceptores sobre aquellos aspectos de las conductas de los estudiantes que tanto ellos como los docentes consideraban problemáticas. Los preceptores entrevistados cumplen la doble función de auxiliares docentes y de tutores pedagógicos, su tarea es, atendiendo a lo expresado en la Ley de Educación Nacional, el acompañamiento de la trayectoria escolar de los jóvenes, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los estudiantes. En la práctica diaria trabajan como articuladores entre los docentes y los estudiantes y entre la institución y las familias. Las expresiones que surgieron:

Hay chicos que ingresan y tratan de no tener control... que quieren salir en las horas de clases estando el profesor presente, tratan de escaparse para fumar un cigarrillo afuera. (Registro entrevista Preceptor 1. Mayo 2014)

Los problemas principales son que ellos quieren tener el control de todo, hacer lo que quieren, irse cuando quieren, no tener clases, irse afuera a fumarse un porro. (Registro entrevista Preceptor 2. Junio 2014)

Los relatos de estos preceptores dan cuenta de la resistencia, entendiendo ésta como aquellas acciones que enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta de los estudiantes (Langer 2013: 71) que ofrecen los estudiantes frente a las normas en relación con el uso del tiempo y del espacio. Resisten los controles establecidos intentando desprenderse del control externo a la vez de generar dinámicas en que se vean contemplados sus intereses y necesidades. De hecho aparece explícito en el discurso “ellos quieren tener el control” En registros de entrevista realizada a un grupo de estudiantes en la biblioteca de la escuela uno de ellos dice:

- yo no vengo a la escuela ya...
- Por qué no venís?
- Hace como dos semanas que dejé... vengo a gimnasia.
- Ahhh!! A gimnasia si venis!! -Dicen sus compañeros. (Registro de entrevista a grupo de estudiantes. Junio 2014)

Aquí, si bien es necesario continuar en la indagación en el trabajo de campo entendemos en ésta expresión de los estudiantes que no se trata de no estar, de salirse de la institución, de hecho, los estudiantes “dejan sin dejar” intentan guardar su permanencia en espacios que ellos eligen. Se trata de no irse, de habitar la escuela sin restricciones ni imperativos. O al menos poner en discusión esas limitaciones. Los jóvenes buscan lugares a ocupar (Langer, Machado 2013), sentidos, atención, un referente, una orientación, la palabra, la mirada del otro. Los siguientes relatos dan cuenta de la vida cotidiana de los estudiantes en la que es posible pensarlos en la necesidad y en la búsqueda de la palabra del adulto:

Por ahí vienen acá y los pibes tratan de desahogarse, tratan ellos mismos de buscar un psicólogo. Me ha tocado casos de chicos que tiene problemas de padres separados, de

ausencia del padre... y ellos vienen y tratan de buscar un referente... se acercan y te dicen “yo tengo un problema profe, me puede ayudar? ¿qué puedo hacer? (...) ellos mismos te prestan atención porque quieren un referente, sienten un respaldo adulto que a veces en casa no la tienen. (Registro de entrevista preceptor 1, mayo 2014)

De hecho, muchos de los que dejaron la escuela la circulan con frecuencia. Según relata el rector:

Es la realidad que marca (...) . En el horario de día los no escolarizados ni siquiera entran al predio, pero más tarde, estamos viendo que muchos no escolarizados entran, para estar en un lugar. Eso también es un indicador, no tienen donde estar y eligen la escuela, más allá que alguno pueda armar un porro (...) es un indicador, hay que ver que hay detrás de eso. Porque cada vez que vienen, vienen con su manera (...) acá al costado están construyendo el Jardín, y ellos se habían adueñado, (del lugar) y cuando empezaron a trabajar -me conto el capataz- los prepotearon, les agarraron las máquinas, “no loco... acá me pones la cancha, no allá arriba”. Querían su cancha de césped. (Registro de entrevista. Rector. Junio 2014)

Los jóvenes hacen referencia a conservar el lugar en el que se juntan a jugar al fútbol, lugar que se encontraba dentro del predio cercado de la escuela. Al comenzar las obras de construcción, el gobierno municipal aplanó un terreno colindante a la escuela y armó en él los arcos para una cancha de fútbol. Los jóvenes se negaron al cambio. Convocan sus acciones a sostener un espacio que consideraban propio y vinculante con la escuela.

Por otra parte, y ante la pregunta a los preceptores / tutores sobre los planteos e inquietudes que reciben de los profesores respecto a las conductas de los estudiantes en el aula mencionan en sus relatos situaciones cargadas de violencia:

Lo que pasa es que no los respetan, (a los profesores) les tiran tizas, hablan fuerte mientras está el profe dando clases, tiran papeles, queman papeles. No lo escuchan. Un profe el año pasado empezó a tener problemas de estómago, es el stress, el lo dijo claramente, “yo no vengo más acá”. Lo más complicado fue el año pasado, que era el primer año, después la cosa marchó mejor. (Registro entrevista Preceptor 2. Junio 2014)

Se producen de manera cotidiana situaciones en donde se pone en juego y en el foco la actuación/intervención del docente, frente a las manifestaciones de los estudiantes y o frente al grupo que altera el orden de la clase. Una de las preceptoras relata:

“yo era de una educación donde el profesor es el profesor y “hay que respetarlos”, y eso le inculque a mis hijos. A veces me gustaría que (los profesores) pudieran criar un poquito más de carácter y que tengan apoyo, para que eso sea así. Carácter los profesores, carácter en su discurso, decir chicos, con respeto, no es que sea que tenes cara de ogro, sino que sea, con voz más tenue en el sentido que te quedes tranquilo y si hay alguna alteración, quedate tranquilo que los otros quieren estudiar. Me ha pasado que algún profesor me dijo, ¿me podes ayudar? ¿Sabes qué? es así, no lo puedo controlar”. (Registro de entrevista a preceptora Mayo 2014)

Se presentan diversas cuestiones en esta narración: la entrevistada hace referencia a las formas en que debería intervenir el docente frente al grupo como también al pacto implícito establecido en anteriores décadas entre familia y escuela en donde uno de los

consensos hacía referencia al respeto a la autoridad. Aquí cabe el interrogante sobre las características que asume hoy esa relación, las formas de relación hacia y con la autoridad. Cómo se vinculan los jóvenes con ella y en qué consisten las expectativas frente a esta relación por parte de los adultos de la institución. Respecto a la actuación del docente frente al grupo de la clase vemos que se pone en cuestión su desempeño y expertes para implementar, en términos de Varela y Uría (1991) métodos para condicionar y mantener el orden. Sin embargo expresan confianza en que los aspectos vinculados con el control del grupo por parte del docente coadyuvarán de manera favorable en la formación de los estudiantes. En sus palabras refieren: *Es bastante complicado pero no imposible, es más que todo tener control y saber manejar a los chicos y ayudarlos a formarse para el día de mañana de manera de ser alguien.* (Registro entrevista Preceptor 1. Junio 2014) De igual manera aparece en el discurso la necesidad de trabajar de manera articulada entre los distintos roles, *“Con lo que yo me encuentro y que es muy difícil que, con la labor que tenga, la pueda resolver, por qué se necesita trabajar en conjunto”* (Registro de entrevista Preceptor 3. Mayo 2014)

Por otra parte, dentro de las exigencias hacia los estudiantes en relación con el cumplimiento de las normas y en particular con el uso del uniforme, como normas que los estudiantes deben contemplar y sobre el que se les recuerda a diario, los preceptores plantean que en el contexto socioeconómico de la vida de las familias de los estudiantes este requerimiento es contradictorio:

Nosotros insistimos sobre el uso del uniforme... vos viste alguno de los chicos con uniforme?
Pero bueno, es medio contradictorio... porque el año pasado hicimos una colecta para comprarles zapatillas a los chicos, muchos no tenían... imaginate si van a tener para el uniforme. (Registro de entrevista a preceptor 2 Junio 2014)

Estos relatos dan cuenta de lo complejo de la situación, por un lado la solicitud del cumplimiento de uniforme escolar como una norma que deben hacer cumplir a los estudiantes, a la vez que desde la misma institución y probablemente los mismos actores gestionan y llevan a cabo acciones para paliar una necesidad de primer orden, como lo es el calzado. La dinámica que asumen las prácticas de los actores frente a esta norma deviene en que la exigencia sobre el uso del uniforme se acentúa y se flexibiliza de manera cíclica: ante la toma de conciencia de la reglamentación y entonces la exigencia respecto de su cumplimiento, luego ante la toma de conciencia de las situaciones particulares que insta a laxar el cumplimiento de la norma.

Ante la consulta sobre las acciones que se implementan frente a situaciones de violencia los preceptores responden:

Las sanciones son llamadas de atención, luego, si la cosa se reitera redactamos un acta compromiso, llamamos a los padres... Tuvimos un caso de un pibe que tenía muchos problemas de comportamiento, rompía todo, las paredes, las ventanas...a él lo cambiamos de turno, empezó a la tarde... y se lo suspendió, porque continuaba con problemas... Se los suspende un par de días pero tiene que hacer trabajos escolares. Ya no se usan las expulsiones. Si la cosa es grave se lo manda a otra escuela con Pase. (Registro de entrevista.)

Preceptor2 Junio 2014)

Las actuaciones se encuentran enmarcadas en el nuevo régimen académico, documento de reciente circulación en las escuelas secundarias de la provincia. Allí se establece un protocolo de acción que orienta las decisiones frente a las reiteradas faltas de conducta. Es el marco del acuerdo de convivencia, que los estudiantes tienen en las primeras páginas del cuadernos de comunicados, que para algunos preceptores “es como una guía” y para otros “no lo conocen mucho”. Las acciones que se emplean para reencausar las conductas de los estudiantes tienen que ver con cambio de turno, de grupo, la suspensión temporaria o el pedido de PASE a otra institución. Resulta llamativo que no se pone en reflexión o tematiza las razones de las actuaciones de los jóvenes. No encontramos aún elementos o acciones que permitan deducir que los modos de conducirse de los jóvenes son leídos por los adultos de la escuela en una clave amplia que implique la interpretación de las manifestaciones de los estudiantes dentro de las dinámicas de la producción de subjetividad, de ejercicio del gobierno en territorios abyectos. (Grinberg 2006)

› *Primeras conclusiones.*

Respecto de lo relevante de este trabajo entendemos que en el presente en que es tematizada las formas en que se conducen los jóvenes, importa interrogar los sistemas de regulación y sanción de las conductas en las escuelas.

En relación con la normativa que atiende a la regulación de las conductas de los estudiantes que se establece en la institución, encontramos que los jóvenes, desde el discurso de los preceptores en algunos casos se resisten a los límites que establecen las mismas generando en ocasiones situaciones de violencia, en otros casos los estudiantes acompañan los objetivos institucionales autorregulando su conducta en virtud del cumplimiento de estos objetivos.

Respecto de las sanciones que se emplean, si bien están contenidas en la normativa, en la resignificación cotidiana de estas normativas y frente a ella prevalece la interpretación de los actores adultos definiendo el grado de gravedad de una conducta y la aplicación de la sanción se torna, por lo general, flexible.

Los relatos presentados permiten pensar que la escuela es un lugar en que los jóvenes eligen estar, irse para volver, permanecer. Buscan sentidos, palabras, miradas y cuando estas miradas no están llamar la atención puede implicar gritos, merodeos, faltas de respeto o actos violentos. Así, la regulación de las conductas se produce en un escenario complejo atravesado por privaciones materiales y simbólicas. Sin embargo la escuela es sostenida, por los actores de la institución y fundamentalmente por los jóvenes por expectativas que permiten tejer un horizonte esperanzador. Quizás realizar un esfuerzo reflexivo sobre las prácticas y las razones que esgrimen los jóvenes, atender a sus anhelos, inquietudes y expectativas puede potenciar los trayectos escolares que tienen lugar en una institución que adopte y se oriente hacia

prácticas emancipadoras.

> **Bibliografía**

- Cestare, M. (2007) "La experiencia escolar: ser alumno en emplazamientos urbano- marginales", en *Pedagogías desde América Latina, tenciones y Debates contemporáneos*. Grinberg; Roldán; Cestare (Comp.) UNPA UACO. Ed LEA. Bs. As Pp. 68-69
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila: Bs. As.
- Grinberg, Silvia M. (2006) "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamiento urbano marginales. En: *Claroscuro Revista del Centro de Estudios sobre diversidad cultural, FHya, UNR, Año V, N°5, diciembre* .
- Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Bs. As.
- Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En *Revista Polifonías*. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96.
- Pérez A. (2013) "Políticas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio" en Grinberg S. (Coord.) *La escuela Not Dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad* UNPA EDITA Bs. As. Pp. 19-30
- Rose, N (2007) "¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno". En *Revista Argentina de Sociología*, año/vol. 5, número 008. Bs As. Pp. 113-152.
- Venturini, M. (2007) "Configuraciones barriales escolares en la era del gerenciamiento", en *Pedagogías desde América Latina, tenciones y Debates contemporáneos*. Grinberg; Roldán; Cestare (Comp.) UNPA UACO. Ed LEA. Bs. As Pp. 197-213

La relación entre grupos de pares como dimensión de análisis de la violencia en la escuela. Una mirada sobre investigaciones en América Latina

di Napoli, Pablo/(IICE-UBA/CONICET) - pablodinapoli@filo.uba.ar

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *PALABRAS CLAVES: Jóvenes, grupo de pares, escuela, violencia*

> *Introducción*

Las situaciones de violencia entre ciertos estudiantes o grupos de estudiantes deben ser abordados en el marco de una matriz societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas. Creemos que no basta con relevar los hechos violentos, conocer sus características e identificar a los protagonistas, sino que es necesario comprender la dinámica y significación de la violencia como un fenómeno relacional, que emerge en configuraciones sociales específicas producidas por interacciones de individuos en sociedad.

Bajo estas consideraciones, consideramos relevante estudiar la dimensión simbólica-subjetiva; específicamente los sentidos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia. Sus percepciones no solo los marca subjetivamente sino que también media en su relación con los otros. El acto de nominar qué y quienes son violentos estructura una dinámica relacional entre grupos de pares que también puede desembocar en actos propiamente violentos (Castorina & Kaplan, 2006).

La violencia no es interpretada ni experimentada del mismo modo por todos los actores. Por ello, consideramos necesario dar voz a los estudiantes para conocer cuáles son sus percepciones sobre la violencia y que sentidos le otorgan. Asimismo, el grupo de pares (Souto, 2000) constituye una de las dimensiones centrales para comprender las relaciones intersubjetivas de los jóvenes y, por tanto, el entramado de conflictos y situaciones de violencia que emergen entre sí. En esta

ponencia presentaré una parte del estado del arte de mi tesis doctoral¹ en curso centrándome particularmente en las investigaciones latinoamericanas de carácter cualitativo que han focalizado el análisis de la violencia en la escuela en torno a las percepciones de los propios estudiantes y las relaciones entre grupos de pares.

Como sabemos la institución escolar no solo es un simple agente de socialización donde los estudiantes se forman sino que también es espacio de sociabilidad donde los jóvenes pasan tiempo juntos y construyen experiencias. En la escuela se encuentran chicos proveniente de diferentes lugares, con biografías diversas que tienen algo en común: pertenecen a una misma franja etaria. Allí comparten espacios, construyen amistades y se identifican con grupos, sin embargo también se generan conflictos y rivalidades entre sí (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2009; Kaplan, 2013a; Maldonado, 2006; Noel, 2008; Paulín, 2013). Algunos investigadores (Abramovay, 2006; Maldonado, 2000) sostienen que la escuela ha puesto su foco en la socialización prestándole poca atención a las formas de sociabilidad de los estudiantes invisibilizando su “ser joven”, es decir su identidad como jóvenes. Para autores como Kaplan (2013a) y Paulin (2013) el mundo de las relaciones entre pares es una dimensión muchas veces olvidada por la escuela que resulta relevante para abordar la trama de relaciones intersubjetivas de los jóvenes y los conflictos de ella emergen.

› *La relación entre grupos de pares*

Los investigadores chilenos Garcia y Madriaza (2005) mediante una investigación cualitativa indagaron sobre el sentido que los estudiantes le otorgan a la violencia, específicamente entre aquellos que hayan sido considerados por sus instituciones educativas como agresivos o violentos y, que a su vez, hayan participado de algún hecho. Los autores parten de la hipótesis de que la violencia surge de una crisis de sentido existencial cuyo signo sería la dificultad que encuentran los jóvenes para inscribirse subjetivamente a un ethos.

Los investigadores agruparon las respuestas de los estudiantes en once categorías² según los sentidos y explicaciones que ellos le encontraban a la violencia. A partir de aquellas respuestas elaboraron un modelo de análisis en el cual exhiben tres momentos de la violencia: a) como herramienta de conocimiento, b) como búsqueda de reconocimiento y, c) como jerarquización.

Para el primer caso, la alteridad de un otro igual se presenta en algún grado como amenazante en el sentido de que nunca pueden ser predichos los comportamientos de ese otro y la

¹ Mi tesis doctoral la realizo bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan a través del financiamiento de una beca doctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Dicha tesis se enmarca dentro del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, con misma sede y directora.

² Estas son: a) Establecer jerarquías, b) Violencia como defensa, c) Resolver un conflicto, d) Pelear por la amistad, e) Catarsis de la violencia, f) Por hacer daño, g) Para entretenerse, h) Por reivindicaciones sociales, i) Para revelarse contra la autoridad, j) Para adquirir bienes, k) No tiene ningún sentido.

imprevisibilidad se manifiesta como una posibilidad latente. Pero “...esta violencia como herramienta que busca hacer desaparecer cierta amenaza de lo desconocido, apunta no solo reducir lo inaprensible del par, sino también a reducir el desconocimiento, que el propio actor de la violencia, tiene de sí” (García & Madriaza, 2005, p. 174). Los investigadores ponen como ejemplo la situación de los alumnos nuevos que ingresan a un curso.

La violencia como búsqueda de reconocimiento “...se refiere a que frecuentemente estas expresiones cobran un valor, no solo para los implicados directos (...), sino también para un tercero que observa y que supuestamente -a ojos del sujeto que agrede-, le da un valor positivo a que surja esta manifestación” (García & Madriaza, 2005, p. 174). Al igual que para otros investigadores (Mutchinick, 2013; Savenije & Beltraín, 2005), el testigo (este presente o no) es una figura clave en las situaciones de enfrentamiento y de disputa de sentido respecto de esas situaciones.

El tercer momento hace referencia al lugar o rol que ocupan los alumnos violentos dentro del grupo. Allí se observa un doble discurso. Respecto del propósito de sus pares, los entrevistados hablan de la violencia como un instrumento que les sirve para superar a los otros y convertirse en líderes. Pero respecto de ellos mismos, consideran a la violencia como un medio para evitar ser tomados de punto por el grupo y no ocupar un lugar inferior.

Los autores concluyen que la violencia no carece de sentido, sino que se anuda a una serie heterogénea de interacciones que construyen un fuerte lazo social de una subcultura emergente con marcos normativos propios que operan a través de la corporalidad, el movimiento, la postura, la voz y la mirada. “Así, esta violencia no es una forma de descontrol, sin límites, caótica por ende; sino que se rige sobre códigos distintos, creados en el debatir mismo del violentarse” (García & Madriaza, 2005, p. 178).

En Brasil, Abramovay y su equipo, en el marco de dos amplios estudios, toman como una de sus dimensiones de análisis las relaciones sociales entre los propios alumnos (Abramovay, 2006; Abramovay et al., 2009). Las investigadoras destacan la importancia de indagar sobre las percepciones que tienen los alumnos respecto de los comportamientos de sus compañeros para entender cómo se construyen las identidades escolares, las cuales se modifican según el contexto.

En el último estudio (Abramovay et al., 2009), realizada en el Distrito Federal de Brasilia, las investigadoras constataron que los alumnos tienen una percepción negativa sobre sus compañeros, sobre todo de aquellos que pelean o faltan el respeto. Sin embargo, cuando hablan de sus propios comportamientos su visión cambia siendo más positiva. Las autoras interpretan estas percepciones de dos maneras. En primer lugar, sostienen que la visión negativa de sus compañeros es parte de una autorepresentación incorporada por los jóvenes que se corresponde con una imagen negativa que circula sobre ellos en la sociedad brasileña (Abramovay et al., 2009). En esta línea, Kaplan (2012) afirma en Argentina que, en nuestros tiempos, circula un discurso de sentido común, particularmente difundido por los medios de comunicación hegemónicos, que crean y recrean una condición estigmatizante sobre los jóvenes. Según la autora la eficacia simbólica de esos discursos se ve reflejada en los testimonios de los mismos estudiantes, en este caso argentinos, que se atribuyen a si mismo dicha negatividad. En segundo lugar, las investigadoras brasileñas afirman que la visión positiva sobre las propias conductas de los alumnos puede deberse a que cuando ellos

mismos insultan o cargan a un compañero lo banalizan como algo sin importancia, a pesar de que cuando son destinatarios de esas bromas lo sienten como una ofensa.

Las autoras sostienen que los motivos por los cuales se agreden físicamente pueden ser variados y parecer absurdos o fútiles para aquellos que no están inmersos en la lógica de los jóvenes. Incluso para quienes las sufren tampoco está siempre claro el motivo.

El ambiente entre los estudiantes es a menudo impregnado de relaciones conflictivas de todo tipo, incluyendo agresiones verbales, físicas, humillaciones y falta de respeto. Son modos de relación, muchas veces tomadas como típicas de la adolescencia/juventud, que no pueden ser visto a priori como incivilizadas, pero que pueden llegar a socavar las buenas relaciones entre los alumnos, tornando el ambiente más propicio a conflictos y resoluciones violentas (Abramovay et al., 2009, pp. 103-104).

Estas acciones pueden ser parte de un juego o sonar como bromas. Sin embargo, no siempre es comprendido de la misma forma por todos. Insultarse puede ser forma común de tratarse entre los estudiantes pero, también pueden expresar enojo frente a alguna situación, una manera de buscar pelea a través de la ofensa o, una forma de divertirse al humillar al otro. Las autoras retoman a Segato para diferenciar dos tipos de violencia definidas en función de la situación en la que se encuentran los protagonistas.

Para Segato (2003), hay una diferencia entre la violencia cometida entre semejantes y la violencia que se produce entre aquellos que están en diferentes niveles jerárquicos. El eje de las relaciones entre quienes están en posiciones similares están marcadas por la alianza y la competencia, y la necesidad recurrente de demostrar el propio merito entre sus iguales. Las relaciones jerárquicas, a su vez, son aquellas que se basan en un sistema de estratificación (...). La violencia que acontece en este proceso está basada en la afirmación de estatus y poder como parte de una lógica desigual. Vale la pena señalar que las dos realidades pueden ser percibidas en la escuela, incluso en las relaciones entre los estudiantes (Abramovay et al., 2009, pp. 285-286).

Respecto de la comparación por género, los resultados de la investigación muestran que las agresiones físicas son protagonizadas casi con la misma frecuencia tanto por varones que por mujeres. Sin embargo, las peleas entre mujeres generan un mayor impacto entre los actores de la comunidad educativa.

Pertenecer al mismo barrio (Araújo, 2001), compartir la misma escuela (Savenije & Beltraín, 2005), ser del mismo turno (Saucedo Ramos, 2005) o tener intereses comunes, como la música (Kaplan, 2012), constituyen criterios de clasificación estructurantes a partir de los cuales los estudiantes se identifican, se agrupan, pero también sostienen rivalidades y conflictos. Según Abramovay et al (2009) "la formación de grupos en la adolescencia y la juventud es una necesidad que puede también llegar a causar algunos problemas de relacionamiento, dificultando el diálogo entre los alumnos, ya que cada grupo tiene características propias, reglas, formas de pensar e intereses específicos." Por ejemplo, quebrar las reglas internas de un grupo es uno de los motivos que declaran los estudiantes por los cuales se amenaza a un compañero. La permanencia dentro de la escuela donde los más antiguos generalmente hostigan a los recién llegados, es otro de los ejemplos. Las desigualdades socioeconómicas, y por sobre todo la ostentación es otro de los puntos

de conflictos mencionados en el estudio. (Abramovay, 2006).

La investigación realizada por Carla Araújo (2001) propone indagar sobre las marcas de violencia que operan en la construcción de identidad de estudiantes que viven en un barrio de emergencia en una escuela donde también asisten jóvenes de otros barrios con mejor poder adquisitivo. Se trata de un barrio difícil de Belo Horizonte en Brasil donde existen conflictos territoriales vinculados a la droga y con altos índices de delitos y homicidios. La violencia que acontece en el barrio es una de las marcas que se relaciona con la identidad de estos muchachos en la escuela. A su vez, la inseguridad e incerteza que los jóvenes viven en su barrio hace que el miedo sea uno de los sentimientos que atraviesen su subjetividad.

La autora aporta una interpretación interesante respecto de lo que implica estar en grupo para estos jóvenes. Es necesario contextualizar socioculturalmente las experiencias juveniles para comprender sus formas de actuar y pensar. Mientras que para algunos jóvenes andar en grupo es un parámetro de seguridad, para estos jóvenes entrevistados es lo opuesto. Para los estudiantes que viven en la favela el pertenecer a un grupo se puede tornar peligroso en tanto pueden quedar involucrados en rivalidades vecinales que mantengan otros miembros del grupo o, ser confundidos con ellos. De hecho, la calle o las esquinas, espacios de encuentro comunes, no son espacios de sociabilidad utilizados por estos estudiantes dada la violencia que atraviesa al barrio.

A su vez, nosotros podríamos agregar que el hecho de formar grupos con compañeros del mismo barrio en ámbitos como la escuela se vuelve contraproducente para ellos en cuanto son más propensos de ser estigmatizados. Justamente, pertenecer a ese barrio tiene consecuencias negativas en la relación con sus compañeros. Por un lado, ser reconocidos como oriundos del barrio Vila Da Luz les propicia respeto y fama de “tener calle”, ser valientes y a su vez ser temidos. Pero también, el pertenecer a ese barrio los hace objeto de estigmatización por parte de sus compañeros.

La violencia que ocurre en la escuela es interpretada de diferente forma por los estudiantes. Algunos dicen que los compañeros de Vila Da Luz son agresivos y violentos. Según ellos, buscan cualquier excusa para pelear. En cambio, los estudiantes provenientes de dicho barrio dicen que sus compañeros los tratan mal, los miran y estigmatizan, es por eso que reaccionan agresivamente. (Araújo, 2001). Al igual que en otras investigaciones (Di Leo, 2009a; Paulín, 2013) la mirada aparece como uno de los motivos primordiales de pelea. Mirar a los ojos del otro y mirar insistentemente al otro va más allá de un acto de descortesía para transformarse en un gesto de hostilidad. Esta mirada puede convertirse en un estigma sobre todo si quienes son mirados consideran como superiores o mejores a los que miran.

Araujo (2001) concluye que el contexto de violencia que padecen los estudiantes en su barrio hace que aumente su naturalización por parte de ellos. Esto se ve reflejado en que solo consideran algo violento cuando hay armas o muertos. El temor que generan en sus compañeros por su procedencia hace que tengan que hacer un esfuerzo extra por ganarse su confianza. A su vez, estos jóvenes no logran construir una identidad a partir de su barrio sino que se sienten avergonzados de vivir en él.

Además del barrio, la pertenencia a determinadas escuelas puede constituirse en otro eje de conflicto. En una investigación realizada en la ciudad de San Salvador, Savenije y Beltrán (2005)

analizan las dinámicas de las rivalidades y confrontaciones violentas que mantenían estudiantes que asisten a escuelas secundarias de diferente modalidad. La investigación se realizó en 12 centros educativos públicos y privados.

Los autores de esta investigación concluyen que en las rivalidades estudiantiles se conjugan elementos propios de la etapa de los adolescentes, como la formación de un grupo de amigos y la construcción de una imagen positiva de sí a partir de la prueba y la confrontación; así como también otros aspectos como “los beneficios de tener rivales y enemigos, las interacciones entre los sexos, la cercanía de una subcultura pandilleril, y la influencia del código de la calle en el ámbito educativo.” (Savenije & Beltrañ, 2005, p. 199)

Según los investigadores, las rivalidades estructuran las relaciones conflictivas entre los estudiantes en amigos, aliados y enemigos. La identificación con un grupo u otro está dada por la pertenencia institucional a un determinado colegio. En el caso del El Salvador, existe una rivalidad histórica entre los colegios nacionales y los técnicos.

Dicha rivalidad resulta un núcleo de cohesión social y de sociabilidad entre los jóvenes estudiantes. A partir de la confrontación, quienes participan (denominados “parados”) hacen amigos y pasan tiempos juntos no solo planificando provocaciones hacia sus rivales sino también compartiendo diferentes actividades. Los enfrentamientos violentos son vividos por los “parados” como un juego, un pasatiempo, y una forma de diversión, lo que no significa que esta disputa no sea tomada seriamente. El respeto y el prestigio son los bienes más preciados que se disputan. Los parados “...obtienen respeto por su intrepidez y valentía frente a los enemigos, pero también por los relatos de sus hazañas. (Savenije & Beltrañ, 2005, p. 204). Estos bienes no implican un juego de suma cero en donde el que gana se lleva lo que el otro pierde, sino que el pararse, aguantársela es reconocido y valorado incluso por aquel que haya vencido en el enfrentamiento. “Tan importante como ganarle a los rivales, es participar y atreverse a confrontarlos” (Savenije & Beltrañ, 2005, p. 201).

En el caso de la investigación realizada por Saucedo Ramos (2005) en México, el turno al que asisten los estudiantes constituye un eje de diferenciación que es parte del posicionamiento identitario de ciertos estudiantes. Desde un enfoque sociocultural y a través de un método etnográfico, la investigadora indagó sobre las prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que los docentes de la escuela tienen sobre los alumnos del turno vespertino al considerarlos alumnos “difíciles” o “problemáticos”.

El turno vespertino de esta escuela tenía la característica de recibir estudiantes que no eran aceptados en otras escuelas. A su vez, dentro de la misma escuela, el paso al turno vespertino era una forma de castigo para aquellos alumnos del turno mañana que manifestaran mala conducta o un desempeño académico reprobatorio. Por lo tanto, el turno al que van los estudiantes opera como un sistema de clasificación escolar, en el cual a la tarde se incluyen a todos aquellos estudiantes que no cumplen con el imaginario de calidad esperado.

Para los maestros los “alumnos de la tarde” son un sujeto global al que califican con connotaciones negativas en dos sentidos: primero, porque no hablan de ellos tomando en cuenta las diferencias que sí existen entre los alumnos, porque no todos son problemáticos y, segundo, porque aun en el

caso de los que son conflictivos es posible encontrar aspectos positivos que no son tomados en cuenta por los docentes” (Saucedo Ramos, 2005, pp. 662-663).

Los estudiantes eran conscientes de estos discursos y prácticas de posicionamiento de los docentes sobre ellos. Los adjetivos que los alumnos dijeron escuchar hacían referencia a

...características de la etapa de adolescencia (rebeldes), a formas de comportamiento connotadas de manera negativa (inquietud) , a dificultades en la organización de la disciplina en la escuela (no saben qué hacer con nosotros) , al rendimiento académico (no trabajo), a formas de exclusión escolar (rechazados) y social (vagos). (Saucedo Ramos, 2005, p. 655)

Los alumnos rechazaban este posicionamiento dado por el personal de la escuela y justificaban ciertas formas de su accionar resignificándolas positivamente. Saucedo Ramos (2005) sostiene que estos alumnos terminaban confirmando el posicionamiento que se empeñaban en asignarles los docentes.

Desde sus posiciones, los alumnos buscan negociar los sentidos de sus acciones con los maestros. La autora no ve en estos jóvenes una identidad colectiva construida a partir de su origen social, el género o la etnicidad. Lo que si comparten son elementos de trayectorias de exclusión de instituciones escolares. Su hipótesis radica en que en su paso por distintas escuelas, estos estudiantes “...han aprendido a enfrentar la autoridad y a oponerse con seguridad a las normas y reglas escolares.” (Saucedo Ramos, 2005, p. 664). Sin embargo, “...la oposición y resistencia de los alumnos poco logra para transformar las prescripciones culturales dominantes, por el contrario, causan más daño a los propios estudiantes que al conjunto de la sociedad o a una escuela en particular.” (Saucedo Ramos, 2005, p. 666)

Otra investigación focalizada en alumnos o grupos tipificados como “problemáticos” es la tesis doctoral de Mejía Hernández, quién, desde un enfoque interpretativo, analiza las prácticas relacionales de los estudiantes de escuelas secundarias que derivan en violencia e incivildades. En uno de sus artículos (Hernández, 2012), la investigadora indaga sobre las formas de llevarse de un grupo de alumnos calificado como “pesado” o “problemático” por los docentes y autoridades de una escuela del Distrito Federal de México; a partir de entrevistas individuales a docentes y estudiantes y una entrevista grupal a dichos alumnos tipificados como problemáticos.

Estos estudiantes ven como natural relacionarse a través de insultos, rivalidades y desastres, con los que “se llevan pesado”, siempre y cuando la interacción sea simétrica. La naturalización de tales comportamientos como “juegos”, aun cuando saben que son objeto de desaprobación y sanción escolar, (...) reduce la posibilidad de que estos alumnos los visualicen como incivildades” (Mejía Hernández, 2012, pp. 64-65).

Resulta interesante observar los actos o comportamientos por los cuales una situación deja de ser un juego para pasar a ser ofensiva. La mención a la madre entre los entredichos de los estudiantes provoca que el equilibrio del juego se rompa para pasar a una situación de violencia a través de agresiones físicas producto de la agresión verbal recibida. Otro de los mencionados por los alumnos fue la rivalidad entre los varones por las mujeres.

Por último, resulta interesante la mención que hace la autora al caso de una chica que vive

una tensión subjetiva entre cuidar la “buena fama” para no perder la confianza y cumplir con las expectativas de los padres y docentes o involucrarse en las expresiones grupales de la vida juvenil de sus compañeros. Hernández (2012) sostiene que en el caso de esta chica “la conciliación entre socialización adolescente y subjetivación resulta difícil; afecta su pertenencia percibida hacia el grupo, así como aumenta su susceptibilidad a la presión adulta.” (p. 65).

Consideramos que las situaciones conflictivas y de violencia entre los estudiantes se enmarcan en una forma de sociabilidad jerarquizante donde, por un lado se busca ser reconocido y por el otro se intenta desprestigiar al otro.

En Argentina, hacia fines de los años '90 Mónica Maldonado realizó una investigación de corte etnográfico en una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Allí indagó sobre la construcción de las subjetividades de los jóvenes en tiempo de crisis y movilidad social descendente. Particularmente se preguntó por

...los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen, momento en el que ponen en juego prácticas y representaciones sobre “el otro” –en este caso sus pares– y sobre sí mismos (Maldonado, 2006, p. 13).

Desde una perspectiva Bourdiana, Maldonado (2006) sostiene que “La pertenencia a un grupo implica negociaciones, transacciones, inversiones en un juego, y es desde el espacio social que se irá definiendo qué capitales se ponen en juego. (...) Es en la lucha por imponer tal o cual clasificación donde los protagonistas se unen o dividen, se subordinan o imponen” (p. 74).

En la escuela pública donde trabajó convivían estudiantes de distintos sectores sociales. Por un lado, aquellos que provenían de las clases populares y, por el otro lado, estudiantes de sectores medios con trayectorias educativas en colegios privados y que, dada proceso de pauperización de su posición social, se vieron obligados a recurrir a la escuela de gestión estatal.

...los jóvenes de los sectores medios denotan un fuerte “interés” en mostrar las distancias, los capitales que los separan, imponiéndose criterios de distinción/ diferenciación que no pasan por cuestiones escolares sino por la puesta en juego de capitales culturales y sociales ajenos a la escuela” (Maldonado, 2005, pp. 725-726).

El prejuicio constituyó la herramienta más utilizada para construir esas clasificaciones y diferenciarse entre sí. La autora recorre a la categoría de “habitus discordante” para comprender el comportamiento de los jóvenes proveniente de las clases medias empobrecidas “...que no han sido preparados para interactuar en estos espacios sociales, que no comparten los mismos códigos, ni manejan similares horizontes de expectativas con sus compañeros de sectores populares” (Maldonado, 2005, p. 726).

Uno de los motivos de conflictos y violencia entre los estudiantes que se observa en este estudio son los “enamoramientos”, noviazgos o juegos de seducción. Particularmente, en uno de los cursos, la conformación de una pareja desencadenó una serie de conflictos al poner en cuestión las clasificaciones y diferenciaciones que existían al interior del curso.

El noviazgo constituye un “nosotros de a dos” que puede poner en jaque a conformación de los otros grupos. El grupo de las chicas se fracturó no solo porque a dos de ellas también les gustaba

ese chico sino que la “novia” poseía algo que el resto no tenía: “un novio”. Ese contacto con otro también ponía en peligro los secretos internos. Por el lado de los chicos, el novio al no querer contar las intimidades de su noviazgo con sus compañeros genera un desafío a las reglas internas del grupo poniendo en riesgo su permanencia dentro de él.

A diferencia de la investigación realizada en México por Mejía Hernández (2012), en este caso la rivalidad se produce entre las mujeres por un chico. Se trata de una estudiante nueva que recién ingresa a la escuela y al conformar una pareja con uno de los compañeros del curso rompe el equilibrio que existía al interior del grupo de compañeras.

Otra investigación realizada en Córdoba es la reciente tesis doctoral de Horacio Paulin (2013) quien, desde un enfoque psicosocial, se propone reconstruir

...las representaciones y sentidos que se atribuyen a la emergencia de conflictos en el marco de las relaciones sociales y vinculares que se despliegan en la institución escolar. Dicha conflictividad puede derivar en y relacionarse con expresiones de violencia en sus distintas clasificaciones: física, verbal, simbólica y también puede adoptar formas y acciones que favorecen la cooperación y la solidaridad, y en un sentido más amplio, la convivencia caracterizada por la presencia de tolerancia y respeto a la diversidad social entre los miembros de la escuela (p. 19)

El diseño metodológico de la investigación consistió en un estudio a partir de casos en el cual se seleccionaron dos escuelas según el tipo de gestión (una escuela estatal y otra privada) y la condición social de la población educativa (alumnos de sectores populares y de sectores medios-altos). Paulín sostiene que las relaciones conflictivas de los estudiantes se configuran en una lucha por el reconocimiento de sus identidades sociales. “Los chicos y chicas de ambas escuelas emplean categorías discriminadoras en sus “jodas” y burlas que operan seleccionando y clasificando a los demás, desde la combinación de tres ejes de comparación: lo racial, la posición social y el género” (Paulín, 2013, p. 296). A través de la violencia los estudiantes intentan someter o detener al otro para reafirmar la identidad personal o grupal.

Los sentidos por la respetabilidad que los jóvenes ponen en juego así como la lucha por ese respeto colocan a la violencia como una práctica válida para su construcción como para su defensa. Así, Paulin (2013) concluye que “...que *procurarse el respeto a sí mismo sobre el miedo de los demás construye formas frágiles de reconocimiento que deberán sostenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia*” (p. 301)³.

Pablo Di Leo (2009a), en su tesis doctoral realizada entre los años 2005 y 2007 en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siguiendo una estrategia cualitativa, analiza los múltiples sentidos y prácticas en torno a las violencias y la convivencia escolar que despliegan los docentes, directivos y estudiantes.

Según el investigador (Di Leo, 2009b), “...las y los jóvenes identifican a las dimensiones simbólicas y relacionales de las violencias como las más problemáticas.” (p. 62). El autor encuentra dos categorías emergentes que conllevan a episodios de violencia. El mirar mal y la discriminación

3 Cursiva del texto original

generada por diferentes estereotipos son las principales manifestaciones y/o causas de las violencias entre los estudiantes.

En el mirar mal se manifiesta una lucha en torno a la aprobación del par. Esta necesidad de reconocimiento es posible vincularla "...con la construcción y mantenimiento de la confianza en las relaciones cara a cara, en tanto pilar fundamental de los procesos de subjetivación y de constitución de la seguridad ontológica de las personas jóvenes en las diversas esferas de la vida cotidiana" (Di Leo, 2009b, p. 63).

La violencia contra el otro expresa aquí un primer momento de la lucha por el reconocimiento a partir de un doble movimiento: a) la negación de la corporeidad del otro, vista como obstáculo para el reconocimiento del sí mismo como sujeto, y simultáneamente, b) la afirmación de la propia subjetividad, al demostrar en la lucha -que puede poner en riesgo su propia corporeidad que está más allá de la mera objetualidad en que lo pone la mirada degradante del otro." (Di Leo, 2009b, p. 63)

Respecto de las prácticas de discriminación Di Leo (2008) identificó que las violencias verbales y/o físicas se presentan de manera combinada y fuertemente asociadas con los procesos de identificación/ diferenciación individual y/o grupal de las personas jóvenes en la vida cotidiana.

Otra tesis doctoral a destacar es la de Agustina Mutchinick (2013) quien, desde una revisión crítica del concepto de incivilidad, analiza las relaciones de humillación, "...entendiendo que es en el entramado de unas configuraciones particulares donde se estructura la producción de dichas modalidades de sociabilidad (Mutchinick, 2013, p. 2). Según la investigadora, el alto grado de reiteración de estas prácticas "se asocia a cierto "acostumbramiento" y naturalización por parte de los alumnos, lo cual genera el peligro de invisibilizar la problemática con las consecuencias subjetivas que tienen para los sujetos" (Mutchinick, 2013, p. 210). La presencia de un público es uno de los elementos necesarios para que una burla o insulto sea vivido de forma humillante por quien la recibe, quedando devaluado o ridiculizado frente a otro.

Siguiendo el enfoque figuracional de Norbert Elias, la autora vincula las relaciones de humillación con un sentimiento de superioridad que motiva la inferiorización de los propios pares. Siguiendo a Kaplan (2009), Mutchinick sostiene que las humillaciones, en cuanto expresión de violencia, "...estarían actuando como una señal para ser mirados, identificados, visibilizados o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto (en particular por parte de los pares) y como un modo de autoafirmación" (Mutchinick, 2013, p. 211). Al respecto Kaplan (2009) sostiene que la humillación es "...expresión de un dolor social individual y colectivo que involucra deseos, pasiones y creencias" (p. 100).

En su tesis la autora da cuenta de cómo las características sobre las que se manifiestan las humillaciones no son siempre iguales en cualquier contexto. Mientras que en el curso de una de las escuelas la "belleza" constituye un signo de distinción que define, en parte, el status y las posiciones que los estudiantes asumen así como las relaciones de humillación que allí tienen lugar; en el grupo escolar de la otra escuela se observa

...que las relaciones de humillación están atravesadas fundamentalmente por la posesión o

identificación con algunas características que podríamos denominar “marginales”, en el sentido de que se alejan de ciertas normas valoradas positivamente en la escuela o en la sociedad.” (Mutchinick, 2013, p. 213).

La autora concluye que “...los términos humillantes se definen en función de las relaciones de fuerza que se establecen entre los grupos interdependientes. Por lo tanto, las humillaciones deben ser comprendidas en su dimensión relacional” (Mutchinick, 2013, p. 214).

Por su parte, Kaplan, directora de la tesis de Muchinick y con una amplia trayectoria de investigación en el tema, en una reciente investigación indaga sobre los sentidos de los estudiantes en torno a la violencia y la escuela analizando la mirada social que tienen de los otros en tanto pares. A partir de una estrategia cualitativa se realizaron grupos focales en dos escuelas secundarias urbanas de gestión estatal de la ciudad de La Plata. La investigadora sostiene que,

la escuela aparece recurrentemente como el segundo espacio de pacificación (el primero es la familia nuclear). Sin embargo, no dejan de evidenciarse contradicciones. La función de “formación” o de “instrucción” aparecen en un lugar subsidiario frente al de “alejar de la calle” o de la “mala junta” (Kaplan, 2012, p. 37).

Durante el desarrollo de las entrevistas se emplearon recursos proyectivos que incluyeron fotografías de jóvenes en distintos escenarios y situaciones y frases emblemáticas. Con el objetivo de indagar sobre las representaciones que tenían sobre sus coetáneos, a partir de esos insumos, se les preguntó a los estudiantes que imágenes u opiniones tenían sobre los jóvenes que aparecían en las fotografías. Para los entrevistados, los cortes de pelo, las formas de vestir, las poses y las formas de hablar, “...podrían funcionar como credenciales casi perfectas de identificación del joven violento.” (Kaplan, 2012, p. 45).

Kaplan (2013b) afirma que el cuerpo es una dimensión fundamental al momento de analizar las relaciones entre los jóvenes y los conflictos que de ellos emanan. El cuerpo es portador de signos que “...fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera, es decir, operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social” (Kaplan, 2013b, p. 49)

La investigadora destaca que muchos de quienes efectúan los juicios de clasificación portan los mismos rasgos de aquellos que tipifican como violentos sin embargo, es el otro el sujeto violento y amenazante. Esta imagen de “violento”, según los estudiantes, formaría parte de un cartel que algunos compañeros intentan colgarse con el objetivo de adquirir prestigio o respeto entre sus pares (Kaplan, 2012). De este modo se evidencia que

las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas. (Kaplan, 2013b, pp. 52-53)

A partir de los testimonios de los jóvenes Kaplan describe dos temores que ellos expresan y que los marca subjetivamente en sus relaciones con los otros. Se trata del miedo a quedar excluido y del miedo a morir joven. En el primero de ellos se encarna la posibilidad amenazante de existir

excluido de los otros, no ser parte y, por tanto, no existir para el otro. El segundo de ellos radica en el temor a morir en manos de un otro. Según la investigadora (Kaplan, 2013b) este miedo a ser víctima de muerte es social y parece estar arraigado como signo generacional de nuestra época.

› *Palabras finales*

La sensibilidad, en tanto sentimiento y emoción, sobre la violencia constituye una dimensión, poco explorada hasta ahora, que puede ser una vía de entrada para comprender las formas actuales de relacionarse, los niveles de tolerancia y las tensiones que se producen entre los estudiantes. Resulta relevante indagar y analizar las diferentes percepciones que los estudiantes tienen sobre la violencia a raíz del sentido que ellos le otorgan y sus experiencias vividas.

Las formas de relacionarse consideradas por los estudiantes como parte de un juego o como una situación violenta están atravesadas por una delgada línea de demarcación que se modifica en función de los protagonistas y el contexto en el cual se da. Se trata de un entramado de juicios, normas, valores y códigos que los jóvenes portan y construyen, por los cuales las relaciones de sociabilidad pasan de la camarería al conflicto y la violencia. Por un lado, interacciones como “mirarse mal” entre sí o, mirar al novio/a del otro/a es uno de los clásicos motivos de pelea reconocido por los jóvenes. Asimismo, también existen ciertas divisiones, de carácter más estructural, que son eje de rivalidades juveniles. Pertenecer a un determinado barrio, ir a cierta escuela o asistir a tal turno, operan como marcas identitarias de pertenencia desde la cual los jóvenes se posicionan, o los posicionan, y a través de los cuales se generan situaciones de conflicto que pueden terminar en actos de violencia.

› *Referencias bibliográficas*

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura : SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA : Secretaria de Estado da Educação, GDF-Governo do Distrito Federal.
- Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 141-160.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Leo, P. (2009a). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones*

- con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Di Leo, P. (2009b). Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la ciudad de buenos aires. *Revista Observatorio de juventud*, 6(23), 59-70.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyche*, 14(1), 165-180.
- Kaplan, C. V. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. En *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias* (pp. 99-108). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. V. Kaplan, L. F. Krotsch, & V. Orce, *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kaplan, C. V. (2013a). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado a partir de <http://alltitles.ebrary.com/Doc?id=10831894>
- Kaplan, C. V. (2013b). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-67). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 719-737.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90* (1ra ed. 2da reimp.). Buenos Aires: Eudeba.
- Mejía Hernández, J. M. G. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, 176, 57.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Noel, G. (2008). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. *Propuesta Educativa*, 17(30), 101-108.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Saucedo Ramos, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Investigación*, 10(26), 641-668.
- Savenije, W., & Beltraín, M. A. (2005). *Compitiendo en bravuras: violencia estudiantil en el*

Área Metropolitana de San Salvador (1. ed.). San Salvador: FLACSO El Salvador.
Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Los Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas de La Matanza y su relación con las Normativas Escolares: ¿Confrontaciones invisibilizadas?

Hernández, Mariela J. / (IIGG, Fac. de Cs. Sociales, UBA) hernandezmarielaj@gmail.com

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *PALABRAS CLAVES: estudiantes secundarios- expresiones corporales- relaciones de poder*

» *Resumen*

Mi investigación es un estudio exploratorio en el que me propongo analizar y comprender las confrontaciones escolares entre los Estudiantes Secundarios de escuelas públicas del distrito de La Matanza y las “autoridades escolares”, dentro de un campo muy concreto y específico: el normativo intraescolar, en el contexto de la Nueva Ley de Educación y con ella de la obligatoriedad en los estudios secundarios para todos los habitantes de nuestro país.

El estudio posibilitará:

- *en primer lugar, aproximarse a la observación y registro del proceso de socialización normativa de las clases populares en acción, en un ámbito clave en el proceso de construcción de la autonomía moral¹ de los sujetos: la escuela. Fundamentalmente, a partir de la captación de las prácticas normativas y las relaciones sociales (en particular las relaciones de poder²) que se establecen en y entre los distintos actores institucionales: estudiantes, docentes, padres, autoridades directivas.
- *en segundo lugar, abordar el proceso de correspondencia entre la socialización normativa y el proceso de psicogénesis del juicio moral³, en la última etapa de su desarrollo: la adolescencia.
- *en tercer lugar, observar la relación existente entre el contexto sociocultural de pertenencia

1 Para una interiorización del concepto de “Autonomía” utilizado aquí revisar “El Criterio Moral en el niño” de Jean Piaget (1984).

2 Nuestra conceptualización sobre Relaciones de Poder se nutre de los principales aportes de la Teoría Social de K. Marx, M. Weber, M. Foucault, S. Milgram, y el Programa de Investigaciones sobre Cambio Social dirigido por Juan Carlos Marín del que surgen nuestros problemas de investigación.

3 Para una interiorización del concepto de “Autonomía” utilizado aquí revisar “El Criterio Moral en el niño” de Jean Piaget (1984).

familiar, según sea la identidad social de clase de los hogares de proveniencia de los estudiantes, y el carácter sociocultural del ámbito educativo formal de nivel medio al que logran acceder.

En la ponencia mostraré los resultados de un análisis preliminar que estoy realizando al examinar las actas escolares o cuadernos de disciplina de una de las instituciones en las que investigo, dando cuenta de cuáles son las acciones disruptivas más frecuentes y las respuestas de esta institución escolar del 3er cordón de La Matanza, ubicada en una zona marginal de mucha pobreza donde se encuentran los jóvenes más estigmatizados por los medios de comunicación de nuestro país a los cuales se los califica muy frecuentemente de violentos. Sin embargo, a pesar de que los medios insistan en la violencia escolar⁴ y más aún en la asociación de los jóvenes de sectores populares como violentos, encontramos que las prácticas de mayores niveles de “violencia” en la escuela investigada son notablemente minoritarias y que las acciones realizadas por los estudiantes se pueden entender como confrontaciones –tal vez no conscientes por parte de los actores- frente a las normativas escolares vigentes.

› *Introducción*

Para abordar el problema de las características cualitativas que asumen las acciones de disconformidad normativa escolar realizada por los estudiantes secundarios de La Matanza, hemos recogido todas las actas disciplinarias del 2012 de una escuela del 3er cordón, seleccionada al azar. Luego de la lectura de dichas actas hemos realizado una primera categorización que nos permitirá analizar los datos y comprender cuáles son los pesos que asumen cada uno de esos grupos de respuestas. Al finalizar dicho análisis estaremos en condiciones de vislumbrar si las acciones de carácter “violento”, es decir las que implican una confrontación cuerpo a cuerpo “física”, las que contemplan la utilización de objetos usados como armas, o bien, las que se llevan a cabo con el uso de armas blancas y/o de fuego son las que priman en el universo investigado o más bien son excepcionales (las cuales se encuentran contempladas en las tres últimas categorizaciones descritas a continuación).

› *Las acciones de disrupción normativa realizada por estudiantes y su resolución escolar*

Las acciones disruptivas realizadas por los estudiantes secundarios son:

- Retiro/abandono de la escuela en horario de cursada sin permiso/autorización
- Molestar a los compañeros
- Ignorar/no respetar a los docentes y/o autoridades de la escuela

⁴ Para una mayor comprensión de los debates en torno a la denominada “Violencia Escolar”, revisar la acumulación de los investigadores: Bleichmar, Kaplan, Kriger, Míguez, Noel.

- Peleas/riñas/agresión física entre estudiantes
- Acciones violentas/ destructivas con objetos o infraestructura escolar
- Agresión física/violenta a docentes

Es importante aclarar, que esta categorización, es preliminar, ya que se encuentra muy cercana al vocabulario utilizado en las actas por los actores. Tendré que seguir avanzando para determinar una conceptualización que implique mayores niveles de reflexión analítica.

Acciones disruptivas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid Retiro/abandono de la escuela en horario de cursada sin permiso/autorización	6	15,0	15,0	15,0
Molestar a los compañeros	8	20,0	20,0	35,0
Ignorar/no respetar a los docentes y/o autoridades de la escuela	14	35,0	35,0	70,0
Peleas/riñas/agresión física entre estudiantes	5	12,5	12,5	82,5
Acciones violentas/ destructivas con objetos o infraestructura escolar	3	7,5	7,5	90,0
Agresión física/violenta a docentes	1	2,5	2,5	92,5
Otras	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

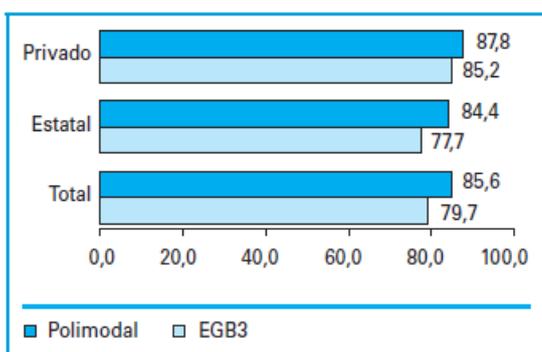
Fuente de elaboración propia a partir de los datos registrados en las actas del 2012 de la escuela X en la que investigo

En este cuadro se observa que la acción más recurrente entre los estudiantes que subvierten las normativas escolares es la de "Ignorar/no respetar a los docentes y/o autoridades de la escuela" con un 35%, la segunda acción más frecuente es la de "molestar a los compañeros" con el 20% del universo, y en tercer lugar se ubica la del "Retiro/abandono de la escuela en horario de cursada sin permiso, sin autorización" con el 15% de los casos. Por otro

lado, se observa que las acciones violentas/destructivas con objetos o infraestructura escolar, son menores con un 7,5%, y muy por detrás queda la agresión física o violenta a docentes, con un 2,5%, se trata de la acción más excepcional. Esto es crucial, ya que como advertí hay una suerte de “moda”, bajo el nominalismo de “violencia escolar”. En los últimos años, apareció una tendencia a asociar a la escuela como un lugar en el que se hacía presente recurrentemente la violencia. Ahora bien, cuando analizo las actas de una de las instituciones en las que trabajo me encuentro con que las acciones violentas son minoritarias.

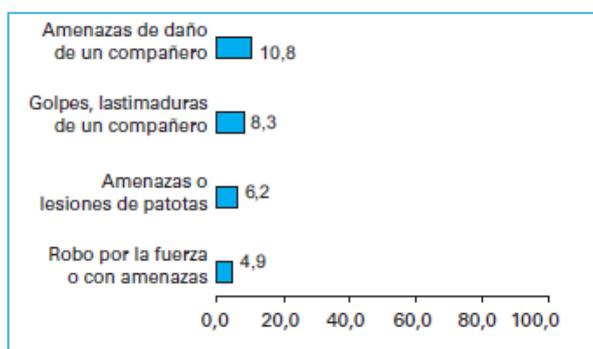
Es interesante también poder observar otros datos y comparar. Veamos los datos encontrados por el “Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas”, en una encuesta que tuvo lugar entre los años 2005 y 2006, aplicada a una muestra representativa de alumnos, y que los interrogaba sobre la violencia en las escuelas de nuestro país.⁵

Gráfico N° 1 Porcentaje de alumnos que señalan que sus compañeros los tratan bien.



Primero observemos, el alto porcentaje de estudiantes que afirmaron que sus compañeros los tratan bien. Si bien, en el ámbito de la escuela pública, es menor la proporción, pero de todos modos es alta.

Gráfico N° 10 Total país. Porcentaje de alumnos que han sido víctimas de violencia por parte de sus compañeros.



Este gráfico N° 10 que los investigadores del observatorio diseñaron a raíz de una

⁵ La encuesta se aplicó a 1.360 cursos de 9º año de EGB y a 1.575 secciones en 3º de Polimodal. Esto equivale a más de 35.000 alumnos en cada uno de los años de estudio. Aproximadamente las tres cuartas partes de los alumnos y de las secciones, corresponden al sector de gestión estatal. El resto, al sector privado.

investigación en todo el país y con muestra representativa, deja explicitado que los niveles de violencia, según los propios estudiantes consultados es bajo. De todos modos, hay que comparar estos datos con otros y ver si realmente esto es así.

Los investigadores del “Observatorio Argentino de la Violencia en las Escuelas” crearon el concepto de “*conflictos de baja intensidad*”. Con esta noción, los estudiosos expresan que la violencia en el campo escolar se desata principalmente con prácticas discriminatorias. Las acciones más recurrentes encontradas por ellos son: maltrato a los compañeros, burlas, ridiculización, hablar mal del otro, mirarse mal, ignorar al otro. Y, por su parte, los usos de armas no son lo más frecuente dentro de la escuela. Todo esto que concluyen, a partir de las investigaciones desarrolladas por el observatorio en todo el país, también es compartido por nosotros, y lo podemos sostener con las observaciones y entrevistas que realizamos en las escuelas en las que estamos trabajando. Del mismo modo que ellos, hallamos mayormente conflictos de baja intensidad en las escuelas de La Matanza, y son excepcionales otro tipo de conflictos como los que salen en los medios de comunicación masiva. Por eso es apropiado lo que nos advierte Carina Kaplan⁶ sobre las autopercepciones y clasificaciones dirigidas hacia los jóvenes en su relación con la violencia, sustentando que dichas conceptualizaciones funcionan como operadores prácticos y tienen efectos simbólicos en la vida escolar cotidiana. A ello es a lo que debemos estar atentos.

Por otro lado, de acuerdo a los datos obtenidos en las actas, me dispuse a observar cuáles eran las resoluciones más frecuentes a las que llegan las autoridades y/o el cuerpo docente de la escuela.

Resolución Escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Diálogo/acciones reflexivas	8	20,0	20,0	20,0
Recurrir a gabinetes/ ayuda terapéutica	1	2,5	2,5	22,5
Dialogo y amaneza	4	10,0	10,0	32,5
Cita a los padres	15	37,5	37,5	70,0
Firmar actas/ llamado de atención	8	20,0	20,0	90,0

⁶ Entrevista realizada por Emilia Cueto para “Letra viva”, disponible en [http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-carina-kaplan/12422%](http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-carina-kaplan/12422%20)

Otras	4	10,0	10,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente de elaboración propia a partir de los datos registrados en las actas del 2012 de la escuela X en la que investigo

Al analizar la resolución de las autoridades y/o cuerpo docente de la escuela, frente a las acciones disruptivas de los estudiantes, encontré que la resolución más elegida por el cuerpo docente de la escuela investigada es *la cita a los padres*, con el 37,5%; luego en segundo lugar se sitúan las que involucran situaciones de diálogo y acciones reflexivas -tratándose de acciones que le permitan a los estudiantes reflexionar sobre lo ocurrido, y también las que incluyen la firmas de actas y/o los llamados de atención (ambas con el 20% de los casos)-. Muy excepcionales son las que implican que las autoridades de la escuela propongan a los padres el recurrir a ayudas terapéuticas o deriven a algún gabinete psicoterapéutico. Las que sí se encuentran a medio camino, son las del *diálogo sumado a la amenaza*, es decir, aquellas situaciones en las que se “advierte” a los estudiantes que corren con el peligro de ser suspendidos o la posibilidad del pase a otra institución.

Los datos son llamativos, pareciera que las acciones resolutorias por parte de la institución escolar son contradictorias, ya que el citar a los padres, implica una especie de “salto”, una especie de “punteo” a los estudiantes. Algo así como considerar que son los adultos los que se tienen que “responsabilizar” o tienen que “escuchar” a la institución escolar sobre los “problemas” que genera el estudiantado joven-adolescente. Ahora bien, por su parte, el hecho de generar acciones de dialogo con los estudiantes los involucra totalmente a éstos últimos en el problema acontecido. Mientras que, el hecho de *hacerlos firmar las actas, cuadernos disciplinarios, llamarles la atención*, etc., son acciones que los involucran pero que al mismo tiempo los convocan a ser informados que “están en falta”. Todas estas cuestiones son para seguir analizándolas, es importante obtener otros datos al respecto para que podamos comprender qué tipo de sanciones se están llevando a cabo en la institución escolar.

A continuación, en un cuadro bivariado presento la puesta en relación de las dos acciones analizadas previamente.

Acciones disruptivas * Resolución Escolar Crosstabulation

	Resolución Escolar						Total
	Diálogo/ acciones reflexiva s	Recurrir a gabinetes/ ayuda terapéutic a	Dialogo y amaneza	Cita a los padres	Firmar actas/ llamado de atención	otras	

Acciones disruptivas	Retiro/abandono de la escuela en horario de cursada sin permiso/autorización	1 12,5%	0 ,0%	2 50,0%	2 13,3%	0 ,0%	1 25,0%	6 15,0%
	Molestar a los compañeros	2 25,0%	0 ,0%	1 25,0%	2 13,3%	1 12,5%	2 50,0%	8 20,0%
	Ignorar/no respetar a los docentes y/o autoridades de la escuela	4 50,0%	0 ,0%	1 25,0%	5 33,3%	4 50,0%	0 ,0%	14 35,0%
	Peleas/riñas/ agresión física entre estudiantes	1 12,5%	1 100,0%	0 ,0%	2 13,3%	1 12,5%	0 ,0%	5 12,5%
	Acciones violentas/ destructivas con objetos o infraestructura escolar	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 13,3%	0 ,0%	1 25,0%	3 7,5%
	Agresión física/violenta a docentes	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 12,5%	0 ,0%	1 2,5%
	Otras	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 13,3%	1 12,5%	0 ,0%	3 7,5%
	Total	8 100,0%	1 100,0%	4 100,0%	15 100,0%	8 100,0%	4 100,0%	40 100,0%

Fuente de elaboración propia a partir de los datos registrados en las actas del 2012 de la escuela X en la que investigo

Al observar la relación existente entre la resolución escolar y las acciones disruptivas, encuentro que: por parte de la escuela se tienden a generar diálogos y/o acciones reflexivas, frente al tipo de acción de los estudiantes de haber ignorado y/o no respetado a los docentes.

Ahora bien, la escuela plantea un diálogo con amenaza frente al retiro, la fuga de los estudiantes en horario escolar.

Mientras que se tiende a la resolución de la firma de actas y/o el llamado de atención, frente a la acción más frecuente de ignorar o no respetar al cuerpo docente y/o a las autoridades escolares.

Acciones disruptivas * Resolución Escolar Crosstabulation

	Resolución Escolar						Total
	Diálogo/ acciones reflexivas	Recurrir a gabinetes/ ayuda terapéutica	Dialogo y amaneza	Cita a los padres	Firmar actas/ llamado de atención	Otras	
Acciones disruptivas Retiro/ abandono de la escuela en horario de cursada sin permiso/ autorización	1 16,7%	0 ,0%	2 33,3%	2 33,3%	0 ,0%	1 16,7%	6 100,0%
Molestar a los compañeros	2 25,0%	0 ,0%	1 12,5%	2 25,0%	1 12,5%	2 25,0%	8 100,0%
Ignorar/no respetar a los docentes y/o autoridades de la escuela	4 28,6%	0 ,0%	1 7,1%	5 35,7%	4 28,6%	0 ,0%	14 100,0%
Peleas/riñas/agresión física entre estudiantes	1 20,0%	1 20,0%	0 ,0%	2 40,0%	1 20,0%	0 ,0%	5 100,0%
Acciones violentas/destructivas con objetos o infraestructura escolar	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	3 100,0%
Agresión física/violenta a docentes	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
Otras	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Total	8 20,0%	1 2,5%	4 10,0%	15 37,5%	8 20,0%	4 10,0%	40 100,0%

Fuente de elaboración propia a partir de los datos registrados en las actas de la escuela X en la que investigo

Ahora bien, al situarme en las acciones disruptivas de los jóvenes, encuentro, en el grupo de quienes se retiran de la escuela sin aviso ni permiso, que las consecuencias más usuales arremetidas por las autoridades y/o docentes son las que implican diálogo con amenaza y la citación a los padres (ambas concentran un 33% de los casos).

Entre quienes realizaron acciones que implicaban el incomodar a sus compañeros, las resoluciones que están más relacionadas con esta son: las del dialogo y acciones reflexivas, y las de citar a los padres (ambas con el 25%).

En cuanto a las acciones que implican el ignorar a los docentes, el no respetarlos a ellos y/o autoridades de la escuela, encontramos que las resoluciones más frecuentes son: las de diálogo y acciones reflexivas, la cita a los padres (es la que más concentra de las tres) y la firma de actas y llamados de atención.

En lo referente a las peleas, riñas, agresiones físicas entre pares, la resolución más frecuente es la de citar a los padres con el 40%.

Por su parte, frente a acciones violentas o destructivas contra objetos o las instalaciones escolares por parte de los estudiantes, con un casi 67%, la resolución que más utilizan las autoridades escolares es la cita de los padres.

En cuanto a las agresiones físicas o violentas, suelen conducir a la firma de actas como respuesta frente a dicha acción.

Acciones disruptivas * Resolución Escolar Crosstabulation

		Resolución Escolar						Total
		Diálogo/ acciones reflexivas	Recurrir a gabinetes/ ayuda terapéutica	Dialogo y amaneza	Cita a los padres	Firmar actas/ llamado de atención	Otras	
Acciones disruptivas	Retiro/abandono de la escuela en horario de cursada sin permiso/ autorización	1 2,5%	0 ,0%	2 5,0%	2 5,0%	0 ,0%	1 2,5%	6 15,0%
	Molestar a los compañeros	2 5,0%	0 ,0%	1 2,5%	2 5,0%	1 2,5%	2 5,0%	8 20,0%
	Ignorar/no respetar a los docentes y/o autoridades de la escuela	4 10,0%	0 ,0%	1 2,5%	5 12,5%	4 10,0%	0 ,0%	14 35,0%
	Peleas/riñas/ agresión física entre	1 2,5%	1 2,5%	0 ,0%	2 5,0%	1 2,5%	0 ,0%	5 12,5%

estudiantes							
Acciones violentas/ destructivas con objetos o infraestructura escolar	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 5,0%	0 ,0%	1 2,5%	3 7,5%
Agresión física/violenta a docentes	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	1 2,5%
Otras	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 5,0%	1 2,5%	0 ,0%	3 7,5%
Total	8 20,0%	1 2,5%	4 10,0%	15 37,5%	8 20,0%	4 10,0%	40 100,0%

Fuente de elaboración propia a partir de los datos registrados en las actas del 2012 de la escuela X en la que investigo.

Al analizar los pesos que asumen las relaciones o asociaciones entre las variables - teniendo en cuenta el total del universo-, encuentro que los grupos proporcionalmente más importantes son los que realizaron la acción de **Ignorar o no respetar a los docentes y/o autoridades escolares**, que tuvieron como contrapartida por parte de la institución: el **diálogo y las acciones reflexivas** (10%), con el de **citar a los padres** (12%) y con el de **firmar las actas** (10%). Teniendo en cuenta estos grupos, registro que las acciones más frecuentes en la escuela investigada son las de “baja intensidad”, que implicarían una disconformidad con las normativas vigentes y un intento de disrupción, tal vez hasta ahora en un nivel micro y hasta corporal que no se expresa como una confrontación abierta de lucha o acción colectiva, pero que tampoco implica una acción violenta antojadiza como los medios de comunicación masiva nos quieren hacer creer. Así también es interesante detenerse en las resoluciones de los adultos de la escuela, en las cuales frente a un mismo hecho/acción, se llevan a cabo distintas medidas, ello daría cuenta de la pluralidad de voces, evaluaciones y respuestas diferentes situadas en la complejidad del espacio escolar.

➤ *A modo de reflexión*

Hemos evidenciado en el análisis llevado a cabo, que la acción más recurrente por parte de los estudiantes investigados es la del no respeto a la autoridad, y no la de violentar el espacio

escolar y a los sujetos que lo componen. Esto implicaría algunas cuestiones que es preciso seguir investigando.

Nos podemos preguntar por qué es tan importante el “respeto a la autoridad” en la escuela, y si ello se reduce solo al campo escolar o tiene que ver con otros ámbitos de la sociedad actual. Sabemos, por los aportes de Milgram, que la obediencia a la autoridad es una acción naturalizada en la sociedad capitalista y que la desobediencia es un acto minoritario y fuertemente castigado. Ahora bien, en la escuela, institución privilegiada para la construcción de ciudadanos la construcción no está llevada a cabo de modo tajante y unánime, como hemos visto hay pluralidad sobre el modo de resolver los actos disruptivos o desobedientes.

> *Bibliografía Consultada*

- Abduca, L.; Ainora, J., Pérez, V. (2009) “La violencia invisible: La normalización del castigo en los procesos de socialización” en *“Antología de la violencia social en México”*, Instituto de Investigaciones Sociales, universidad Autónoma de Baja California, México: Editor David Fuentes Romero.
- Bleichmar, S. (2008) “Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades”. Bs. As.: Noveduc.
- Cueto, E. (2012) “Entrevista a Carina Kaplan”. Disponible en <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-carina-kaplan/12422%20>
- Duschatzky, S. Y Corea, C. (2002) “Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: PAIDOS.
- Duschatzky, S. (1999) “La escuela como frontera”. Buenos Aires: PAIDOS.
- Duschatzky, S (2007) “Maestros Errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie”, Buenos Aires: PAIDOS.
- Foucault M., (2005) “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión” Bs. As: Siglo XXI Editores.
- Garriga Zucal J. y Noel G. (2009) “Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso.” Buenos Aires.
- Kaplan, C., Castorina, J., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S., Mutchinick, A., Fainsod, P. (2006) “Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela”, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2011) “Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los Estudiantes”, Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 95 a 103
- Kriger, M. (2010) “¿A qué llamamos violencia escolar?”, en Curso de Postgrado de CAICYT-CONICET. “Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias. Itinerarios, estrategias y reflexiones”, Buenos Aires.
- Marín, J. C. (1995) “Conversaciones sobre el poder”, Bs. As. Oficina de Publicaciones del CBC.
- Marín, J. C.; Abduca, L., Antón, G., Forte, G., Pérez, V., Damiano, F. y otros, (2010) “El cuerpo territorio del poder”, Cuaderno de Trabajo Nº 3, Buenos Aires: Colectivo Ediciones/ Ediciones Picaso.
- Marín, J. C. y Equipo, (2005) “Prototipo de CD Interactivo El Castigo”, Fundación Böhl, Alemania.

- Marx, K.(2004) “El Capital” Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Miguez, D. (Comp.) (2008), “Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual” Buenos Aires: Paidós.
- Milgram, Stanley (1980) “Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental”, Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Muleras (2010) “Sacralización y Desencantamiento: Hacia una sociogénesis del conocimiento del orden social”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miño y Dávila Editores, Vol. Nº 27, Buenos Aires. (ISSN 0327-7763).
- Muleras (2012) “Pedagogía de la desobediencia a la inhumanidad del orden social”. Buenos Aires: EAE.
- Noel G. (2008) “Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos.” Propuesta Educativa, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1984) “El criterio moral en el niño”, Barcelona: Ediciones Martínez Roca
- Weber, M. (1985) “Economía y Sociedad”, México: Fondo de Cultura Económica

Adolescentes en las escuelas: adicciones y violencias

Graciela Pascualetto (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam) grapascua@gmail.com

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» » PALABRAS CLAVE: Relaciones vinculares. Convivencia. Aprendizaje. Adicciones. Violencias.

> Resumen

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “La educación secundaria en la Provincia de La Pampa: políticas, instituciones y actores”, cuyo objetivo general es producir conocimiento sobre este nivel considerando las actuales políticas y sus efectos en las instituciones y en los actores. Los objetivos específicos del eje *actores*, al cual nos referimos, focalizan en las subjetividades adolescentes y en la comprensión de problemáticas que afectan la convivencia y el aprendizaje escolar.

Se utilizó una metodología cualitativa para indagar sobre la percepción de alumnos del nivel secundario acerca de las relaciones vinculares en la escuela y los conflictos asociados a situaciones de violencia y adicciones. Se empleó un cuestionario de entrevista que fue aplicado por estudiantes de los Profesorados de la UNLPam, que en 2013 cursaban la cátedra de Psicología, a alumnos de escuelas de Santa Rosa y de otras localidades de la Provincia, según los lugares de procedencia de los estudiantes universitarios.

Esta experiencia luego se socializó en clase, donde los estudiantes tuvieron la posibilidad de conversar sobre el trabajo realizado e intercambiar ideas y vivencias sobre las subjetividades adolescentes y sus manifestaciones en las escuelas. En relación con ello, también se analizaron las “Guías de actuación institucional sobre violencia y adicciones en las escuelas” elaboradas años atrás por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante las entrevistas, cabe señalar que los alumnos entrevistados le otorgan especial relevancia a los vínculos con sus profesores y sus pares. Reconocen que el contexto de desigualdad social, las situaciones familiares y el clima escolar influyen en la adopción de conductas violentas y/o en el acercamiento de algunos jóvenes a las drogas. Destacan que es necesario “hablar” sobre estos temas en las escuelas, en un marco de confianza y respeto, con interlocutores que actúen como referentes adultos.

Señalan que “culpar” a quienes atraviesan estas circunstancias no soluciona el problema y

que en las instituciones es posible hacer “cosas” para ayudarlos. Entre ellas, mencionan la prevención, algunas acciones que ya se vienen realizando para el acompañamiento de las trayectorias escolares y para la actuación en casos de violencia o adicciones. En algunos tópicos, los enunciados de los alumnos poseen un sentido similar al que expresan los postulados de las Guías de actuación institucional antes mencionadas. Sin embargo, hay estudiantes que reclaman mayor predisposición de sus docentes para la enseñanza, que no discriminen, que los orienten para afrontar distintas situaciones de la vida y que presten atención a quienes más les “cuesta” aprender.

A modo de síntesis podemos decir que los alumnos del secundario valorizan mucho la relación con sus profesores y le conceden importancia al entramado vincular y al contexto situacional en que se producen los conflictos; aspectos a tener en cuenta cuando pensamos en nuestras formas de intervención como docentes para favorecer la convivencia y el aprendizaje escolar.

› *Introducción*

La articulación escolarización – juventud requiere prestar atención a los recorridos que efectúan adolescentes y jóvenes en contextos escolares diversos y repensar las condiciones que favorecen las operaciones de subjetivación, el aprendizaje y la convivencia institucional y social.

A partir de la sanción en nuestro país de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y, posteriormente, de la Ley de Educación Provincial N° 2.511/09, la Educación Secundaria posee carácter obligatorio. Ambas coinciden en la finalidad de formar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios superiores. Apuntan al logro de una educación ética que les permita desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones. Que practiquen la cooperación, el pluralismo, la solidaridad y el respeto por los derechos humanos, desechando toda forma de discriminación. Que se formen como personas responsables, que sepan utilizar el conocimiento para comprender y transformar el entorno ambiental, cultural, económico y social y que puedan situarse como partícipes activos en un mundo en permanente cambio.

En este contexto, surgió el proyecto de investigación “La Educación Secundaria en la Provincia de La Pampa: Políticas, instituciones y actores” que se lleva a cabo en el ámbito del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

El objetivo general del Proyecto es el de generar conocimiento sobre la Educación Secundaria en la Provincia con especial atención a las prescripciones de la política educativa y sus efectos en las instituciones escolares y en la subjetividad de los actores. En lo referido al eje *actores* y en particular a los *alumnos* –tópico central de este trabajo-, los objetivos específicos focalizan en las subjetividades adolescentes y en la comprensión de problemáticas vinculares que afectan la convivencia y el aprendizaje escolar.

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo y otorga importancia a las

representaciones, prácticas y sentidos construidos acerca de los vínculos docente-alumnos y de las situaciones de violencia y adicciones por las atraviesan algunos adolescentes y jóvenes.

Para realizar el trabajo de campo se utilizó un cuestionario de entrevista con preguntas abiertas que fue aplicado a alumnos del nivel secundario de distintas localidades de la Provincia de La Pampa por estudiantes que en el año 2013 cursaban la Cátedra de Psicología del primer año de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas con sede en Santa Rosa. Los estudiantes estaban habilitados para efectuar modificaciones en el cuestionario con el propósito de adecuarlo a las características de los entrevistados, al desarrollo del diálogo y al lugar en el que se realizaba el encuentro.

Organizados en pequeños grupos, los estudiantes de los Profesorados llevaron a cabo las entrevistas a alumnos de diferentes cursos de escuelas secundarias de Santa Rosa y de ciudades como General Pico, Ingeniero Luiggi, Toay, Arata, Colonia Barón y otras, según sus lugares de procedencia. Los alumnos entrevistados tenían en ese momento entre 12 y 18 años.

Una vez concluida esta etapa, en las clases se socializó la información, generándose interesantes intercambios y debates sobre la diversidad adolescente, los factores que inciden en el proceso de subjetivación y las vicisitudes del acontecer escolar. También se analizaron las “Guías de actuación institucional sobre violencia y adicciones en las escuelas”, documento elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa a fines del año 2009.

Si bien el cuestionario constaba de varias preguntas, en esta ponencia se consideramos solamente las que aluden a las relaciones vinculares docente-alumnos y a la percepción de los entrevistados sobre las situaciones de violencia y adicciones que pueden afectar la convivencia escolar.

› *El aprendizaje y las relaciones vinculares*

Las escuelas y las aulas constituyen ámbitos de aprendizaje e intercambios que acompañan el proceso adolescente, ofrecen nuevas figuras de identificación y permiten relaciones diferentes a las que se producen en el hogar y en el espacio vecinal. Los vínculos escolares tienen especial valor en las operaciones de subjetivación pues en ese lugar se encuentran “el sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña” (Freire, 1994: 88), lo que constituye, de por sí, un proceso de mutua transformación

Como representantes de la cultura, los profesores ofrecen un conjunto de propuestas que incluyen desde su presencia y su actitud hasta los dispositivos y estrategias de enseñanza. Es tarea del profesor dinamizar la relación intersubjetiva y ejercer una función reguladora para que los estudiantes se familiaricen con el ámbito institucional y para que el conocimiento actúe como lugar de encuentro, transmisión y construcción de los aprendizajes. Veamos cómo se expresa uno de los alumnos entrevistados en torno al rol del docente y del conocimiento en el proceso educativo:

-No quiero un profesor que te de una fotocopia y nada más, quiero que me muestre más cosas. Por

ejemplo, si hablamos del cuerpo humano que traiga cosas que lo representen, que nos hagan leer más libros, que nos abran la cabeza y amplíen el vocabulario.

Aprender es un proceso subjetivo, singular, en tanto cada persona también lo es. El sujeto epistémico se constituye explorando el mundo e incorporándolo en forma significativa a través de sus esquemas de conocimiento (Ageno, 2000: 77). En tal sentido, casi todos los entrevistados mencionaron la necesidad de estar motivados, prestar atención, dedicarle tiempo al estudio, desarrollar sus propias capacidades cognitivas, contar con recursos didácticos y recibir una enseñanza de calidad:

- Sería necesario prestar más atención en la escuela y estudiar en la casa.
- Se necesita como estudiante buena lectura comprensiva y expresiva para poder interpretar los textos en forma adecuada.
- (Hace falta) una buena enseñanza y los útiles necesarios.

La buena enseñanza, como lo plantea Edith Litwin, recupera la dimensión de la ética y de los valores en la tarea educativa, considerando la condición humana en su contexto, “en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares” y en la dimensión de la historia y del futuro. (Litwin, 2006: 95).

Esta dimensión, aún en la incertidumbre respecto de las posibilidades de ubicarse laboralmente o de poder continuar estudios de nivel superior, se reconoce en expresiones de los chicos que aludieron a la importancia de una formación que los ayude a desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida, en el presente y en el futuro:

- Yo creo que habría que hacer más hincapié en actividades de computación ya que hoy en día es una herramienta necesaria en muchos trabajos (...) También sería útil más educación sexual que (...) en edades adolescentes es necesaria.
- Me parece que necesitamos además de aprender los conceptos y esas cosas, que nos enseñen a desenvolvernos y prepararnos para lo que se nos viene porque me parece que la mayoría de los estudiantes tiene miedo a no saber qué hacer cuando se vayan a estudiar.
- Personalmente creo que para aprender se necesita la confianza y un buen clima en el aula.

El clima de trabajo se gesta en la relación que establecen alumnos y docentes, con sus rasgos personales y sus particulares historias. Se reproduce aquí algo del orden social -relaciones de poder y autoridad, jerarquías, roles y, además, algo del orden psíquico, como son los procesos de identificación y transferencia. Estos mecanismos operan en el vínculo intersubjetivo y el docente es visto como un sujeto de supuesto saber. Así es que además del saber que el profesor posee, lo importantes es “lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha instaurado” (Blanchard Laville, 2004: 82).

Avanzando en la entrevista, se les preguntó a los alumnos de las escuelas secundarias por la manera en que el curso al que pertenecen se relaciona con los profesores. Algunos manifestaron que la relación es “buena” o “muy buena”, justificando las razones por las cuales la calificaron de ese modo:

- La relación es buena, siempre con un intercambio de respeto mutuo (...) Hay profesores que

desarrollan una serie de técnicas y formas de comunicarse logrando que su clase sea llevadera.
-La relación es muy buena (...) los profesores son otro grupo de adultos en tu vida que pueden velar por ti, orientarte y ofrecerte el punto de vista de un adulto.

Sin embargo, como se venía diciendo, cada docente, cada alumno y cada grupo se relacionan de un modo particular y esa relación se va modificando de acuerdo a las experiencias que viven juntos. Es una relación facilitadora de aprendizajes cognitivos y también de una modalidad vincular que, según Tizio, debería incluir un lugar “para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales.” (Tizio, 2005: 172). Esta relación asume características particulares según los docentes y los grupos de alumnos. Así fue expresado en estas respuestas:

-Algunos (profesores) son muy estrictos y no escuchan y otros profesores, que son con los que más aprendemos, tenemos una relación como de amigos.
-...la sociedad ha cambiado mucho por lo que algunas actitudes le resultan chocantes a aquellos profesores con mayor antigüedad. Las numerosas quejas y limitaciones hacen que el curso se fastidie y se considere al profesor como alguien molesto.

La confianza, la relación “como de amigos”, es recurrente en la calificación del vínculo docente-alumnos. Sin embargo, este vínculo es de carácter asimétrico; el docente es un sujeto adulto que está formado como profesional para enseñar y orientar, mientras que los adolescentes se encuentran en proceso de configuración subjetiva. El docente está legitimado socialmente para ejercer su función de enseñanza y en tal sentido constituye una figura de autoridad que, como se puede advertir en los testimonios, algunos alumnos reclamaron:

-Existe demasiada confianza entre el profesor y todo el curso, esto hace que los niveles de respeto bajen de lo normal. Con respeto se podría alcanzar una mejor relación entre ambos.
-Es importante que (el docente) sea una persona en la que puedas confiar, sin tener miedo para poder entablar una conversación (...) pero siempre con el respeto que se merecen, no como un amigo más.

El respeto es otro de los factores que insiste las respuestas. *Respeto* puede entenderse como obediencia, sumisión o acatamiento. También, como atención o deferencia. Atención en el sentido de cuidado por el otro y deferencia, como consideración hacia el otro, en el marco de una relación que, como se ha dicho, es de carácter asimétrico y en la cual el adulto ocupa un lugar de autoridad:

-...algunos alumnos le toman el pelo a los profes y no los respetan.
-Los repitentes hacen quilombo y los profesores no pueden explicar.
-Nosotros somos un grupo bastante revoltoso y siempre estamos en desacuerdo con los profesores, nunca tenemos ganas de trabajar y protestamos por todo. Algunos (docentes) se preocupan si a veces te ven mal, o intentan que te intereses por la clase para que mínimamente salgamos aprendiendo algo. Otros no tienen tanta buena onda y suelen tratarnos mal.

Los vínculos intersubjetivos y la función de autoridad forman parte del entramado escolar y se producen en el contexto de la cultura institucional y del grupo áulico. La autoridad, como poder y/o influencia que los docentes poseen la facultad de ejercer, es una cuestión

relacional y asume diferentes características. Así como puede ser empleada para orientar, persuadir y alentar a los adolescentes en sus aprendizajes, también puede ser utilizada en sentido despectivo, para subestimar o humillar, perdiéndose de este modo la oportunidad de generar vínculos más satisfactorios y productivos. Enseñar y aprender son procesos distintos pero interactúan entre sí y alcanzan mayor relevancia cuando la confianza, el respeto y el consentimiento se producen en un ambiente de convivencia democrática.

› *Macro y micro mundo de violencias y adicciones*

Distintos modos de violencia y conductas adictivas acompañan al mundo desde remotas épocas. Al amparo de legislación destinada a preservar los derechos humanos, los derechos de niños, niñas y adolescentes, la eliminación de toda forma de discriminación y la educación integral para el ejercicio de la ciudadanía, hoy, más que en otros momentos históricos, se hacen visibles situaciones donde estos comportamientos generan conflictos en el ámbito más amplio de la sociedad y en el micro mundo de las escuelas.

El acercamiento de los estudiantes de los Profesorados a la realidad educativa del nivel secundario también incluyó preguntas de opinión sobre estos puntos. De las respuestas se puede inferir que existe conciencia en muchos alumnos sobre el incremento de las situaciones de violencia y de las conductas adictivas, como así también de la complejidad e importancia que posee abordar estos temas en la familia, en la escuela y en otros ámbitos públicos donde se reúnen adolescentes:

- Son temas difíciles de tratar ya que en el país esas dos problemáticas están siendo cada vez más grandes.
- La violencia y las adicciones a esta altura llegan a todos lados, así que hay mucho para hablar en un lugar donde habitualmente más de quinientos chicos pasan cinco horas diarias.
- ...la mayoría no escucha y cree que todo se soluciona a las piñas, porque está a la moda, al igual que las drogas.

El consumo o la venta de drogas y diferentes formas de violencia no son ajenas a la forma en que viven y se relacionan algunos grupos juveniles, exacerbado además por los medios de comunicación y un imaginario que ubica a los jóvenes como amenaza, como culpables de sus propias condiciones de vulnerabilidad. Wasserman señala que la ficción creada por los medios se construye sobre la base de situaciones que ocurren en la realidad. Y agrega:

... el adolescente creado por los medios está alcoholizado, drogado, peleándose violentamente, tanto entre varones como mujeres, delinquiendo, amenazando, asesinando, poniéndose en coma. Es evidente que no se trata de la mayoría de los adolescentes, pero en el imaginario colectivo es el adolescente de la actualidad. (Wasserman, 2011: 139).

Lo expresado por el autor pareciera influir en la percepción que algunos jóvenes entrevistados poseen sobre sus pares pues consideran que la pertenencia a ciertos grupos urbanos

o los contenidos que incorporan a través de la televisión y de las redes sociales inciden en la adopción de conductas ligadas al consumo de sustancias adictivas y a las actitudes violentas. Sin embargo, otros aluden a la repetición de formas vinculares vividas en su contexto familiar:

-Un chico que desde sus primeros años es golpeado sin previo aviso por cualquier conducta, tendrá esa misma respuesta frente a conductas que no lo satisfagan.

No todos los casos de violencia doméstica dan por resultado vínculos hostiles, dado que los niños, niñas y adolescentes se relacionan con figuras e instituciones extra familiares en las cuales pueden recibir otro trato y reconocimiento, factores que contribuyen a la adquisición de modalidades vinculares más beneficiosas y es la escuela uno de los ámbitos donde se espera que puedan aprender otras formas de expresión y otras habilidades sociales. No obstante, hay respuestas de los entrevistados referidas a prácticas escolares que pueden ser consideradas, en sí mismas, generadoras de violencia:

-Nuestro curso es despreciado por la mayoría de los profesores, tienen preferencias y nos comparan.

-(Los profesores) te bardean, te maltratan.

En este sentido, los propios alumnos plantearon la necesidad de que se modifiquen algunas actitudes de los profesores:

-Que no discriminen tanto.

-Que no te esté mirando mal y que no te hable en un tono muy ofensivo o te miren con cara de odio.

Ver o nombrar a un sujeto como si el atributo fuese su identidad – *el Violento, el Drogadicto* – en nada ayuda a la convivencia y al aprendizaje pues la escuela es un espacio en que se ensayan roles, se prueban vocaciones, se practican distintas capacidades y se edifican nuevas posibilidades a través del encuentro con los otros y con los saberes que ofrece la cultura en el camino de construcción de la identidad, haciendo de cada sujeto un ser peculiar. De allí que las experiencias vividas sean, en cada uno, diferentes. Respecto del consumo de sustancias adictivas dicen Rojas y Sternbach:

...frente a la oferta desmesurada de la droga en nuestra sociedad, factores singulares y familiares hacen que algunos jóvenes, y no otros, se conviertan en adictos. Es conocido que hoy numerosos adolescentes pasan por la experiencia de la droga e indudablemente muchos quedan fuera de ese universo de la trampa y lo ilusorio (Rojas y Sternbach, 1994: 138).

Por otra parte, y esto es importante destacarlo, la adolescencia es una etapa de desasimio del mundo familiar, de búsquedas y exploraciones que forman parte del proceso de reconfiguración identitaria. El “segundo nacimiento”, la “segunda vida imaginaria” a la que se refiere Dolto (2005), que no cristaliza en una identidad fija pues ésta se construye mediante las experiencias que los adolescentes realizan en su contexto, los proyectos que sueñan y concretan y el vínculo afectivo con los demás, ya sean sus pares u otros adultos significativos.

Ante la pregunta sobre lo que se puede hacer en la escuela ante situaciones de violencia o adicciones, mayoritariamente los alumnos entrevistados manifestaron la necesidad de conversar y

de ser escuchados. Algunos dijeron que hablan y se ayudan entre sí, valorando de esta manera el papel del grupo de pares en el abordaje de situaciones que los afectan. No obstante, casi todos los entrevistados estimaron necesaria la intervención de figuras adultas, como la de los padres, o a la de los directivos y docentes de la escuela:

-Creo que debería escucharse más y hablar y concientizar antes y no culparlos ahora... y que si en la casa no se entiende, nuestros formadores de alguna manera deberán hacer una concientización.

Hay alumnos que pueden hablar sobre estos temas en la escuela y al respecto indicaron que los profesores suelen tener diferentes posturas:

-... algunos lo ven desde un lugar y otros desde otro, por ejemplo, algunos piensan que los que se drogan, digamos, lo hacen por, algunos lo hacen por diversión o por seguir la moda, o hacerse ver y hay otros que lo hacen por problemas familiares...

Por otra parte, alguna respuesta señaló que los docentes le prestan poca atención a la violencia verbal y “se preocupan cuando hay una violencia física”. Otros dijeron que los profesores deberían ayudar más a quienes lo necesitan dejando de “mirar los apellidos” y hay también quienes manifestaron que en ciertos casos “ya casi nada se puede hacer” porque los docentes “están cansados” de hablarles y de controlarlos en los recreos. Sugirieron realizar charlas y talleres y, cuando la situación exceda el ámbito de la escuela, tratar a los chicos afectados por estos problemas con psicólogos o en centros de rehabilitación.

› *Las Guías de actuación institucional sobre violencia y adicciones en las escuelas*

Desde finales del siglo XX y hasta la actualidad, en nuestro país se llevan a cabo acciones y programas con el propósito de orientar, asesorar o intervenir en situaciones de conflicto, acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes y mejorar las condiciones de convivencia en las instituciones. Estas iniciativas proceden especialmente del Ministerio de Educación de la Nación y de los ministerios de educación provinciales.

En este marco, en el año 2009, el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa elaboró las “Guías de actuación institucional sobre violencia y adicciones en las escuelas” con la finalidad de brindar orientaciones a la comunidad educativa para proceder en estos casos siguiendo ciertos principios y criterios. Las guías instan a docentes y autoridades escolares a desempeñarse según las obligaciones de los cargos que ocupan y los roles que desempeñan, trabajando las diversas situaciones con el apoyo de coordinadores y equipos técnicos. Es interesante observar que algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas poseen un sentido similar:

Respecto del rol de los profesores:

-Que (el docente) sepa poner orden en su clase, ya que muchas veces se pierden clases y diálogos por desorden en el aula.

Respecto del acompañamiento de las trayectorias escolares y del trabajo en conjunto con los servicios de apoyo:

-Hacer un seguimiento de estos chicos.

-Se necesitan equipos técnicos que apoyen la trayectoria escolar de los alumnos. Sería necesario que profesores y directivos ayuden más a los alumnos para que el desempeño escolar no baje.

Por otra parte, las Guías de actuación institucional sugieren atender los problemas y abordar las situaciones de conflicto de acuerdo a las normas de convivencia de la institución, hecho que si bien no es mayoritario, algunos alumnos destacaron:

-Una vez planteadas las normas de convivencia ya está, ya somos grandes.

En situaciones consumadas de violencia o de consumo de sustancias adictivas que afecten el comportamiento de los estudiantes en la escuela, el documento recomienda la comunicación inmediata con las familias y con las autoridades educativas pertinentes, así como también el pedido de asistencia médica o la intervención de la institución policial en aquellos casos que lo ameriten.

Las Guías constituyen herramientas orientadoras que, como otras surgidas por la misma época en la Argentina, reconocen la incidencia de factores socioculturales e institucionales en el comportamiento de las personas y de los grupos. Esta perspectiva es superadora del enfoque centrado en el *alumno-problema*, presente en nuestra tradición educativa y con vestigios aún en las prácticas pedagógicas actuales. Acerca de dicha perspectiva dicen Kaplan y Mutchinik:

Tener en cuenta la dimensión social de la violencia, permite, ya no partir de la culpabilización a priori de los individuos, sino concentrar los esfuerzos en mejorar el trabajo de la institución y de la comunidad educativa en su conjunto (Kaplan y Mutchinik, 2006: 306).

Si se habla de instituciones progresivas, el entramado vincular y la convivencia se crean y recrean cotidianamente. Se trata de un orden dinámico en el que nuevas circunstancias demandan otra vez el análisis situacional que posibilite adoptar las decisiones más adecuadas. En este sentido, cabe señalar que además de presentar criterios de actuación, las Guías plantean a las escuelas que continúen el trabajo de pensar “sus propios problemas” y construir “nuevas herramientas y estrategias” adecuadas “a la particularidad que le ofrece el análisis y el conocimiento de su propio contexto institucional” (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2009: 3).

El análisis realizado permite observar que existen ciertas coincidencias entre lo formulado por las Guías de actuación institucional y lo dicho por los entrevistados. Son interesantes puntos de encuentro entre la mirada de los alumnos y las estrategias de intervención institucional. A partir de las coincidencias identificadas, es posible inferir el papel preponderante que posee la comunicación en la calidad de las relaciones interpersonales y en la convivencia escolar. Más aún si se considera que el conflicto es inherente a la vida social y que diferentes posturas, intereses o prácticas ponen en tensión los vínculos al interior de las instituciones y hacen necesario un trabajo de reflexión y debate a partir de las necesidades, motivaciones y perspectivas de los diversos

actores involucrados.

› *Volviendo a la convivencia: consideraciones para compartir*

La escuela es un ámbito de producción de subjetividades y un espacio público donde los alumnos transcurren su adolescencia y realizan el trabajo psíquico que implica el desprendimiento de las figuras de la infancia y la identificación con otras figuras del ámbito social. Aprender nuevas formas de relacionarse socialmente forma parte de ese proceso y resulta del encuentro con los compañeros y con los adultos que en la escuela cumplen diferentes roles. La calidad de estos vínculos, dijeron los entrevistados, es beneficiosa por varios motivos:

- Si la convivencia es buena creo yo que nos ayuda a trabajar o al menos te da más ganas de aprender algo.
- Facilita la forma de aprender, ya que al tener una buena relación hace que no tengas miedo y puedas preguntar, o sacarte dudas de los temas sin vergüenza o miedo.
- Ayuda en el sentido de sacarse el miedo, es decir, cuando surja una duda, poder preguntársela sin la vergüenza que por ahí la conducta del profesor pueda generar.

Estas últimas expresiones, referidas al miedo, permiten reparar en las vivencias y sentimientos que algunos alumnos experimentan en la institución escolar; quizás porque ella representa algo muy diferente a lo que están acostumbrados; quizás porque el desafío de aprender despierta temores o resistencias. La posibilidad de poner en palabras estas situaciones, la posibilidad de “crecer al amparo de los adultos”, según la propuesta de Zelmanovich (2003: 51), es uno de los puntos más valorados por los estudiantes en esta etapa de exploraciones y de reconfiguración identitaria.

Cabe preguntarse entonces por las formas de apuntalar las actitudes pro sociales, el trabajo en común y la creatividad de los adolescentes; por las modalidades vinculares y los saberes más provechosos para que, como sujetos de derecho, como seres “hablantes” (Biesta, 2011: 165) y como integrantes del grupo institucional hagan uso de la palabra y puedan reflexionar, acompañados por sus adultos significativos, sobre la realidad que viven, cuestionan o comparten.

Afirma Ayestarán: “Esta reflexión es la que permite a los miembros del grupo acceder a nuevos significados y a nuevas relaciones, tanto a nivel intragrupal como a nivel intergrupala” (Ayestarán, 1996: 19). Creemos que la afirmación resulta promisoria para pensar en conjunto con colegas y alumnos sobre los vínculos interpersonales, el aprendizaje y la convivencia en las instituciones de formación.

› *Bibliografía*

Agno, Raúl Mario (2000). “Análisis de la práctica educativa” (73.80). En: *Aportes para una clínica del*

aprender. Rosario. Homo Sapiens.

Ayestarán, Sabino (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona. Plural.

Biesta, Gert (2011). "Aprendiz, estudiante, hablante ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?". En: Simons, Masschelein y Larrosa (Ed.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Blanchard Laville, Claudine (2004). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas – Universidad de Buenos Aires.

Dolto, Françoise (2005). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires. Paidós.

Freire, Paulo (1994): "Educación y participación comunitaria". En: Castells, M.; Freire, P. y Macedo, D. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós Iberoamérica.

"Guías de actuación institucional sobre violencia y adicciones en las escuelas" (2009). Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Santa Rosa.

Kaplan, Carina y Mutchinick, Agustina (2006). "Violencias y escuela: análisis de las políticas vigentes en la Argentina". En: Kaplan, Carina. Dir. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Litwin, Edith (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: Camilloni, A; Davini María el alt.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Rojas, M.C. y Sternbach, Susana (1994). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. Buenos Aires. Lugar.

Tizio, Hebe (2005). "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma.

En: Tizio, Hebe (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.

Waserman, Mario (2011). *Condenados a explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*. Buenos Aires. Noveduc.

› **Textos Legales:**

Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

Ley de Educación Provincial Nº 2.511.

El pensamiento y la acción en el quehacer pedagógico docente con respecto a la Educación Sexual Integral

PASQUARELLI, Julio / Escuela Normal Sup. de Profesores Normal N °2 Mariano Acosta

Eje Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras Claves: Educación sexual integral. Integración. Niveles Académicos. Institución y familia. Multidimensionalidad*

» **Resumen**

En la presente institución educativa (Escuela Normal Superior n 2 “Mariano Acosta”) los docentes de Nivel Primario, Secundario y Terciario presentaban, en su gran mayoría, interés en promover las acciones pertinentes para generar una Educación en la Diversidad, uno de cuyos ejes es indudablemente la Educación Sexual. Sin embargo, la actitud muchas veces generalizada de pensar en la sexualidad como sinónimo de temáticas inherente a la biología o psicología impedía que se comprendiera la amplitud de dicha noción.

La inclusión del proyecto que aquí se presentó tuvo y tiene la intención de organizar y delimitar un encuadre para el abordaje de dicha temática con basamentos científicos a los fines de INSTITUCIONALIZAR su análisis en el trabajo docente cotidiano.

» **Integración con los tres niveles académicos en la propuesta de acción**

Pensar la educación sexual de modo integral implica un posicionamiento pedagógico y personal complejo, ya que confluyen diversas variables relacionadas con el contexto cultural de la institución y del propio docente.

En diversas oportunidades se puede pensar que el abordaje de un posicionamiento tal, requiere no tan solo un quantum conceptual, sino de un análisis subjetivo personal e institucional de los supuestos básicos desde los cuales se piensa dicha temática.

Al ser un tema que se presenta como relativamente “nuevo” en el tratamiento de las escuelas, a pesar de su inserción en las normativas desde 1984, propone un tiempo de maduración y decantación de conceptos y posiciones.

Dichos espacios de trabajo los denominaremos inespecíficos, ya que no se planteará el trabajo como desintegrado de la cotidianeidad áulica sino que promoverán el acceso de los estudiantes a las versiones de diversidad y actitud ante ella.

En el Proyecto se consideró oportuno comenzar con tercer grado, por ser el grado que culmina el primer ciclo de la Escuela Primaria y permite el enlace con el ciclo subsiguiente.

Con los padres se propuso establecer un lazo de comunicación con razón de informar los temas que se irían trabajando y solicitándoles sugerencias respecto de los mismos. Por un lado implicó un objetivo informativo y formativo hacia los mismos como así también un recurso de establecimiento de un vínculo favorable de trabajo entre institución y familia.

> *Marco teórico utilizado*

Basándonos en las Normas que regulan los Programas de Educación Sexual en la Ciudad Autónoma de Bs. As, léase:

Ordenanzas: 40.089 /84 y 46.508 /93
Constitución de la Ciudad 1996
Ley 114/98 (Protección integral)
Ley 153/99 (Básica de Salud). Decreto Regl. 2003
Ley 418/00 (Salud Reproductiva)
Ley 474/00 (Igualdad de oportunidades)
Ley 2110/06 (Educación Sexual Integral)

Se plantearon los siguientes puntos:

Integralidad de la sexualidad: desarrollo psicofísico, vida de relación, salud, cultura y espiritualidad.
Valoración de la comunicación y el afecto
Valoración de la responsabilidad y el derecho a la intimidad.
Respeto a la diversidad de valores en sexualidad.
Rechazo a toda práctica sexual coercitiva y a todas las formas de abuso y violencia sexual.
Reconocimiento y valoración de los Derechos Humanos.
Reconocimiento de la perspectiva de género.
Reconocimiento y valoración de la familia como primer ámbito de cuidado y formación.
Multidimensionalidad.
Integridad del sujeto bio psico social.
Vínculo con el otro
Roles.
Aceptación de las diferencias.
Obstáculos vinculados al cuidado en las prácticas sexuales.

La salud como:

Un derecho de todas las personas.

Una construcción subjetiva.

Un proceso complejo y dinámico de construcción de bienestar personal tomando a la persona y su relación con el contexto y la cultura.

Propósitos generales considerados en el proyecto en su inicio.

Fue facilitar un espacio de intercambio desde el cual pueda ponerse en palabras todos aquellos posicionamientos judicativos, creencias, prejuicios que pueden actuar como resistencias a la hora de abordar el trabajo institucional.

También contribuir a un reposicionamiento del docente que impacte en una acción áulica promotora de igualdad de derechos, de no violencia, de reflexión en torno a la discriminación y a la actitud frente a lo diverso, sea por cuestiones de género, raza, credo o elección sexual.

Objetivos específicos considerados en el proyecto en su inicio.

Con los docentes:

Se analizaron los obstáculos institucionales y personales que cruzaban el quehacer de la tarea

Se intentó reconocer la noción de continuidad y cotidianeidad de dicho tema para concebirlo como algo más que un tema propuesto de modo atomista.

Se Planificó y llevar a la práctica algunas propuestas didácticas vinculadas con las temáticas analizadas acerca de Educación Sexual.

Con los estudiantes del PEP (Profesorado en Enseñanza Primaria)

Se reflexionó en el transcurso de las clases del taller de Educación Sexual a partir de las temáticas inherentes a los contenidos que el docente se encontraba trabajando.

Actividades, recursos y responsables diagramados

Tiempo	Acciones	Informes y Materiales
Marzo; Abril y Mayo	Aquí se llevaron las reuniones de docente, estudiantes de nivel terciario y coordinador, a los fines de analizar bibliografía y conceptualizaciones implicadas; como así también el análisis de lo concerniente a la intervención de las propias subjetividades con relación al trabajo planteado. Trabajo puntual sobre la Ley 2110/06	Presentación a las autoridades correspondientes de resultados de lo trabajado.

	En el mes de marzo se propuso la reunión de familia.	
Junio-Julio -Agosto	Encuentros con los docentes. Período de aplicación y trabajo áulico Aquí se llevó adelante la puesta en marcha de la acción áulica propuesta en los objetivos específicos y generales	Informe sobre el impacto de situación generado a partir de la implementación de la propuesta de trabajo y su utilización para la etapa subsiguiente.
Septiembre-Octubre- Noviembre	Encuentros con los docentes. Encuentro con los alumnos del PEP Encuentro con los padres	Presentación de los informes de tareas y situación de las instancias implicadas

Actividades, recursos y responsables

Las actividades estuvieron pensadas para la intervención no específica del docente durante el transcurrir de las clases. Pensar en el concepto de trabajo no específico, nos lleva a pensar en un abordaje casual, ocasional, requerido por la situación y no necesariamente planificado. Si bien esto último puede incluirse, las experiencias plantean que el tratamiento de dicha temática requiere de una cotidianeidad que no presenta la clase formal o planificada. El abordaje no específico, puede llevar al docente a interrumpir un tema abordado si algún indicador pudiera surgir en el discurrir del mismo y no aguardar al momento de lo planificado. De esta manera las actividades se presentan como de intervención permanente y de atención latente.

En el devenir usual de la cursada permitió tomar por ejemplo los siguientes indicadores:

Modalidad de distribución entre varones y mujeres

A saber: dicho punto se presentó como un analizador interesante a tener en cuenta ya que indicó como se estructuraban los grupos y como se presentaban o no la integración. El hecho de poder observar si existía una distribución uniforme por sexo o no, como así también si existiera alguna rigidez ante las propuestas de trabajo grupal.

Dentro de este mismo aspecto también resultó importante analizar si alguno o alguna estudiante se ubicó en alguna situación que denotase exclusión.

Valoración de la palabra del otro u otra

A saber: otro elemento a tener en cuenta a la hora de relevar cuestiones relacionadas con la temática de género es la posición que tienen los y las estudiantes ante la palabra de sus compañeros. En primer lugar podríamos evaluar en un plano general, para luego detenernos en él CÓMO es escuchada la palabra no tan solo por la individualidad, sino por el género. Quiero manifestar en este punto que resulta de sumo interés realizar una escucha atenta a la actitud de los y las estudiantes mientras se profiere una intervención. Ej.: el grupo áulico, ¿escucha por igual a

varones y mujeres? , ante las respuestas, ¿discriminan la opinión por ser proferida por un hombre o mujer?

Con relación al patio podríamos puntualizar algunas de las siguientes variables:

Valoración de la integración en los juegos

Del mismo modo que se llevó adelante un análisis en el encuadre áulico, dentro de la demarcación del recreo y uso del patio, pudimos también observar si las actividades realizadas son integradoras o excluyentes, es decir si los juegos o actividades relacionales permiten la integración entre varones y mujeres o si por el contrario, el género síndica las acciones.

Al referirme a actividades relacionales, quiero demarcar que no solo se observó el juego sino la interacción. Si nos referimos a esta, nos traspolamos a la presencia de un elemento fundamental en el vínculo humano que es la comunicación en cualquiera de sus formas y modelos.

Poder observar los modos de interacción no permite observar los modos de comunicación de los estudiantes y por otro lado cuales pueden ser los factores que la afecten para su favorecimiento o su dificultad.

Afectación y distribución del área geográfica:

Del mismo modo que la ubicación áulica fue considerada un importante analizador de las cuestiones de género, también lo es la distribución del grupo durante el recreo. Durante el mismo si bien a medida que avanzan en el nivel los estudiantes suelen intercambiarse con mayor facilidad con otros grupos, esto lejos de complejizar la observación, la refuerza. Quiero manifestar en este punto que la observación general de espacios y su ocupación pueden darnos herramientas para pensar si la interacción con el espacio vital del otro es considerada un obstáculo o no. Al referenciar el concepto de obstáculo, me estoy refiriendo al impedimento de establecer un contacto con el área vital del otro u otra y esto trasvasarse en delimitación de áreas para géneros.

Para el desarrollo de alguno de estos aspectos se recurrió a la observación como al análisis de las situaciones planteadas.

Descripción de la praxis llevada adelante: trabajamos entre todos y todas. Reuniones con las familias (Aporte de la Profesora en enseñanza Primaria María Labate)

Antes de empezar a trabajar en las aulas, programamos tres reuniones anuales con las familias de lxs chicxs. La primera fue para informarles acerca de la ley y los contenidos curriculares sugeridos en los contenidos preliminares. Le entregamos a cada familia el cuadernillo “Educación Sexual Integral. Para charlar en familia”, del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación, una guía donde trata diferentes temas como: las partes del cuerpo, la llegada de un bebé, la edad de los cambios, el embarazo adolescente, los métodos anticonceptivos, VIH-sida, la igualdad y derechos para todos y todas y la desigualdad y la violencia como ejes fundamentales. En la charla, hicimos hincapié en que hablar sobre sexualidad no se refiere exclusivamente a hablar de genitalidad o salud reproductiva. La educación sexual que se está proponiendo se ubica en el marco del respeto y el cuidado sobre uno y sobre los demás. La reunión no solamente fue informativa, sino que así como nosotros los docentes hablamos sobre nuestros preconceptos, miedos y dudas, lo mismo hicieron las distintas familias. Una madre comentó que no sabía qué decirle a su hija cuando fueron a jugar a

la plaza y la nena vio dos chicas besándose y preguntó qué estaban haciendo. “Yo no les hago nada a ellas, no entiendo por qué están haciendo eso en los espacios públicos, para mí no es normal”, mencionó está mamá, a lo que las demás respondieron con respeto “no creo que sea un tema de normalidad o anormalidad, ¿qué es lo normal?, me parece que si tu hija pregunta qué están haciendo estas dos chicas, una tiene que decir que simplemente se están besando”. El intercambio entre las familias, poder plasmar los miedos en la escuela hace que entre todos podamos empezar a trabajar en forma conjunta. Creo que dar un espacio de reflexión a la comunidad hace que nos conozcamos más entre nosotros y de esta manera ir creando un clima de confianza y de buena predisposición para poder escuchar y entender a lxs chicxs.

En la segunda trabajamos con publicidades televisivas donde entre todos señalamos los estereotipos de género. Vimos publicidades antiguas donde la mujer esperaba a su marido con su bebida favorita después de un arduo día de trabajo, otra donde cansada de planchar el marido le regala una plancha moderna y ella sonríe como si fuera el mejor regalo de su vida, una sobre una madre que le regala a su hija una muñeca para prepararla para que sea madre, etc. También hicimos la comparación con publicidades actuales donde las familias se sorprendieron al ver similitudes. Por ejemplo en una de ellas muestra a una mujer cansada de fregar la cocina y llega su solución, un hombre musculoso que además de limpiarle perfectamente todos los utensilios engrasados, la alza en brazos y la lleva al living de su casa como rescatándola de su ambiente natural. Todas estas reflexiones, nos hicieron además de reír, reparar en ciertos aspectos que no teníamos tan en cuenta. De esta manera reflexionamos sobre la importancia de los medios de comunicación, la literatura, los juegos, etc., el papel que juegan en el inconsciente colectivo, etc.

En la tercera reunión vimos un par de cortos. Uno de ellos se llama “Sirenito”, (Proyecta Films, año 2003, España). En él la madre nota que su hijo juega a las muñecas y le resulta raro, y le pregunta de qué quiere disfrazarse para una fiesta, el niño le contesta: de sirenito. Ella hace una consulta a un equipo de psicólogos para saber si es o no homosexual. Los profesionales le dicen que es prematuro hablar en esos términos pero que lo notan sensible y que tiene inclinación por el arte. Aconsejan a sus padres a fomentar esos aspectos. Ella por su parte infiere que su hijo va a ser gay y lo estimula dejándole juguetes típicamente femeninos. El día de la fiesta llega y ella lo viste de niña. El pequeño de mala gana se mira al espejo y pone cierta resistencia porque no quiere ir. La madre logra llevárselo y el corto termina haciendo un paneo sobre el cuarto del chico que deja entrever un librito infantil que dice: Serenito: el bombero valiente. En este caso escuchamos el parecer de las familias. Cada una reflexionó acerca de los preconceptos que uno tiene sobre la homosexualidad y la niñez.

El trabajo con las familias es fundamental y necesario.

El trabajo con l@s chic@s

Uno de los temas que tratamos con lxs alumnx@s fue la discriminación: qué es discriminar, dónde ven que se discrimina, cuando, de qué maneras y a quiénes. Trabajé con las ideas previas de ellos. Obviamente son temas que siempre fueron tratados pero de una manera transversal, en el momento que había algún conflicto, alguna pelea en el recreo. Obviamente se seguirán tratando en el contexto que sea necesario, pero creemos que el hecho de que esté enmarcado en un proyecto,

es decir, que se le dé la importancia y la seriedad hace que estos temas tomen la relevancia que tienen por sí mismos. Que los chic@s tengan un espacio programado de reflexión, de discusión y de charla es importante ya que lo que el objetivo es “promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros.” Esto no implica solamente marcar la burla que se le hace al que es distinto por algún aspecto físico, o no dejar jugar a algún compañero/a por el tipo de juego si es para varón o para mujer sino que a través de las distintas actividades los chic@s puedan reflexionar y deparar en estas cuestiones; es por eso que es necesaria la intervención de la escuela conjuntamente con las familias.

En una de las actividades sobre discriminación, les leímos a los chicxs un cuento: El club del Arco Iris, (FEOLI, Daniela, 2012). El mismo trataba acerca de un grupo de chicxs que salía de excursión al zoo. Durante el viaje un grupito decidió que los únicos que llevaran ropa verde o algún elemento de ese color iban a permanecer juntos y formaron El club verde. El resto iba a estar apartado por no llevar nada de ese color. Cuando de a poco, los chicos que estaban vestidos con otros colores se fueron dando cuenta que no tenían nada verde y ese era el motivo por el cual no les hablaban ni jugaban con ellos se sintieron mal, tristes y quisieron tener algo verde, entonces arrancaron hojas de los árboles o buscaron algún elemento en la calle para poder ser admitidos por el Club Verde. En un momento una nena dice en voz alta: “es importante el color de nuestra ropa o es importante cómo somos? No todos somos iguales por fuera, lo importante es cómo somos por dentro”, e inmediatamente los chicos que estaban vestidos de verde comprendieron estas palabras y en vez de fundar el club de los chicos de verde fundaron el club del arco iris. A partir de esta lectura y una charla previa analizando el cuento que habíamos escuchado, nos fuimos al patio a trabajar en grupos. La consigna era que dibujen o escriban momentos o situaciones donde se discriminara o qué opinaban acerca de ello. La consigna no fue una consigna estructurada sino más bien de un carácter más libre, donde lo que se pretendía era que los chicos plasmen además de un análisis a partir del cuento, las ideas previas que tenían sobre la discriminación. En las láminas aparecieron oraciones como: “está bien que el hombre se vista de rosa”, o “no importa si uno tiene diferente color de piel”, “viva las diferencias”, “el hombre que discrimina es marica”, “buuuu la discriminación”, etc. Una vez terminada la actividad, cada grupo expuso lo que había hecho, opinando, discutiendo y argumentando cada frase.

Esta fue una primera actividad donde se pudo evidenciar, más allá de las frases políticamente correctas, que hay un proceso largo y paulatino, de reflexión acerca de qué es discriminar. Según la definición de la Real Academia Española, discriminar es seleccionar excluyendo. II Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc. Ya sabemos que vivimos en una sociedad que discrimina permanentemente, donde lo distinto es juzgado de antemano, donde lo que no pertenece a determinado canon social está mal visto, porque no estamos acostumbrados a ello. Lo que se intenta desde la escuela es que en vez de separar por diferencias, nos juntemos para así enriquecernos mutuamente. Que por ser distinto no es malo, simplemente es distinto. Nos amplía el universo. Que podamos abrirnos a conocer un nuevo mundo.

También estuvimos trabajando con los chicos distintos tipos de textos. La literatura es un arte que además de favorecer la creatividad invita a la discusión de ciertos temas. Con tercer grado trabajé libros de cuentos que tienen que ver los estereotipos de género. “Mi mamá es taxista” (PELUFFO, Diego, 2011), “Mi mamá es cirujana” ([GIL POSSE Carolina Fernanda](#)), 2012) “Mi mamá es referí”, “Mi mamá maneja el subte”,(PELUFFO, Diego, 2011) “Mi mamá es albañil”(PELUFFO, Diego, 2011), “Mi mamá es electricista” (PELUFFO, Diego, 2011) de la editorial Yo soy igual, son una serie de libros que hemos decidido comprar para que se vaya conformando de a poco una biblioteca. También incluimos libros como: Rey y rey (DE HAAN y NIJLAND, 2000-2004) Con muchas ganas, de Ruth Rocha, Cuentos de miedo, de amor y de risa, (CABAL, Graciela, 2000), El príncipe feliz, (WILDE, Oscar), La edad del pavo (BORNEMANN, Elsa) etc., donde se abordan distintas temáticas relacionadas con los distintos tipos de discriminación: discriminación por pobreza, por género, por raza, por religión, por familia, etc.

Con el grado trabajamos “Mi mamá es taxista” (PELUFFO, Diego, 2011) Este cuento trata de una mamá que va a buscar todos los días a su hija Sofía a la escuela en el taxi que ella maneja y la deja en la casa donde la espera su papá. A sus compañeros les parece raro porque hay pocas mujeres taxistas y hasta bromean con ello. “Las mujeres no saben manejar” dicen algunos, “mujer al volante peligro andante” dicen otros repitiendo alguna frase que también escucharon de sus padres, pero a Sofía, no le importa, sabe que la habilidad para manejar no tiene que ver con ser mujer o varón.

A partir del cuento se abrió un debate con lxs chicxs, muchos contaron sus experiencias tomando un taxi y sorprendiéndose que la conductora era mujer, otros contaron diferentes trabajos o actividades que eran típicamente masculinos y que no hay motivo para que fuera así, como por ejemplo jugar al fútbol. De hecho nombraron a compañeras que juegan al fútbol. También mencionaron trabajos donde el rol del hombre fue cambiando, como por ejemplo cocinero, profesor de nivel inicial, niño, etc. Y establecimos entre todos que hay trabajos o actividades que no tienen por qué tener exclusividad de género. Hicieron un cuadro comparativo entre lo que antiguamente estaba destinado a las mujeres y a los varones y cómo eso había cambiado.

Intentamos desde la literatura cambiar ciertos tipos de estereotipos, ya que varios cuentos hablan de mujeres frágiles rescatadas por hombres fuertes y valientes. O cuentos donde las mujeres son amas de casa y esperan a sus maridos con la casa limpia y ordenada. O maridos que se dedican a ser exitosos profesionales y que casi no aparecen en las historias. En el caso de “Mi mamá es taxista” (PELUFFO, Diego, 2011) y “Mi mamá es referí” (PELUFFO, Diego, 2011) se plantean los prejuicios que se ponen en juego ante el desempeño de las mujeres en roles no tradicionales.

La tarea de poder acercar a las familias y a los chicos una Educación Sexual Integral es un proceso que recién empieza. Los docentes que nos recibimos hace algunos años y no contamos con ESI en nuestro profesorado, es necesario que nos capacitemos. No es fácil hablar de discriminación, diversidad, familias con dos papás o dos mamás. Es un proceso lento y paulatino donde sí o sí necesitamos trabajar en forma conjunta con las familias, capacitarnos, leer los diferentes materiales y aplicarlos.

Es un camino que recién empieza pero vale la pena intentar si queremos una sociedad libre de discriminación, una sociedad donde nos enriquezcamos en la diversidad, no simplemente la juzguemos negativamente antes de informarnos sobre qué se trata, una sociedad que se maneje por el respeto a lo diferente, que podamos convivir con las diferencias y en armonía. Suena utópico, como sonaba utópica la ley de matrimonio igualitario o la ley de identidad, pero después de la lucha fue posible. ¡Comencemos!

> *Bibliografía*

DUEK, Carolina (2013). "Juegos, Juguetes y nuevas tecnologías". Ciudad de Buenos Aires: Ed. Capital Intelectual

ARMSTRONG, Karen (2005). "Breve historia del mito". Navarra, España: Ed. Salamandra

PRESIDENCIA DE LA NACION. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. "¿A qué llamamos Educación Sexual Integral? (2006) Ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=57

DI SEGNI, Silvia. (2013) "Sexualidades" Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes "Buenos Aires, Argentina. Ed. Fondo de cultura económica.

PEREYRA ROZAS, María Victoria. (2011) "Mi mamá conduce el subte", Buenos Aires, Ed. Librería Mujeres Editoras

GIL POSSE, Carolina Fernanda. (2011) "Mi mamá es cirujana" Buenos Aires, Ed. Librería Mujeres Editoras.

PELUFFO, Diego. (2011) "Mi mamá es Referí", Buenos Aires. Ed. Librería Mujeres Editoras.

HAAN, Linda y STERN Nijland. (2004) "Rey y Rey) Barcelona, Ed. Serres.

Representaciones mediáticas sobre la violencia en los espacios escolares: un estado de la cuestión.

SAEZ, Virginia/(CONICET / UBA) saezvirginia@hotmail.com

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *PALABRAS CLAVES: violencia, escuela, medios de comunicación*

» *Resumen*

En este trabajo se presenta un estado de la cuestión de las investigaciones que abordan la mediatización del fenómeno de violencia, desde mediados de los setenta hasta la actualidad. El mapa propuesto exhibe los avances en la investigación, predominantemente latinoamericana, sobre las formas en que los medios de comunicación presentan el fenómeno de la violencia, y su vinculación con los jóvenes. Al hacerlo se pueden observar las articulaciones y las tendencias más generales de las investigaciones, pero además se revelan las conexiones de estos estudios con un contexto que cambia y en el que las violencias tienen un papel protagónico. La estrategia de búsqueda consistió en indagar catálogos de revistas científicas, repositorios de tesis nacionales e internacionales de referencia, y producciones de organismos gubernamentales especializados.

Se propone una clasificación de los trabajos a partir de considerar que las formas en que los medios de comunicación presentan la violencia y la juventud está vinculado con la desigualdad social. En primer lugar se examinan los principales aspectos teóricos y metodológicos implicados en las investigaciones. Posteriormente se pasa revista de las dimensiones, temas y enfoques que han centrado el interés de los investigadores sociales, señalando las cuestiones más frecuentemente abordadas y los territorios que aún quedan por explorar. Lo que inicialmente muestra el mapeo es la preocupación por las representaciones y las prácticas discursivas de las violencias en los medios, y el protagonismo de jóvenes en las coberturas.

» *Introducción*

El periodismo cuenta con una posición privilegiada en la producción de discursos sociales dado que dispone de los medios más potentes para hacerlos circular e imponerlos. Las noticias periodísticas, en tanto construcciones de la realidad (Verón, 1981), producen y reproducen principios de visión y división del mundo social. Los modos por los cuales la prensa construye el término “violencia escolar” como parte de una agenda mediática generan efectos que reproducen

discursos e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan (Bourdieu, 2012).

Los medios de comunicación en tanto productores de discursos, son portadores de un capital simbólico acumulado, que es el que sostiene y legitima el ejercicio del poder simbólico. A través de estrategias discursivas, históricamente construidas, se presentan ciertas representaciones de lo social como verosímiles (Martini, 2004; Zullo, 2002). En tanto actor político privilegiado (Qués, 2013), los medios permiten la visibilidad de los acontecimientos, pero los producen favoreciendo la imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión. En el campo periodístico se somete los acontecimientos a un trabajo de construcción según diversos intereses, y se constituye en un barómetro de ese hecho (Champagne, 1999). En tanto mediadores del mundo, la carga contenida en ese significado social y en las modalidades discursivas con las que apelan al público, hacen de las noticias un agente fundamental de la normalización o naturalización del sentido común (Martini, 2007).

A través de una revisión y análisis crítico de los estudios sobre medios de comunicación y violencia, realizados predominantemente en el contexto latinoamericano, se observa cómo estos últimos operan visibilizando con alta frecuencia discursos e imágenes sobre hechos violentos. Los medios cumplen un papel en el establecimiento de la agenda pública sobre la violencia y las políticas que la interpelan. Asimismo se verifica que la violencia es un valor-noticia determinante para las agendas mediáticas, muchos de estos fenómenos asociados por implicación al escenario escolar, imponiendo con evidencia creciente en la opinión pública la sensación de una escuela atravesada por la violencia.

En cuanto a la búsqueda se realizó en tres etapas. En primer momento, se consultaron catálogos de revistas científicas y repositorios de tesis nacionales e internacionales de referencia. En segundo momento se indagaron las investigaciones mencionadas en las referencias bibliográficas obtenidas en la búsqueda anterior. Y por último, se completó el rastreo con las producciones de organismos gubernamentales especializados. En los tres momentos se relevaron a través de los siguientes descriptores: medios de comunicación, jóvenes, estudiantes, violencia, escuela, televisión, diarios, y prensa.

En el relevamiento emergen tres ejes temáticos recurrentes en las investigaciones: las que refieren a los contenidos y formas de la construcción de la violencia en los discursos mediáticos, las que abordan la presencia de los jóvenes y su vinculación con la violencia en los medios de comunicación. En el próximo apartado se presentarán dos perspectivas de análisis que problematizarán el estudio de los discursos mediáticos. Luego se presentarán las investigaciones en función de los ejes mencionados.

› *Desigualdad social y medios de comunicación: dos líneas de análisis.*

El estudio de los discursos, generados por los medios de comunicación, es uno de los campos que ha tenido un desarrollo importante en los últimos años. Varias investigaciones toman

al periodismo como fuente documental privilegiada, de la ciencia social contemporánea, para reconstruir los sentidos sociales que allí se exhiben (Borrat, 1989; Atorresi, 1995; Da Orden y Melón, 2007).

En tanto consideramos que las formas en que los medios de comunicación presentan la violencia y la juventud está vinculado con la desigualdad social, en este apartado comenzaremos por presentar los estudios de dos corrientes relevantes en la temática: el Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Crítica. Estas líneas muestran algunas de las múltiples perspectivas en las que la investigación social está trabajando actualmente, cada vez que toma como objeto de investigación a la producción, circulación y recepción de textos de los medios de comunicación social.

Las investigaciones enmarcadas en la corriente académica llamada Análisis Crítico del Discurso apuntan a investigar críticamente la desigualdad social tal como es expresada significada y legitimada en el discurso de los medios de comunicación. Van Dijk (1999), un reconocido referente de esta perspectiva, afirma que “es una necesidad imperativa que el análisis Crítico del Discurso estudie la compleja interacción entre los grupos dominantes, disidentes y opositores y sus discursos dentro de la sociedad, con el fin de esclarecer la variantes contemporáneas de la desigualdad social” (van Dijk, 1999:33). Sus trabajos denuncian aquellos textos que contienen construcciones discriminatorias, racistas, despectivas, que legitimen la opresión de un grupo por sobre a otro. Se han detenido en la discriminación y el racismo discursivo efectuado hacia los extranjeros o inmigrantes (van Dijk, 2003). Se destaca el estudio de Van Dijk (2007) sobre el racismo y la prensa en España, donde analiza la manera en la que el diario español El País, trata los sucesos étnicos en general, y la inmigración en particular. Toma como muestra la cobertura de tres eventos del año 2005: el conflicto internacional originado por las viñetas del profeta Mahoma que fueron publicadas en el periódico danés Jyvvlands Posten, la elección del presidente boliviano Evo Morales, y el 'asalto' de los inmigrantes africanos a la ciudad española de Melilla. Este trabajo concluye en que los temas, la selección del léxico, la retórica utilizada, y la argumentación, contribuyen sistemáticamente a ofrecer una imagen sesgada que favorece la polarización elitista, profunda e ideológicamente edificada, entre Nosotros, Europa, por un lado, y Ellos, el resto de las culturas, por otro (Van Dijk, 2007).

Por su parte, desde la Lingüística Crítica, se reconocen los propósitos loables de las investigaciones enmarcada en el Análisis Crítico del Discurso pero se señala que sus propuestas no implican el análisis de la situación social en sí, perdiendo de vista el proceso del uso del lenguaje. No se desarrolla una teoría social, sino que se hace explícita una toma de posición frente algunos aspectos o fenómenos de la realidad social, sin un marco teórico mayor. Por tanto desde la Lingüística Crítica propondrán un análisis de las formas lingüísticas y de las opciones realizadas por el hablante, para formular una hipótesis sobre las consecuencias y significados de las formas elegidas. Esta línea de investigación sostiene que es necesario estudiar la variación lingüística como base para el cambio social, dado que esa variación es ideológica (Raiter, 2010). Desde esta perspectiva, se desarrollaron variados trabajos sobre estudio y la crítica de las formas lingüísticas, del uso del lenguaje y en particular en el análisis y crítica de los recursos lingüísticos utilizados en

los medios de comunicación (Raiter, 1999; Raiter, Zullo y otros, 1999 y 2001; Raiter y Zullo, 2008). Los trabajos sostienen que las formas lingüísticas no son neutrales ni inocentes y por lo tanto, el uso que hacen los medios de estas formas tampoco lo es. A partir de este supuesto elaboran una serie de lecturas críticas sobre esa puesta en escena que cotidianamente percibimos e interpretamos como realidad.

En el estudio de Raiter y Zullo (2008) desde el enfoque metodológico de la Lingüística Crítica y del análisis multimodal, analizan algunos fenómenos mediáticos de la Argentina de los últimos años. Algunos son: las crisis en los distintos niveles del sistema educativo, el auge y la caída del movimiento piquetero, la construcción de abstracciones como delito, inseguridad y conflicto social, pobreza así como también los actores y las imágenes que hacen concretas estas abstracciones: delincuentes, activistas, cartoneros, etc. Para lo cual, toman como fuente las publicaciones del diario Clarín y La Nación desde 1996 hasta el 2006. En sus resultados muestran algunas estrategias lingüísticas y semióticas utilizadas por los medios para difundir su concepción del mundo a partir de la información de los sucesos. Se evidencian dos estrategias: la asignación de un conjunto reducido de acciones posibles (en las que estos actores son agentes o pacientes) o su inclusión en sistemas clasificatorios para asimilarlos dentro de un imaginario fácil de incorporar dentro de las referencias del discurso dominante. La puesta en práctica de este proceso permite que, por ejemplo, los jóvenes de clase media que no estudian ni trabajan se constituyan como depresivos o inútiles y no como rebeldes o críticos del sistema. Por su parte, con el análisis del texto multimodal se evidencia como se utilizan videos e imágenes con la pretensión de mostrar una realidad sin filtro y una “sensación de tiempo real” (Raiter y Zullo, 2008:228).

Siguiendo con el concepto de agenda mediática (Raiter, 2001), toman el importante espacio que el signo “inseguridad” había ocupado en los últimos años. A partir de un relevamiento de los términos asociados (delito, delincuente, entre otros) dan cuenta de los roles y sistemas de clasificaciones en los que los delincuentes son incluidos como así también caracterizar estos papeles en otros modos semióticos no lingüísticos (Zullo, 2006; Raiter y Zullo, 2008). En sus análisis desarrollan el concepto de representaciones sociales para señalar cómo mediante la utilización de estrategias discursivas por los medios para clasificar actores sociales y procesos sociales cambian el valor de determinados signos o imponen otros nuevos (Raiter, Zullo y otros, 2001). Analizaron cómo son clasificados y con qué procesos quedan vinculados los pobres, quienes aparecen siempre en las cláusulas que los contienen como pacientes de los procesos accionales, como experimentantes de procesos afectivos o desposeídos (en sintagmas posesivos negados). Cuando son agentes de cláusulas transactivas dejan de ser tratados como pobres para ser definidos como manifestantes, piqueteros o colectivos como pueblada, manifestación, corte de ruta, población, piquete (Raiter y Zullo, 2008).

Estos estudios aportan las tensiones y debates presentes que atraviesan las investigaciones sobre medios de comunicación que abordan temáticas sociales. Por un lado se evidencia que no hay una forma única de abordar los discursos mediáticos, y por el otro se resalta el interés actual por conocer las formas y contenidos de los mismos.

Ambos enfoques evidencian su preocupación por la reproducción de la desigualdad en el discurso mediático. Estos procuran alcanzar la fuerza ilocutiva de los mensajes de los discursos en general y de los actores presentes en ellos en particular, elucidando los mensajes implícitos en la interacción de los discursos con el lector así como en las relaciones comunicativas que establecen los actores en los textos

Asimismo, el Análisis Crítico del Discurso se preocupa por la relación entre las estructuras del discurso y las estructuras del poder, le interesa el rol del discurso en la producción de la dominación, entendida como poder social de algunas elites que genera inequidad social. De esta forma, se estudian las estrategias discursivas y el acceso al poder simbólico, típicamente de los medios de comunicación, siguiendo en esto la línea de investigación iniciada por Bourdieu sobre el capital simbólico, como derecho a hablar y a ser escuchado. Sus trabajos realizan una práctica de investigación focalizada en lo temático, en la medida en que están elaborados en función de cuestiones sociales, tales como el tratamiento que reciben en los medios los “otros” diversos de los enunciadores desde el punto de vista étnico, social o sexual.

En los siguientes apartados se presentarán estudios que desde diferentes opciones metodológicas se enmarcan en la propuesta del análisis crítico del discurso (Kessler, 2009; Lopez y Cerda, 2001; entre otros). Los estudios encontrados se centran en los procesos de producción y circulación de las prácticas discursivas de los medios de comunicación, pero se encuentran pocas investigaciones sobre los procesos de recepción de las mismas, algunas de ellas son los de Miguez e Isla (2010) y los estudios de la Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012 a y b). Esto evidencia la necesidad del desarrollo de estudios que focalicen en el proceso de uso del lenguaje y la variación lingüística en los discursos mediáticos sobre la violencia, en el contexto latinoamericano.

En el próximo apartado focalizaremos en aquellos estudios que indagaron la presencia de la violencia en los medios de comunicación social donde se abrirán nuevos interrogantes sobre el fenómeno

› *Contenidos y formas de la violencia en los discursos de la información de los medios.*

En el terreno de las actuales investigaciones latinoamericanas, sobre los contenidos y formas de la violencia en los medios de comunicación, se podrían distinguir de manera genérica dos grandes líneas. La primera, agrupa un conjunto de estudios que se ocupan de mostrar la frecuencia con la que la violencia aparece en los discursos mediáticos, y la segunda aquellos trabajos que se dedican a identificar y analizar las formas de la violencia se hace presente en ellos. En este trabajo abordaremos solo el primer grupo dada la posibilidad de extensión.

Esta mediatización está inmersa, en su gran mayoría, en los discursos de la información producidos por los medios de comunicación (Charaudeua, 2003). Motivo por el cual, se relevaron bastas indagaciones sobre programas informativos y noticiosos.

En primer lugar, es relevante el estudio elaborado por Bonilla y Tamayo Gomez (2007), en

el cual elaboran un análisis crítico de los estudios y publicaciones académicas sobre la problemática de los medios de comunicación y la violencia en América Latina en el período de 1998-2005. En su revisión indagan la forma en que los trabajos relevados delimitan a los medios de comunicación como contributivos de la violencia. De este modo, concluyen en que muchos de los estudios analizados conforman un sentido común sin teorización rigurosa, el cual se hizo sentido común político y pedagógico, caen en estigmas y reducciones, sin tener en cuenta el contexto en el que se dan los fenómenos

Asimismo, hay un grupo de trabajos, que se presentarán a continuación, que indagan sobre el lugar que ocupa la violencia en los discursos de la información de los medios de comunicación. Los mismos se centran en la cantidad de manifestaciones de violencia que se transmiten por los medios y en la forma de presentación de los contenidos que escenifican el crimen, el delito y el miedo (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998 2002y 2012 a y b; Herrera 1998; Lopez y Cerda, 2001; Comfer, 2005; entre otros). Es necesario mencionar que hay una predominancia de trabajos sobre la mediatización televisiva, y pocos sobre los otros medios.

Frecuencia de los contenidos violentos. Distintos estudios, del contexto latinoamericano, afirman que la violencia está presente en la mayoría de los programas televisivos, independientemente del género (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998 y 2002; Herrera 1998; Lopez y Cerda, 2001; Comfer, 2005)

Subyace en estos trabajos la inquietud sobre si ¿son los medios de comunicación generadores de la violencia en la sociedad o son apenas otra expresión del problema social de la violencia? Como se abordó anteriormente el periodismo no crea la realidad ni la representa, apela a sentidos preexistentes, con mayor o menor influencia. Nada de lo que se transmite en los medios está por fuera del espacio social y sus relaciones de fuerza, pero esto no quiere decir que los medios se limiten a una traducción lineal de la realidad. Los medios masivos son actores que junto a otros se disputan la capacidad legítima de nombrar el mundo.

El crecimiento de formas delictivas a la par del aumento de lo que se denomina, desde una perspectiva de análisis de la sensatez penal (Waquant, 2010) como “sentimiento de inseguridad”, se ha convertido en uno de los temas sociales con más peso en las agendas de los gobiernos y de los medios de comunicación (Pegoraro, 2000; Kessler, 2009; Martini y Pereyra, 2009; Miguez e Isla, 2010).

“Existe una incidencia de los medios de comunicación sobre los humores sociales” (Miguez e Isla, 2010: 17). Una serie de investigaciones muestran que la “sensación de inseguridad” no siempre coincide con los parámetros objetivos que dan cuenta de la cantidad de delitos. Una apreciación cuidadosa de esta problemática revela que no es solo una mayor frecuencia de delitos lo que hace que se propague la sensación de inseguridad, sino que hay otros aspectos asociados a ello, entre otros los medios de comunicación. (Miguez e Isla, 2010 ; Kessler,2009 ; Pegoraro,2000).

En el caso argentino, la violencia es un valor-noticia determinante para las agendas de los noticieros argentinos (Comfer, 2005). El estudio abordado por el Comité Federal de Radiodifusión de Argentina (2005), a partir del análisis del Índice de Violencia de la Televisión Argentina (IVTV),

tuvo como objetivo diseñar y monitorear un instrumento de medición del nivel de violencia que registra la pantalla local. Dicho análisis parte del supuesto de que la televisión tiene la capacidad de operar como un potente vehículo de socialización, de producción simbólica de la realidad, de construcción de ciudadanía y de acceso a la cultura moderna, en la cual la violencia logra estructurar zonas de representación social comunes. El estudio asevera la presentación en pantalla de un acto de violencia cada 16 minutos y 23 segundos. En este contexto, la programación televisiva estatal, registra un bajo nivel de violencia. Haciendo foco en los discursos de la información, los noticieros de la televisión de aire difunden 1 noticia con violencia cada 15 minutos. Asimismo, la violencia de los noticieros se manifiesta fundamentalmente en cinco campos temáticos bien diferenciados de la agenda: informaciones relacionadas con temas policiales y noticias relativas a la problemática de la inseguridad urbana; noticias del exterior; crónicas de violencia correspondientes al rubro accidentes y catástrofes; informaciones con violencia que los noticieros suelen asociar a distintas manifestaciones del conflicto social ; y la violencia en eventos deportivos. Este estudio centra de nuevo en las discusiones sobre el impacto funcional de los medios de comunicación, dado que sugieren trabajar para que la violencia representada o explícita no permee representaciones sociales sobre la convivencia pacífica de los habitantes de las ciudades

Por su parte en un segundo estudio argentino, Miguez e Isla (2010) indagaron sobre los contenidos mediáticos sobre la violencia y sus efectos en seis conglomerados urbanos de Argentina , entre los años 2005 y 2008. Sus resultados muestran que existe una percepción de alta valoración de lenguajes e imágenes violentas, que se diferencia según el sector social. En tanto, quienes poseen una alta educación y un alto nivel de ingresos perciben mayor cantidad de expresiones de violencia que los sectores medios y los de menor educación. Los autores explican esta variación aduciendo que es probable que los sectores más expuestos a violencias cotidianas la perciban como parte de la vida corriente, incorporadas sus representaciones en el sentido común. Es necesario destacar, que existe una inquietud en la sociedad sobre estos contenidos violentos, y especialmente la influencia negativa que tienen sobre los jóvenes. En último término el estudio afirma que la televisión tiene una relevancia en la conformación de la agenda pública e incide en el sentido de contribuir a la creación de pánico moral.

Un tercer estudio argentino es el de Stella Martin y Marcelo Pereyra (2009) donde se analiza cómo los medios de comunicación construyen una geografía en la cual el miedo actúa como un operador simbólico que organiza los usos espaciales y regula las relaciones. El temor se transforma en una epidemia alterando la socialidad con inestables pactos de coexistencia. La violencia se va construyendo en una mercancía social y en un output privilegiado de la información periodística, con discursos que suelen resolverse propiciando el reclamo de políticas de alta vigilancia y actitudes de discriminación. Por tanto, desde los autores, la prensa contribuye a debilitar la condición participativa que hace a la ciudadanía y naturalizan una sociedad de control.

En la producción social del miedo, relacionada con distintos espacios urbanos y suburbanos, los medios de comunicación tienen un rol distintivo. Marcelo Pereyra (2009) analiza los “mapas del delito” como construcción de un sentido único de la realidad y como estrategia retórica periodística en los medios gráficos de Buenos Aires . La geografía de la violencia subraya la particular

peligrosidad de algunas zonas. “La denominación y el énfasis que reciben estos mapas tienen que ver con lo observable y lo representacional que parecen serles propios y que marcan ciertas geografías como peligrosas por la presencia del delito o por ciertos grupos sociales que habitan o circulan por ellas” (Pereyra, 2009:15)

En el ámbito venezolano, el estudio de Bernardino Herrera (1998) investigó los contenidos de la violencia en la programación televisiva venezolana dirigida al público infantil. Plantea un modelo de investigación llamado tradiciones de violencia, que sostiene la hipótesis de que la violencia mediática es tributaria de las diferentes violencias que existen en la sociedad. Remarca que la violencia política repotencia y magnifica a las demás hasta convertirla en un espectáculo atractivo para el consumo de masas.

Asimismo, en el contexto mexicano Rafael Lopez y Aída Cerda (2001) realizan un análisis de contenido de treinta programas de televisión mexicana de señal abierta. Sus resultados muestran que la violencia está presente en la mayoría de los programas y en la mayor parte de la franja de programación. Sostienen que la presencia reiterada de armas puede contribuir a crear un clima de aceptación de la violencia. Asimismo formulan dos recomendaciones. Por un lado, revisar el sistema de clasificación de los programas para asegurar que los contenidos violentos obtengan clasificación “solo para adultos” y en segundo término si no es posible reducir los contenidos de violencia en la programación televisiva, al menos se presenten como un hecho que tiene consecuencias negativas.

En el ámbito chileno, son relevantes las investigaciones llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998; 2002; 2012 a y b). Donde se estudia y analiza el impacto de la televisión en la sociedad chilena, proporcionando información y datos a la ciudadanía en general y a quienes toman decisiones, tanto a nivel de Estado como de la industria.

Dicho organismo elaboró cinco trabajos de investigación sobre la cantidad y las percepciones de la violencia transmitida en la televisión chilena. Sus resultados publicados en el Informe Cinco Estudios sobre la Violencia y la Televisión en Chile (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998) exponen, en primer lugar, las limitaciones metodológicas, dado que se dedican a enumerar la cantidad de violencia transmitida en la TV, reduciendo lo violento a aquello que se deja cuantificar en categorías previamente definidas por los investigadores. Reduciendo los estudios a la violencia explícita en cuanto a su tiempo de exhibición. En segundo término no se tiene en cuenta que las tipologías de la violencia, no son iguales en todos los contextos ni en todos los géneros del medio, ni son percibidas de manera idéntica por todas las audiencias. El informe propone que el Estado preste una mayor atención a esta temática mediante el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas de televisión que regulen de manera democrática la emisión de la violencia en la pantalla.

Posteriormente, en continuidad con estos análisis, el Consejo Nacional de Televisión de Chile (2002) elaboró los Barómetros de Violencia. A partir de estos estudios cuantitativos el propósito fue medir la evolución de los contenidos de violencia en los canales de televisión abierta para dar cuenta de su extensión y complejidad. Se considera la violencia explícita en cinco géneros televisivos: películas, dibujos animados, telenovelas, reportajes y noticieros.

El Barómetro de Violencia I (2002) arroja resultados sobre la cantidad de violencia

explícita que se exhibe en la programación de películas y dibujos animados. Por una parte, la violencia tiene una extendida presencia en películas y dibujos animados y, por otra, la violencia explícita es reducida en cuanto al tiempo de exhibición.

En el Barómetro de Violencia II (2002), se analizaron los noticieros centrales de los cinco canales nacionales de Chile. El estudio muestra una discrepancia entre la percepción de las audiencias y el trabajo periodístico reflejado en la pantalla. Los investigadores indican que la realidad de los noticieros de la televisión chilena es menos alarmante que las percepciones del público. De las 742 notas analizadas en 35 programas durante los meses de marzo y abril, el estudio muestra que un 25,2 por ciento de las notas presenta algún contenido violento, ya sea en la imagen o en el relato. Este trabajo es relevante dado que aborda la distancia entre la percepción de las audiencias y la violencia presentada en los discursos mediáticos. Lo cual destaca la relevancia de hacer estudios cuantitativos y cualitativos que muestren la presencia de situaciones violentas en los discursos de la información en los medios de comunicación.

Por último son relevantes los estudios recientes del Consejo Nacional de Televisión de Chile sobre la percepción de la violencia proyectada en televisión. En el estudio *Los Padres y la regulación televisiva* (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2012a) indagan las actitudes y opiniones de los padres sobre la relación niños – televisión, tanto en la percepción de contenidos inadecuados en la TV para sus hijos, como en los desafíos y dificultades que se les presentan para llevar a cabo el control parental. También se aborda el tema de las responsabilidades que se le atribuyen a distintos actores en la regulación de contenidos televisivos: los propios padres, los canales de televisión, el CNTV. El estudio concluye que a los padres les preocupa la violencia que muestra la televisión, especialmente los informativos. La violencia no es solo un mal ejemplo para los niños, sino que también puede llegar a serlo para los adultos, “la forma agresiva de expresar y resolver conflictos pasa a ser algo normal y cotidiano” (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2012a: 45). En su percepción se sienten invadido por estos contenidos que están en todo horario.

En esta misma línea, el estudio *Consumo Televisivo e Imágenes de Jóvenes en TV* (2012b) realiza un abordaje cualitativo a partir de la técnica de grupos focales, llevada a cabo con niños y adolescentes. El objetivo fue conocer sus hábitos de consumo televisivo, su opinión respecto de la programación juvenil, y la percepción que tienen respecto de la imagen de juventud en la pantalla televisiva. Al consultar sobre la violencia, en coincidencia con el estudio referido a los adultos padres, los niños y jóvenes señalan principalmente a los programas noticiosos. Los televidentes más pequeños son esencialmente sensibles a los asaltos, robos o peleas y reconocen violencia verbal, destacando el bullying. Si bien la violencia mostrada en los programas informativos no les gusta, consideran positivo mantenerse informados como una forma de aprender a prevenir. Los jóvenes reconocen que hay violencia física y psicológica en la programación televisiva pero no consideran que pueda influir en sus conductas

Por último, vale la pena destacar estudios realizados por el Observatorio Global de Medios de Venezuela (2005a y 2005b), y por Larraín y Valenzuela en Chile (2004), donde exponen que las representaciones sobre los derechos ciudadanos, las políticas públicas y los asesinatos que construyen los medios de comunicación ayudan a elaborar “espirales de odio y violencia” que dejan

de lado el análisis del acontecimiento y exacerbaban el maniqueísmo, el odio y el repudio. Los investigadores señalan que la violencia es manejada como mercancía, dando como resultado que, dentro de la dinámica social, la violencia real sea distinta de la sensación subjetiva de la misma.

› *Consideraciones finales*

En este trabajo se presentó un mapeo de las investigaciones desde mediados de los setenta hasta la actualidad, predominantemente latinoamericanas, que abordan la mediatización del fenómeno de la violencia, y su vinculación con la juventud.

Desde la vuelta a la democracia en las distintas sociedades latinoamericanas, el acceso a los medios de comunicación adquiere una centralidad inédita, motivo por el cual cobra relevancia esta sistematización. En los trabajos, tanto tesis de posgrado, informes de investigación y producciones de organismos gubernamentales, atraviesa la pregunta sobre la finalidad que los medios de comunicación persiguen en la transmisión de la violencia y sus repercusiones.

Un conjunto de investigaciones presentaron su preocupación por cómo los medios de comunicación participan en la construcción de ambientes sociales seguros (Kessler 2009; Juan Pegoraro, 2000). En esta línea encontramos aquellos estudios que se concentraron en la frecuencia de la violencia y su valor como mercancía mediática (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998 2002 y 2012 a y b; Herrera 1998; Lopez y Cerda, 2001; Comfer, 2005; entre otros) y, por otro lado, aquellos que avanzaron hacia la necesidad de revisar las formas en que se transmite la violencia en los discursos de los medios. No obstante, es necesario aclarar que la mayoría de las investigaciones presentadas toman como objeto de estudio todos los géneros mediáticos, sin distinción entre ellos. Solo el trabajo del Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998) analiza en función de cinco géneros televisivos: películas, dibujos animados, telenovelas, reportajes y noticieros.

En segundo término, el relevamiento muestra que son escasos los estudios sobre cómo receptionan las audiencias las manifestaciones de violencia de los medios de comunicación. Se destacan las investigaciones del Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012 a y b) y, en el contexto argentino, la de Miguez e Isla (2010) que analizaron como la percepción de la violencia transmitida difiere según el público. El Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012 a y b) lo analizó desde los distintos actores: padres, niños y jóvenes, y concluye que están todos preocupados por la violencia manifiesta especialmente en noticiosos e informativos. Por su parte, Miguez e Isla (2010) avanzaron en una diferenciación de la percepción según el sector social de la audiencia. Los investigadores concluyen que quienes tienen un alto nivel de ingresos y una alta educación perciben una mayor cantidad de lenguajes e imágenes violentas, que los sectores medios y de menor educación.

Bibliografía

- Atorresi, A (1995) *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. Buenos Aires: Editorial Pro Ciencia Conicet.
- Bonilla V., Jorge I.; Tamayo Gómez, C A. (2007). *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. En publicación: Las violencias en los medios, los medios en las violencias. CINEP, Fundación Centro de Investigación y Educación Popular, Bogotá: Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinep/textos/violenciamedios.pdf>
- Borrat, H. (1989). El periódico, actor político, Cap I y II. Editorial G. Gili, Barcelona. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/110421612/borrat-el-periodico-actor-del-sistema-politico>, consultado en junio 2013.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Champagne, P. (1999). La visión mediática. En P. Bourdieu, *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Barcelona: Gedisa.
- Comité Federal de Radiodifusión (Comfer)(2005). Índice de violencia de la televisión argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.comfer.gov.ar>
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998). *Cinco estudios sobre violencia y televisión en Chile*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2002a). *Barómetro de violencia No. 1: Películas y dibujos animados*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: <http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2002b). *Barómetro de violencia No 2: Noticieros 2002*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: <http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2002c). *Barómetro de violencia No 3: Telenovelas 2002*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: <http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012a) *Los Padres y la regulación televisiva*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012b) *Consumo Televisivo e Imágenes de Jóvenes en TV*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- Da Orden, L.M. y Melón, J. C. (2007). *Prensa y peronismo. Discursos, prácticas, empresas 1943-1958*. Rosario: Prohistoria,
- Herrera, A. (1998). Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992). *Revista Latina de Comunicación Social*, La Laguna, N° 1. Recuperado de:

www.ull.es/publicaciones/

- Kessler, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larraín, S. y Valenzuela, A. (2004). Televisión y ciudadanía. Presencia de temas ciudadanos en cuatro canales de TV abierta en Chile. Chile: Observatorio de Medios Fucatel. Recuperado de: <http://www.observatoriodofucatel.cl/files/investigaciones/Libro+Final+Television+y+ciudadana.pdf>
- López, R. y Cerda, A. (2001). Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia. *Hiper-textos*, Monterrey, N° 2 (enero-junio). Recuperado de: www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.
- Martini, S. y Pereyra M. (2009). La irrupción del delito en la vida cotidiana. Buenos Aires: Biblos.
- Míguez, D. e Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Paidós, Buenos Aires.
- Observatorio Global de Medios, Capítulo Venezuela (2005a). *Asesinato de fiscal. Una segunda lectura a las primeras páginas de los diarios de Caracas: Últimas Noticias, El Universal, El Nacional y Diario Vea*. Recuperado de: <http://www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/fiscal>.
- Observatorio Global de Medios (2005b). *La violencia y su representación. Una segunda lectura a las primeras páginas de los diarios de Caracas: Últimas Noticias, El Universal, El Nacional y Diario Vea [en línea]*. Recuperado de: <http://www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/laviolenciaysure.asp>.
- Pegoraro, J. (2000). Violencia delictiva, inseguridad urbana. La construcción social de la inseguridad urbana. *Revista Nueva Sociedad*, 167: 115-131.
- Pereyra, M. (2009). Cartografías del delito, territorios del miedo. En S. Martini y M. Pereyra *La irrupción del delito en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos. pp.41-62
- Qués, M.A (2013). *Medios y política. Imágenes, discursos y sentidos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Rioplatense.
- Raiter, A. (1999). *Lingüística y Política*. Buenos Aires, Biblos
- Raiter, A. (2001). Capítulo 1. En A. Raiter *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Raiter, A (2010). Los límites del análisis crítico del discurso (ACD). Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B6e5r711771kOTdmYzhkMDgtM2I5Ni00MGM3LWlwODUtYjJhNWRIiNGMzZTVl/edit?pli=1&hl=es>
- Raiter, A y Julia Zullo J. (comp.) (2008). *La caja de pandora, la representación del mundo de los medios*. Buenos Aires: Ed La Crujía y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Raiter, A; Zullo, J y otros (1999). *Discurso y ciencia social*. Buenos Aires: Eudeba
- Raiter, A; Zullo, J. y otros (2001) *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Van Dijk, T. A. (1999) El análisis crítico del discurso. En *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre, 1999, pp. 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

- Van Dijk , T. A. (2007). El racismo y la prensa en España. En Antonio Bañón Hernández (Ed.), *Discurso periodístico y procesos migratorios*. (pp. 27-80). Donostia: Gakoa Liburuak.
- Verón, E. (1981). *La presse. Produit, production, reception*. París: Didier Erudition.
- Wacquant, L. (2010) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Zullo, J. (2002). Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y metadiscurso. En R. A., *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zullo, J. (2006). Mira que tu cara quedó en la foto. Representacion y autorepresentacion de Clarín en la masacre de Puente Pueyrredón. En Alejandro Raiter y Julia Zullo (comp.) *La caja de pandora, la representación del mundo de los medios*. Buenos Aires: Ed La Crujía y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Respeto y corporalidad en la escuela secundaria. Un análisis desde los aportes de Pierre Bourdieu.

SILVA, Verónica Soledad /IICE-UBA-UNaM-CONICET- verosilva13@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *PALABRAS CLAVES: violencia-cuerpo-jóvenes- escuela*

» *Introducción*

Yo no soy el resultado o encrucijada de las múltiples causalidades que determinan mi cuerpo o mi «psiquismo»; no puedo pensarme como una parte del mundo, como simple objeto de la biología, de la psicología y la sociología, ni encerrarme en el universo de la ciencia. Todo cuanto se del mundo, incluso lo sabido por ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia.
(Merleau Ponty, 1965: 8-9)

El cuerpo produce sentidos continuamente y es a partir de éste que los humanos nos incluimos en los diferentes espacios sociales y culturales que nos toca transitar. “Las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales (...) hasta las que se producen en la escena pública, implican la intervención de la corporeidad” (Le Breton, 2008: 7)

El objetivo del siguiente trabajo es explorar la noción de cuerpo propuesta por Bourdieu principalmente en las obras *El sentido práctico* y *Meditaciones Pascalianas*.

En un segundo momento se intentará poner en diálogo dichos aportes teóricos con algunos fragmentos de entrevista de jóvenes estudiantes de educación secundaria en los cuales cobró fuerte relevancia la importancia que adquiriría la corporalidad en la búsqueda por el respeto cotidiano entre los estudiantes.

Una de las hipótesis o afirmaciones que guían el siguiente trabajo es que el cuerpo (especialmente mediante la categoría nativa de “tener aguante”) se erige como un capital simbólico que se pone en juego en las luchas por la obtención de respeto entre los jóvenes estudiantes. Nos preguntamos entonces por los sentidos que adquiere el cuerpo para estos jóvenes en la búsqueda por el respeto.

» *El cuerpo en la tensión entre estructura subjetiva y estructura objetiva*

En los escritos de Bourdieu, se presenta de forma permanente la búsqueda por la superación de los antagonismos: objetivismo/ subjetivismo; individuo/sociedad; cuerpo/alma; naturaleza-cultura. Un posicionamiento superador de estas dicotomías para el autor supone “someter a una objetivación crítica las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles tanto el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social como la objetivación de las condiciones objetivas de esa experiencia” (2013:43).

Al respecto señalará como principal aporte del subjetivismo (punto de vista fenomenológico) que se detiene a reflexionar sobre aquél aspecto del mundo que comúnmente no se reflexiona: *la experiencia de familiaridad con el mundo*, que por tan cercana a la cotidianeidad termina por volverse evidente y se da por sentado. Bourdieu critica que esta posición se queda solamente en el análisis sobre la experiencia dejando por fuera las condiciones de posibilidad que hacen que dicha experiencia sea vivida como tal, vale decir, las condiciones objetivas que posibilitan la génesis de esa experiencia subjetiva.

Por su parte, rescatará como principal aporte del punto de vista objetivista, la búsqueda por las regularidades objetivas (estructuras, leyes, sistemas de relaciones), la pregunta por la cuestión las condiciones que hacen posible “la experiencia dóxica del mundo social”, sin embargo, esta perspectiva olvida la experiencia subjetiva y las voluntades individuales.

Podemos señalar como uno de los aportes principales de la obra de Bourdieu que la construcción del universo simbólico de los agentes, no opera en un vacío social, sino que está sometida a constricciones objetivas y estructurales. Las estructuras cognitivas y evaluativas que los agentes producen sobre el mundo social tienen una génesis social. Por último podemos afirmar que la construcción de la realidad social no es un construcción solamente individual, sino que ésta se juega en una dialéctica entre lo individual y lo social (Kaplan, 2008).

De aquí que la noción de habitus en Bourdieu se presente como una herramienta analítica fértil ya que pone en juego la doble existencia de lo social. El habitus designa un conjunto de relaciones históricas “depositadas” dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción apreciación y acción. (Wacquant, 2012) En palabras de Bourdieu:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus* sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer un el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (2013:86)

El habitus como una manera de ser, un estado habitual, (disposiciones) reacciona a las demandas del campo de una manera coherente y sistemática, es creativo, inventivo pero solo en los límites de las condiciones objetivas que lo estructuran.

El concepto de habitus resulta fundamental para analizar las prácticas sociales de los

jóvenes estudiantes y para reflexionar sobre la noción de cuerpo. A través de la noción de habitus Bourdieu se acerca al cuerpo desde el lugar de su significación en el mundo, más allá de lo estrictamente orgánico “hablar de habitus es recordar la historia social del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, *es social*, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas” (Gutierrez 2005:70). El cuerpo para nuestro autor se encuentra “en el origen de la intencionalidad práctica” (Wacquant, 2012:46).

Vale destacar la importancia que Bourdieu le otorga al cuerpo). Aquí sigue los desarrollos de Merleau Ponty, los comportamientos *tienen un sentido* responden a la significación vital de la situación¹:

La experiencia de una cosa real no puede explicarse mediante la acción de esta cosa sobre mi espíritu; la única manera para una cosa actuar sobre un espíritu consiste en proporcionarle un sentido, en manifestársele, en constituirse ante él en sus articulaciones inteligibles. (Merleau Ponty, 1957)

Sin embargo Bourdieu va más allá de la comprensión subjetivista del sentido práctico puesto que trata de develar la génesis social de sus estructuras objetivas y sus condiciones de operación (Wacquant: 2012).

Es importante destacar que la noción de habitus señala también que esta significación del cuerpo está construida socialmente por la posición que ocupa el sujeto en el espacio social y por los esquemas de percepción que genera a partir de ocupar dicha posición, es así como este cuerpo tratado y mirado socialmente se constituye en una fuente de autopercepción/ autoevaluación/ autoclasificación para el sujeto. Esta doble existencia del cuerpo en su dimensión material (la carnadura del cuerpo) y su dimensión simbólica (su exterioridad) la mirada juicios y clasificaciones que sobre éste se depositan, nos ayuda a pensar en las prácticas sociales de los jóvenes estudiantes.

› *Jóvenes estudiantes, corporalidad, respeto y violencias*

Se toma como punto de partida resultados obtenidos en un trabajo de investigación previo²,

1 Vicent Descombes desarrolla los principales postulados de la teoría de Merleau Ponty y la define como aquella fenomenología que rechaza las alternativas a la filosofía clásica: el hombre tal como existe, no es ni un puro “en sí” (una cosa, un cuerpo material en el sentido de la ciencia), ni un puro “para sí” (una res cogitans, una libertad soberana). A su vez, la solución de la antítesis no se encuentra ni en una síntesis que reconciliaría los dos puntos de vista, ni tampoco en un rechazo del presupuesto que da origen a la antítesis. La solución se busca entre los dos, en un síntesis “finita”, es decir, inacabada y precaria. (1998:82)

2 Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) “Inclusión, Trayectorias y Estigma. Testimonio de jóvenes de los Centros de Escolarización Secundaria para adolescentes y jóvenes (CESA) de la provincia de Buenos Aires. Resolución (CD) 1380.Sede: Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Período: Abril de 2011 a Marzo de 2013. Para la tesis de doctorado se retoma como temática principal la construcción social del respeto entre los jóvenes estudiantes y su relación con las violencias.

en el cual cobró fuerte relevancia la importancia que adquiriría para el grupo de jóvenes la búsqueda por el respeto. En dicha búsqueda la corporalidad se presentaba como uno de los *modos* más privilegiados, para la obtención de respeto. Estas modalidades estaban relacionadas principalmente a la puesta del cuerpo en el enfrentamiento físico: “bancarse” una pelea a partir de la demostración de ciertas destrezas corporales como el “aguante”.

Estudios realizados en el contexto nacional delinean que existiría una estrecha relación entre la búsqueda por la obtención del respeto y el uso de la violencia como práctica social que reviste legitimidad en el grupo jóvenes (di Napoli y Eyhartchet, 2013; Kaplan, C., Krotsch, L., y Orce, V, 2012; Quiroga y Silva, 2010; Paulín y Tomasini, 2008; Duschatzky y Corea 2002).

Para la noción de respeto se retoma principalmente el desarrollo planteado por Sennett(2013) en su libro *El Respeto*. Para el autor el respeto constituye un elemento esencial de nuestra experiencia social e individual y se vincula a la manera en la que vemos y tratamos a los otros; el autor considera que la falta de respeto es lo que impide que los individuos se otorguen reconocimiento, esto es, que consideren su respectiva presencia con dignidad recíproca y se traten de forma integral y autónoma. El desafío del respeto mutuo consiste, en el fondo, en construir una peculiar relación de intercambio basada en la comprensión y la autonomía. De ahí que no pueda imponerse, sino que debe negociarse. (Sennett, 2003)

Se parte de la premisa de que el respeto constituye una dimensión estructurante en los procesos de constitución de subjetividad de los jóvenes estudiantes, ¿por qué en muchas ocasiones para construir socialmente una imagen de respeto y valía frente a los otros y ante sí mismos los jóvenes recurren a un uso del cuerpo expresado principalmente por medio de la violencia física?

› *El caso empírico*

A los fines de tensionar el desarrollo teórico aquí expresado con datos empíricos, analizaré fragmentos de entrevistas tomadas a cuatro estudiantes, que asisten a los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) dichos centros se presentan como una propuesta curricular destinada a grupos de jóvenes comprendidos entre los 15 y 18 años de edad, que nunca fueron a la escuela secundaria, o bien que la abandonaron³. Los estudiantes que asisten a dicha escuela, constituyen en la mayoría de los casos la primera generación de su familia

3 A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.606 y en la Provincia de Bs As, de la Ley N° 13.688 se establece la obligatoriedad del nivel secundario. Desde el ámbito de las políticas educativas estatales a nivel de la provincia de Buenos Aires, se implementaron algunas experiencias que buscan favorecer: la inclusión, el acceso, aprendizaje permanencia y culminación de los estudios secundarios. La implementación de los CESAJ prevé que los jóvenes destinatarios cursen el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de tres años de duración en un período de dos años, articulando este trayecto con instancias de Formación Profesional y respetando el diseño de materias y los contenidos centrales previstos en el diseño curricular del Ciclo Básico del Nivel Secundario. Para la misma cuenta con secuencias didácticas especialmente diseñadas por el Equipo de Diseño Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Una vez finalizado el Ciclo Básico los estudiantes se incorporan a una secundaria común para finalizar allí el ciclo superior.

que alcanza el título secundario. Asimismo se trata de jóvenes con trayectorias escolares, discontinuas, marcadas por el abandono y la repitencia. Estos jóvenes viven en villas ubicadas en la periferia de la provincia de Buenos Aires. Al respecto cobra importancia la noción de espacio social que nos trae Bourdieu

(...) el espacio social se define por la exclusión mutua, o la distinción, de las posiciones que lo constituyen (...) Los agentes sociales (...) están situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con los otros lugares y por la distancia que los separa de ellos. Todas las divisiones y las distinciones del espacio social se expresan real y simbólicamente en el espacio físico apropiado como espacio social codificado. (1999:178)

De modo que no hay nadie que no se encuentre caracterizado por el lugar en donde está situado de modo más o menos permanente. En nuestro caso vivir en una villa, constituye de antemano una anticipación práctica de ser clasificado negativamente en el espacio social. Siguiendo la lógica relacional de Bourdieu (1999) dichas clasificaciones sociales son interiorizadas en los cuerpos y las mentes de los agentes “en tanto que cuerpo e individuo biológico, estoy, con el mismo título que las cosas, situado en un lugar y ocupo un lugar en el espacio (físico y social)” (Bourdieu, 1999:174) Este espacio social (ocupado por un cuerpo material y simbólico) se constituye y estructura un sistema de posiciones asociado a cierta toma de posición: juicios, opiniones, creencias, representaciones acerca del mundo físico y social (habitus).

Algunas voces de los estudiantes:

En las entrevistas realizadas, se les preguntó a los alumnos acerca de la forma de mirarse en la escuela que guardan relación con el “mirar mal”, “mirar con asco”, “mirar de arriba”⁴:

E 5: Los otros chicos nos decían que ellos se enojan o les dan ganas de pelearse si los miran mal...

D: A sí eso sí con las miradas, pasas y la miras... y el cruce de miradas y eso termino mal, a mí me pasó con la otra Daniela cuando apenas empezamos, me miraba mal pero nunca llegó a una pelea formal

E: Y como es la mirada?

D: Con asco

E: Y como es la mirada con asco?

D: La mirada de arriba abajo eso...

E: El rebaje, digamos?

D:Vos la estás mirando a los ojos y por ahí te llamó la atención las zapatillas y las miras sin querer y te dicen” porque me rebajas”, que esto y que lo otro...

(...)

E: O sea que mantener la mirada es sinónimo de que estas llamando una pelea?

4 La cuestión de la mirada como disparadora de conflictividad cobró relevancia en trabajos de campo anteriores del equipo de investigación al cual pertenece. Véase “Con ojos de joven” (Kaplan, Orce y Krotzsch, 2012); Di Napoli y Eyhartchet, (2013).

5 De ahora en adelante la E máscula y el resaltado en negrita referencia las preguntas de la entrevistadora.

D: O por ahí nos estamos mirando a los ojos y vos vas pasando así... por que la miraste te empujo... y ahí ya empieza.

E: Y cuando ya empieza, que te dice? que me miras así?

D: Si que me miras, tengo monos en la cara... y así

E: Y ahí que haces por ejemplo?

D: Y ahí empiezan a pelear o una discusión y la discusión va a la pelea y ahí ya está

(...)

E: Con el tema de la mirada cuando le mantenes la mirada a una persona ¿te estás haciendo respetar a vos misma?

A: Cuando la quedas mirando y si bajas la mirada ya se te la da de que quebró con la mirada. Ya con la mirada ya te dice si te puede tener de hijo. Si ella te está mirando y le sacas la mirada es como que no podés aguantar ni la mirada

E: Y si te tienen de hijo que pasa?

D: Te pegan cada vez que pasan

E: Y vos conoces gente que le pasa eso?

D: Si, yo también acá salgo y... yo acá no paro más (se refiere al barrio donde queda la escuela), yo antes vivía paseando por acá

(Entrevista Daniela, 15 años)

En el relato de la joven se pone de manifiesto que los motivos que pueden ser tomados como disparadores de peleas o violencia se correlacionan simbólicamente con el tema de la mirada humillante e inferiorizante: “mirar mal”, “rebajar con la mirada”, “no poder aguantar ni la mirada”. La mirada, cobra relevancia como causa que desata la violencia, se produce allí un entramado simbólico: *pasar y sostener la mirada, no sostenerla, mirar mal.*

El rostro, la mirada y la gestualidad se vuelven elementos con un alto contenido simbólico en nuestras sociedades, uno de los canales privilegiados de transmisión y comunicación con el otro. El refrán que indica que “un gesto vale más que mil palabras” resulta aquí muy pertinente; en muchos casos la sensibilidad expuesta ante esa mirada es tal que puede desatar en el sujeto el sentimiento de descrédito más profundo. La mirada establece un contacto, toca al otro y su carácter táctil no pasa inadvertido para quién es depositario de dicha comunicación (Le Bretón, 2010). Podríamos conjeturar que la mirada como disparador de ciertas “sensibilidades” hacia la pelea o la violencia tiene estrecha relación con las transformaciones históricas en las que el sentido de la vista- la mirada y su significación- ha cobrado relevancia para interpretar la conducta de los demás, la misma tiene la capacidad de formular juicios de valor.

Señalamos también que cuando Daniela nos dice “*si bajas la mirada ya se te la da de que quebró con la mirada. Ya con la mirada ya te dice si te puede tener de hijo*”.

“*Tener de hijo*” estaría remitiendo a una nominación peyorativa, a la impotencia de quedar inferiorizado frente a la mirada del otro “*quebrar con la mirada*”. Creemos que éstas prácticas se vinculan con la necesidad de afirmación identitaria que los jóvenes están construyendo frente a la mirada de los otros. Cabe destacar que dicha negociación de la identidad se juega desde y con el cuerpo naturalizando así ciertos modos de ser y de actuar en el espacio social. Siguiendo a Bourdieu:

“El sentido práctico, necesidad social vuelta naturaleza convertida en esquemas motrices y automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas (...) sean sensatas, vale decir habitadas

por un sentido común. Precisamente porque los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido de lo que ellos saben” (2013:111).

Recuperando lo referido por Daniela? *“Si ella te está mirando y le sacas la mirada es como que no puedes aguantar ni la mirada”* Podríamos hipotetizar que Daniela cuenta con el habitus apropiado para moverse en ese espacio social y salir airosa. Sabe cómo tiene que actuar para no ser sometida por sus pares, ni tratada como *“hija”*, sabe que debe demostrar cierto *“aguante”*, aguante que comprende un *saber hacer* con el cuerpo: sosteniendo la mirada. Como señala Bourdieu (2013) la creencia práctica constituye un estado del cuerpo no un estado del alma:

De este modo nos preguntamos también sobre las significaciones que emergen en torno al cuerpo ¿cuántas cosas tendría que poder aguantar el cuerpo para esta joven? ¿Por dónde pasan las demandas de respeto de jóvenes, especialmente los que habitan espacios de exclusión y desigualdad material y simbólica?

Retomaremos aquí algunos fragmentos de la entrevistas para responder aunque más no sea provisoria e inacabadamente a este interrogante.

Ante las preguntas sobre las peleas físicas y la búsqueda por el respeto, los estudiantes en su mayoría respondieron que para ganar el respeto hay que *poner el cuerpo* a través de la violencia.

E: Otros chicos nos decían que a veces tienes que enfrentarte y pelear para ser respetado por los demás?

A: Si no te haces respetar vos, no te respeta nadie.

E: Y ese respeto como lo conseguís?

A: Hay algunas haciéndose las malas en la calle pasas y “mira esto, mira lo otro” o Si no te vienen a decir algo ya te tenes que pelear porque si no ya que tienen de hijo

E: Y si vos no te peleas?

A: Te vienen pegar cuando ellos quieren. La onda es que te tengan un poco de respeto a vos también.

E: El respeto solo se obtiene demostrando que uno se puede enfrentar a los demás o hay otra manera de ser respetado?

A: No, yo creo que mas.

E: Y en tu caso personal que te ha pasado más frecuentemente para que te respeten los demás?

A: Yo vivo peleando (Ana 16 años)

El sentirse respetado o, su contracara, sentirse tratado con falta de respeto, da cuenta de una dinámica social contradictoria de atribución de valor-disvalor a partir de la cual los sujetos construimos imágenes y autoimágenes y generamos, de modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de nuestras potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2008). En el testimonio de Ana el ser respetado se vincula intrínsecamente a la potencialidad de un cuerpo que puede accionar defensivamente, de lo contrario: *“te tienen de hijo”, “te vienen a pegar cuando ellos quieren”*. Tal como señala Sennett (2003), el respeto es una práctica expresiva y para transmitirlo requiere la habilidad de encontrar las palabras y los gestos adecuados que posibiliten al otro sentirlo de un modo irrefutable. Siguiendo el planteo de Bourdieu:

El mundo es comprensible, está inmediatamente dotado de sentido, porque el cuerpo (...)

tiene la capacidad de estar presente fuera de sí, en el mundo, y de ser impresionado y modificado de modo duradero por él, ha estado expuesto largo tiempo (desde su origen) a sus regularidades. Al haber adquirido un sistema de disposiciones sintonizado con esas regularidades, tiende a anticiparlas y está capacitado para ello de modo práctico mediante comportamientos que implican un conocimiento por el cuerpo que garantiza una comprensión práctica del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente que suele introducirse en la idea de comprensión" (1999:180)

El cuerpo es entonces la tensión entre lo subjetivo y lo objetivo, ni cuerpo cosa, ni cuerpo opuesto a la mente, es el canal vector de la experiencia doxica del mundo. En los jóvenes entrevistados el cuerpo aparece desde el lugar de la demostrabilidad práctica, un cuerpo que puede pelear, que puede ser capaz de expresarse violentamente. El respeto aparece como una necesidad de marcar un límite (corporal) frente a los demás, especialmente para no ser tomados de punto, ¿los jóvenes tienen cierto margen de libertad para modificar estas prácticas, para accionar de otros modos diferentes?:

E: Los chicos decían a veces tenés que pegar para ser respetado

D: Y sí

E: Y que significa ser respetado, vos como lo entendés digamos

D: Y si te bardean y te dicen algo y vos no le decís nada te van a bardear siempre

E: Claro

D: Y tenés que pegarle o hacerle algo para que te respeten (Ana, 16 años)

.....

E: Vos decías que hay que pegar para hacerse respetar... ¿que es ser respetado?

El que respetado no dicen nada, al otro lo van a gastar siempre

Y ahí que podés hacer?

Y ahí sino le contestas te van a seguir mirando o gastando, si vos le contestaras vienen y te tienen que parar de manos, a mí me pasó así, cuando te verdugueaban que sos así que sos re gato...re gil...re tranza....que esto que el otro

Y el que quiere verduguear, a quien busca?

Al que tiene más cara de bobo

A quien molestan?

Y al más traga, al más tranquilo, al que hace todas las tareas...

Y a vos por qué te verdugueaban?

Porque era tranquilo, era...ahora soy re jodón. (Wally 15 años)

Aquí podemos observar cómo los sentidos del respeto/cuerpo se contraponen a la lógica escolar, el no respetado es "el traga, el bobito, el que estudia". Parecería que las constricciones objetivas de existencia no dan mucho margen de libertad para accionar de otro modo en el espacio escolar, aquí entra en contradicción la propuesta escolar con el resto de espacios (físicos y sociales) que los jóvenes transitan cotidianamente. El respeto aquí aparece vinculado en mayor medida a la idea de imposición, más que a la de una negociación intersubjetiva como lo plantea Sennett (2003).

La imposición del respeto aparece como una de las modalidades concretas más frecuentes en que se manifiesta esta necesidad de reconocimiento y se ejerce a través de la amenaza o la fuerza cuando no habría otras formas de reconocimiento que se presenten como alternativas. (Paulín y

Tomasini, 2008; Quiroga, Silva, 2010)

Parecería que las demandas de respeto de éstos jóvenes se construyen sobre una sensibilidad mucho mayor, al habitar espacios sociales que no gozan de estima social; el respeto es frágil y necesita afirmarse cotidianamente. (Sennett, 2003) La capacidad de demostración de violencia y brutalidad, en jóvenes de sectores excluidos, emergería como un tipo de “compensación” ante el vacío de respeto que los jóvenes han ido experimentado a lo largo de sus vidas (Cerbino 2012).

> *Para ir concluyendo...*

Parafraseando a Bourdieu(2013): Los individuos o los grupos son definidos no solamente por lo que son, sino también por lo que tienen la reputación de ser, por un *ser percibidos* que no es reductible a ese ser. La ciencia debe tener en cuenta las dos especies de propiedades que están ligadas a esta reputación: por un lado las propiedades materiales, que se dejan enumerar y medir como cualquier otra cosa del mundo físico, y por otro unas propiedades simbólicas, que son estas propiedades materiales percibidas y apreciadas en sus relaciones mutuas.

En este sentido la construcción que hace Bourdieu el cuerpo en su doble dimensión: material y simbólica donde ocupan lugar los juicios y miradas sociales que etiquetan, rotulan y nominan tal materialidad (Zemaitis, 2012) permite complejizar mirada acerca de la eficacia simbólica que tienen los juicios de clasificación social respecto a este cuerpo, puesto que el sentimiento de valía personal, se construye también desde la mirada social.

> *Apéndice*

Como dice Bourdieu (2013:85) los objetos de conocimiento son construidos, no pasivamente registrados, el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica y que esta siempre orientado hacia funciones prácticas. Al respecto me pregunto ¿Por qué como investigador, el cuerpo solo emerge como objeto de análisis cuando está vinculado a las violencias, al no dominio de las pasiones? ¿Al descontrol de los jóvenes en sus usos del cuerpo?

La elaboración del presente escrito me permitió reflexionar acerca de cuán interiorizadas tengo ciertas oposiciones, herederas de dualismo cartesiano: cuerpo/alma, razón/emoción, cuerpo como subordinado a la razón. Aunque pueda realizar una reflexión y objetivación de la operación de dichas categorías en mí, las mismas constituyen un límite (transitorio espero) para analizar las prácticas de los jóvenes estudiantes.

> *Bibliografía:*

- Bourdieu, Pierre (1999): *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama,
- Bourdieu, Pierre (2013): *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Wacquant, L. (2012). Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu en Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, Alicia. (2005): *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Cerbino, M. (2012) *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil*. Quito: Editorial Taurus y Flacso sede Ecuador.
- Kaplan, Carina. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C., Krotsch, L., Y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Le Breton, D. (2008) *La Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Le Breton, D. (2010). *Rostros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Descombes, Vicent (1998): *Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía Francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra.
- di Napoli, P. y Eyharchet, J. B. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En. C. V. Kaplan
- Merleau-Ponty, Maurice (1975): *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, Maurice (1957): *Las aventuras de la dialéctica*, Buenos Aires: Leviatán.
- Paulin y Tomasini (2007) *Disciplina y convivencia: de innovaciones y rutinas en las escuelas secundarias*. Ponencia presentada en "IV Jornadas de investigación en educación. Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo." Córdoba.
- Quiroga, Silva (2010): *Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstruyendo los sentidos de género que permean la relaciones juveniles*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.
- Sennett, Richard (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Zemaitis, Santiago (2012) *El tratamiento social del cuerpo. Contribuciones de Pierre Bourdieu como sociólogo de la educación*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Ciencias de la Educación

Formulaciones iniciales sobre la influencia de las marcas corporales y la dinámica de la estigmatización en la construcción del alumno violento

Szapu, Ezequiel/(IICE-UBA) soysapu@gmail.com

Arévalos, Darío/(IICE-UBA) d.arevalos@hotmail.com

Eje: Estudios sobre conflictos, violencias y prácticas de convivencia en el campo educativo

Tipo de trabajo: Ponencia

» *PALABRAS CLAVES: dinámicas de estigmatización-marcas corporales-alumno violento.*

> Resumen

La siguiente ponencia buscará explicitar algunas razones que nos llevaron a formular las hipótesis del plan de investigación que será desarrollado próximamente.

El plan de investigación que hacemos referencia pretende indagar, a través de entrevistas en profundidad y grupos focales, las tipificaciones que estudiantes pertenecientes a escuelas urbano periféricas de la Ciudad de La Plata construyen sobre el "alumno violento" a partir de las marcas corporales y las dinámicas de estigmatización.

Comprender las conflictividades y violencias en el ámbito escolar requiere abordar la construcción social de la corporalidad: visibilizar las diversas formas en que se instituye lo social como violencia inscripta simbólica y materialmente en los cuerpos. El cuerpo se presenta como espejo de lo social: se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado bajo determinada marca moral o social.

Partimos del supuesto que los juicios sobre el "alumno violento" -inconscientes desde un punto de vista sociológico- pueden funcionar como metáforas sociales que simbolizan lo marginal. Así, las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores y en los sentimientos de mayor o menor valía social. Los juicios que pretendan aplicarse a toda persona tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (la ropa, el adorno, el

cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona.

Bajo la consideración de que las marcas corporales funcionan como elementos estructurantes de los procesos subjetivos de (auto) exclusión e inclusión en la producción del socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar, nos preguntamos acerca de los significados sociales de las taxonomías sobre el “alumno violento” producidas por los estudiantes en relación con dichas marcas.

› *Introducción*

Este trabajo expone algunos avances teóricos del plan de investigación centrado en comprender las tipificaciones sobre el “alumno violento” a partir de las marcas corporales y las dinámicas de estigmatización en escuelas secundarias urbano periféricas de la Ciudad de La Plata.

Para ello, intentaremos esbozar en primer lugar, algunos antecedentes teóricos que nos permitieron llevar a cabo ciertos interrogantes en torno a la temática. Realizaremos un recorrido sobre algunos planteos que consideramos relevantes del campo problemático de la sociología de la educación. Y finalmente, estableceremos algunas reflexiones preliminares que se desprenden de este momento específico de trabajo, esperando que queden esbozados algunos de los problemas epistémicos relativos al objeto de estudio que queremos compartir con ustedes.

Como dice Le Bretón: *“El estudio sociológico de las técnicas del cuerpo es un comienzo fructífero siempre que se precise que aunque el cuerpo sea un instrumento, no por eso deja de ser menos el hecho del hombre y, por lo tanto, se origina en la dimensión simbólica”* (Le Bretón, 2002: 46). La dimensión simbólica que menciona el autor, queda expresada en la forma en que nos presentamos hacia los demás, en la hexis corpórea y se hace “visible” cuando, a través de una determinada vestimenta, accesorios (tatuajes, piercings) y otras “formas de llevar al cuerpo”, este último manifiesta tanto una identidad como el sistema de clasificaciones sociales en el que está inserto.

Podemos también afirmar que, las formas de presentación de la persona, su apariencia personal, sus marcas y estigmas hacen del cuerpo un campo semántico fueron estudiado por autores como Goffman y Bourdieu (Bravin: 2013, p262), que serán desarrollados a continuación.

› *Antecedentes teóricos*

La condición social del cuerpo

La perspectiva teórico-empírica del plan de investigación a desarrollar, se refiere a la construcción social del cuerpo y la subjetividad entendiendo a la *hexis corporal* como expresión del sentido que se tiene del propio valor social en la dinámica del espacio social (Bourdieu, 1991a). En tanto que esquema postural, el hábito corpóreo “*es a la vez singular y sistemático, porque es solidario con todo un sistema de objetos y está cargado de un cúmulo de significaciones y de valores sociales*” (Bourdieu, 1991b, p.109). En la clásica investigación de Bourdieu y Saint Martin (1998) sobre “Las categorías del juicio profesoral” se afirma que “*los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona (...)*” (p.4). En esta línea y en un contexto nacional, las investigaciones de Carina V. Kaplan y su equipo, del que formamos parte, dan cuenta de las relaciones entre las taxonomías y clasificaciones escolares y la dinámica de la estigmatización (Kaplan, 1992, 1997, 2008a). Las etiquetas o pre-juicios (juicios tácitos, inconscientes desde un punto de vista sociológico) sobre el alumno violento pueden funcionar como metáforas sociales que simbolizan lo marginal. Así, “*Las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas*” (Kaplan, 2009b, p. 7).

Norbert Elias, desde la sociología figuracional, en su estudio de caso publicado como *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003), describe las relaciones de poder entre dos grupos estructuralmente similares (que comparten clase, nacionalidad y etnia) de una pequeña comunidad. La socio-dinámica de la estigmatización permite advertir cómo el grupo *establecido* tiende a erigirse a sí mismo como un grupo humano de orden superior con respecto a los *forasteros/excluidos*, y a su vez, de qué modo estos últimos llegan a sentirse avergonzados de su menor valor e inferior posición. Pero, ¿por qué medios un grupo llega a considerarse superior al otro? Uno de los recursos utilizados por los establecidos/incluidos es la asignación de *etiquetas* a partir de ciertos rasgos corporales atribuidos al otro grupo. Como afirma Elias (2003), “*en todas las sociedades los individuos disponen de un abanico de términos para estigmatizar a otros grupos. Estos términos resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas entre establecidos y forasteros. En el mundo anglosajón, «negro» (nigger), «judío» (yid), «italiano» (wop), «tortillera» (dike) o «papista» (papist) son tan sólo algunos ejemplos.*” (p.228).

Desde el interaccionismo simbólico y privilegiando el enfoque de la micro-sociología, Erving Goffman (2008, 2009) analiza cómo las marcas corporales operan desacreditando a personas y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse. El estigma es una categoría relacional que hace

referencia a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social.

Autores como Reguillo Cruz (2000), Kaplan (2006) y Cerbino (2012) sostienen que a principios de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual las y los jóvenes fueron percibidos como “delincuentes” y “violentos”, cuestión que no es novedosa desde una perspectiva de larga duración. Muchembled (2010), en *Una Historia de la violencia. De final de la Edad Media a la actualidad*, demuestra cómo se ha asociado la categoría de juventud con la de violencia delictual o violencia juvenil. En Argentina, el vínculo entre delito y juventud se ha encarnado más contemporáneamente en la figura estética de los “pibes chorros” (Pegoraro, 2002; Miguez, 2004, Tonkonoff, 2007, Kessler, 2009). Este etiquetamiento no se asigna por igual para todos los jóvenes sino fundamentalmente para aquellos que forman parte de los sectores subalternos cuyas conductas y expresiones entran en conflicto con el orden establecido desbordando los modelos de juventud legitimados (Urresti, 2000; Balardini, 2004; Chaves, 2005; Kaplan y Bracchi, 2013). Así, subyace una doxa criminalizante hacia las y los jóvenes que “...tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre.” (Kaplan, 2011, p. 97).

El cuerpo y la subjetividad

Como plantea Bravin, “...los estudios sobre el cuerpo y la subjetividad suelen ir juntos en el intento por superar las concepciones dualistas de la modernidad” (2013: p 266). De modo que el cuerpo es además una experiencia subjetiva donde se tensionan el ser un cuerpo-poseer un cuerpo. (Le Breton, 2002)

Siguiendo a Merlau-Ponty (2003) somos sujetos arrojados en el espacio, nuestra experiencia acerca del mismo procede de nuestro movimiento alrededor del mundo y depende de nuestra comprensión de los objetos que aparecen delante de nuestra conciencia sensorial.

Desde esta perspectiva es de suma importancia el cuerpo para el conocimiento del mundo, que se revela como condición de la experiencia y a su vez, los objetos con los que se vincula quedan investidos de atributos humanos.

Por otro lado cuando vemos a los demás no encontramos en ellos espíritus separados de su cuerpo, sino que los conocemos a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, su acento, su silueta; que si bien, no los reducimos a lo meramente observable, nuestra percepción no puede desligarla de su corporeidad.

Otro aporte a considerar es el de David Le Breton (1998, 2002) quien, a través de sus estudios sobre los significados del cuerpo humano para las diversas culturas, lo entiende como portador de significados sociales, tácitamente acordados. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social, “se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social” (Le Breton, 2002,

p.81).

En lo concerniente a las dimensiones sociales que atraviesan al cuerpo, sobre todo en su vinculación con la conflictividad social, Scribano y Figari (2009) sostienen que el cuerpo es el locus de la conflictividad y el orden. Es el lugar y topos de la conflictividad por donde pasan buena parte de las lógicas de los antagonismos contemporáneos. Asimismo, es en el cuerpo donde se tejen múltiples subjetividades que, por principio, es lo social hecho cuerpo. Podemos afirmar así, que las marcas del cuerpo funcionan como metáforas sociales que cristalizan los procesos de inclusión y exclusión (Kaplan, 2013a). Miguez y Tisnes (2008), por su parte, consideran que el grado de integración social de los estudiantes está asociado a la experiencia subjetiva de la violencia. Es sobre el porcentaje de alumnos con problemas de vínculo con sus compañeros donde se manifiestan situaciones violentas, pero también es este grupo el más propenso a sentir como amenazantes ciertas actitudes que otros estudiantes toman como comunes.

Para establecer algunas línea de contacto entre violencia y exclusión Carina Kaplan (2011) añade que la estigmatización opera como rasgo fundamental de la exclusión y la negación de la subjetividad de ciertos grupos, lo que conlleva a sentimientos de superioridad en unos (vinculados a la virtud) y la interiorización de la inferioridad en otros (vinculados a la vergüenza).

A su vez, Richard Sennett (2010) señala que en las sociedades contemporáneas lo que caracteriza a las interacciones sociales a partir de las experiencias corporales es la falta de contacto o “temor al roce” ante la aparición de un extraño. Más explícitamente señala que *“las imágenes paradigmáticas de “el cuerpo” tienden a reprimir la conciencia mutua y sensata, especialmente entre aquellos cuyos cuerpos [que] son diferentes. Cuando una sociedad (...) habla de manera genérica acerca de “el cuerpo”, puede negar las necesidades de los cuerpos que no encajan en plan maestro”* (p.26).

Retomando entonces los antecedentes del equipo de investigación[1] donde se inscribe el presente plan, sostenemos que los juicios y taxonomías sobre el “alumno violento” están mediados por las prácticas de distinción social cuyo locus principal es el cuerpo (Kaplan, 2006, 2009b). Como plantea Kaplan (2012) *“En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, en nuestro caso la de “violento”, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias.”* (p.29). Mutchinick (2013) en su tesis doctoral que aborda las prácticas de humillación, en tanto que incivildades, en dos configuraciones escolares, describe cómo ciertos rasgos físicos y valoraciones de los estudiantes secundarios sobre el cuerpo se erigen en objeto de humillación. La “belleza” constituye un signo de distinción que estructura el status y las posiciones de los estudiantes en el grupo escolar.

Las características sobre las que se manifiestan las relaciones de humillación que tienen lugar en la escuela pueden dividirse en tres grandes grupos:

- Las características físicas.
- Las características comportamentales: aspectos y rasgos del carácter, de las conductas y de

los gustos de los sujetos.

- Las características que aluden a la pertenencia a un determinado grupo social: una clase o sector socioeconómico, una nacionalidad, una religión, etc.

Entre tales características mencionadas la apariencia física suele ser la referencia predominante en las escenas escolares recabadas por la investigadora, donde un compañero insulta o burla a otro por ser gordo; por tener tez oscura; por tener nariz, boca o labios grandes; por ser chueco; por ser petiso; por ser feo.

Sin embargo, advertimos que algunos jóvenes valorizan positivamente la pertenencia a sectores populares; e incluso llevan a cabo prácticas de humillación a estudiantes por entender que provienen de sectores más acomodados.

Vivencias y comportamientos que podríamos llamar “marginales” son prestigiosos para los estudiantes y acentuados por ellos en su práctica cotidiana. Ya sea vestirse con gorrita, arito y ropa holgada emulando cierto estereotipo de joven de sector humilde; la realización de actividades delictivas; el consumo de drogas; o el vivir en villas y barrios populares, son, según el relato de los estudiantes, prácticas jerarquizantes al interior de esta configuración social. Características marginales de nuestra sociedad son asumidas como signos de distinción por parte de estos alumnos.

Finalmente, puede pensarse que la estética del “ser villero” está asociada a la taxonomía de joven violento : un trabajo llevado a cabo por Kaplan, Krotsch y Orce (2012) en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires refuerza la idea de la estrecha vinculación que existe en el discurso de los jóvenes entre atributos como el vestirse con ropa deportiva o vivir en barrios de sectores socioeconómicos bajos y el ser considerado violento.

En otros trabajos de campo, realizados en el marco de los proyectos del equipo que integro, se analizan los usos de la mirada en el ámbito escolar desde la perspectiva de los jóvenes escolarizados (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; García di Nápoli, 2014). Lo que los estudiantes identifican como el “mirar mal” es percibido como una forma de inferiorización y desprecio que moviliza una serie de sentimientos negativos. La mirada de los otros sobre lo estético, sobre el cuerpo, el pelo, la vestimenta, los adornos y el maquillaje funcionan como dimensiones subjetivantes para integrarse a un grupo o para quedar excluido o subordinado. Como sostiene Kaplan (2013b) “...los rostros en plural, comienzan a manifestar signos de distinción y una dinámica relacional y configuracional atravesada por el poder. Los sentimientos sobre el rostro terminan por vincularse a las creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad de individuos y grupos que se cristalizan en prejuicios y creencias que enaltecen o denigran a quienes no cumplen con determinadas características que son valoradas positivamente en una determinada cultura” (p. 50).

› *Algunos interrogantes*

Clara Bravin (2001) sostiene que los estudios relativos al cuerpo y la subjetividad, en

tanto objetos de conocimiento de la ciencia social, son relativamente nuevos en el campo, y requieren exploraciones y desarrollos específicos dado su carácter polisémico y en función de que “...las cuestiones de la subjetividad y la corporeidad, en general no fueron formuladas como objetos de estudio, sino más bien como términos intercambiables –entre sí y con otros–, para aludir a los fenómenos simbólico-culturales y su impronta en el individuo” (p. 256). Plantea también que comprender las conflictividades y violencias escolares requiere abordar la construcción social de la corporalidad: “Las conflictividades y violencias escolares requieren ‘hacer ver’ las diversas formas en que se instituye lo social como violencia inscripta simbólica y materialmente en los cuerpos, a través de los cuerpos” (Bravin, 2010, p. 197). En este sentido, se justifica la pretensión de la investigación propuesta que pretende profundizar el conocimiento de la experiencia de la corporalidad en la institución escolar, especialmente para el caso de las y los jóvenes en contextos de marginalidad.

Nos planteamos una serie de hipótesis derivadas de la producción teórica, del estado del arte y de los antecedentes de estudios socioeducativos producidos por el equipo donde se enmarca el presente plan de beca.

Las hipótesis que guiarán la búsqueda son las siguientes:

- En la construcción de las tipificaciones acerca del “alumno violento” que producen los estudiantes de educación secundaria de escuelas urbano-periféricas operan juicios escolares que remiten a marcas del cuerpo tratadas socialmente. Los principios clasificatorios funcionan como operadores prácticos de un discurso dóxico que tiende a reproducir lógicas sociales de segregación y discriminación.
- Las marcas corporales funcionan como elementos estructurantes de los procesos de (auto) exclusión e inclusión, esto es, en la producción de la socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar.

Nos enmarcamos entonces en un objetivo principal: Comprender las tipificaciones sobre el “alumno violento” a partir de las marcas corporales y las dinámicas de estigmatización en escuelas secundarias urbano periféricas de la Ciudad de La Plata. El mismo engloba una serie de objetivos específicos que planteamos a continuación:

- a) Identificar los juicios sobre el “alumno violento” que producen los estudiantes secundarios en relación con las formas de auto-presentación en la vida escolar.
- b) Caracterizar las imágenes y auto-imágenes, los modos de nombramiento y adjetivación que construyen los estudiantes sobre el “alumno violento” a partir de diferentes indicios corporales tales como: el color de piel, la corpulencia, el rostro, la vestimenta, el porte, los adornos, tatuajes, pearing, maquillaje, entre otros.
- c) Analizar los significados sociales de las taxonomías sobre los cuerpos marcados producidas por los estudiantes en relación con la dinámica de las violencias y la estigmatización en la vida escolar.

› Referencias bibliográficas

- Ø BALARDINI, S. (2004). Políticas de juventud en argentina: balance y perspectivas. En E. Gerber & S. Balardini (Coord.) *Políticas de Juventud en Latinoamérica: Argentina en perspectiva*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Ø BOURDIEU, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taratus.
- Ø BOURDIEU, P. (1991b). *El sentido práctico*. Madrid: Taratus.
- Ø BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, número 19. Año 9, 4-18.
- Ø BRAVIN, C. (2001) Tesis de maestría *Subjetividad y Juventud en los 90. Las articulaciones del poder en la escuela media. Un estudio de casos en Capital Federal*. Inédita.
- Ø BRAVIN, C. (2010) Los jóvenes en contextos de pobreza y violencia. La institución social en el cuerpo y el cuerpo en la institución” en libro *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. pp 195-213. Publicación de la Universidad autónoma del estado de México. Ed. Porrúa, México.
- Ø BRAVIN, C. (2013) “Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación. Conquistas teóricas y nuevos desafíos” en libro *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* p. 253-273. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ø CERBINO, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito: Taurus.
- Ø CHAVES, M. (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *ULTIMA DÉCADA*(23), 9-32.
- Ø ELIAS, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Nº 104, pp. 219-251.
- Ø GARCÍA y DI NAPOLI (2014) *Educação, subjetividade e diversidade. Pesquisas no Brasil e na Argentina*. Londrina, GPEGC.
- Ø GOFFMAN, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ø GOFFMAN, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ø KAPLAN, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Ø KAPLAN, C. V. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ø KAPLAN, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ø KAPLAN, C. V. (2008a). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Ø KAPLAN, C. V. (2009a). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ø KAPLAN, C. V. (2009b). La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”. Ponencia presentada en el “XII Simposio Internacional Proceso Civilizador”. Recife, Brasil. Del 10 al 13 de noviembre de 2009.
- Ø KAPLAN, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*(35), 95-103.
- Ø KAPLAN, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch, y V. Orce *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA, 15-78
- Ø KAPLAN, C.V. (2013a). (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ø KAPLAN, C.V. (2013b). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ø KAPLAN, C. V. ; KROTSCH, L y ORCE, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA
- Ø KAPLAN, C. V., y BRACCHI, C. (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>
- Ø KESSLER, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ø LE BRETON, D. (1998). *Pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ø LE BRETON, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ø MERLAU-PONTY, M. (2003). El mundo de la percepción. Siete conferencias. Fondo de Cultura Económica.
- Ø MIGUEZ, D. (2004). *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Ø MIGUEZ, D. y TISNES, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Miguez (comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- Ø MUCHEMBLED, R. (2010). *Una historia violenta. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Ø MUTCHINICK, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. (Tesis doctoral no publicada), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Ø PEGORARO, J. (2002). Notas sobre jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades post-industriales, *Sociologías*, 4(8), 276-317.
- Ø REGUILLO CRUZ, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Barcelona: Norma.
- Ø SENNETT, R. (2010). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza editorial.
- Ø SCRIBANO, A. y FIGARI, C. (2009). (comps.) *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(os). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos aires: CLACSO Ediciones.
- Ø TONKONOFF, S. (2007). Tres movimientos para explicar por qué los pibes chorros visten ropas deportivas. En VV. AA, *La sociología ahora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Autor.
- Ø URRESTI, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Unicef.