

Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina

Youth, violence, and school: An analysis of the relationships among peer groups in two Argentinean High Schools

PABLO DI NAPOLI*

Resumen

En el presente artículo nos proponemos analizar la construcción simbólica de la figura de “alumno violento” que realizan los estudiantes secundarios al interior del ámbito educativo por medio del análisis de entrevistas en profundidad a estudiantes de dos escuelas secundarias urbanas de gestión estatal de la

Provincia de Buenos Aires en Argentina a fines del año 2009. Dicha imagen configura ciertas formas de sociabilidad entre distintos grupos de pares que van más allá de los actos de violencia. La apariencia física, el rendimiento escolar y la moral son elementos que también la componen. La adjetivación de “violento”, en tanto que estigma social, se transforma en sí mismo en un acto que violenta y niega la subjetividad del grupo nominado de esa forma.

Palabras clave: jóvenes, escuela, violencia, subjetividad, estigmatización.

Abstract

This paper aims at studying the symbolic construction of the definition of a “violent student” from the perspective of High School students within their school. Students’ in-depth interviews were carried out in two urban and public High Schools in the Province of Buenos Aires, Argentina, by the end of the year 2009. This definition also includes certain forms of sociability among different peer groups, which transcend violent behavior. We conclude that factors such as physical appearance, school performance and values also contribute to build the perception of a “violent student”. The adjective “violent” - used as a social stigma - becomes itself an action that violates and denies the subjectivity of the group under study.

Key words: youth, school, violence, subjectivity, stigma.

* Universidad de Buenos Aires (UBA) / Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Agrelo 3222, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CP: 1224. E-mail: pablodinapoli@gmail.com

Introducción

Dale a un grupo un nombre malo y es probable que cumpla con esa expectativa

Norbert Elias

A lo largo de la historia de las ciencias sociales, la violencia ha sido motivo de reflexión sistemática y se ha convertido en un eje vertebrador de múltiples investigaciones. Sus análisis se han enmarcado en distintos enfoques teóricos, contextos sociales y momentos históricos, dándole así una significación dinámica y polisémica. Hernández sostiene que para comprender la violencia es necesario “(...)tomar en cuenta las significaciones que el *sentido común* le atribuye en los diferentes contextos discursivos. Es éste el que le otorga el sentido con su carga valorativa emocional (negativa-positiva, legítima-ilegítima) a partir del cual se vive socialmente, al formar parte del *espacio relacional* donde emerge” (2001: 65).

En la actualidad, la sensibilidad frente a situaciones de violencia adquiere características de época, en un contexto de desigualdad y exclusión social. Particularmente los jóvenes han sido uno de los grupos más perjudicados por el debilitamiento de los mecanismos formales e informales de protección social quedando expuestos a situaciones de violencias múltiples. Esto no solo hace referencia a la violencia “material” sino también a la violencia “simbólica” que se expresa a través de diversas formas de discriminación hacia los jóvenes y de estigmatización del “ser joven”. Reguillo Cruz (2000) sostiene que en Latinoamérica, a principios de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual los jóvenes comenzaron a ser percibidos como “delincuentes” y “violentos”. Particularmente en

Argentina, la vigencia de esta caracterización la podemos observar en una encuesta de opinión realizada por Latinobarómetro¹ en el año 2008, en donde el porcentaje de respuestas que señalan a los jóvenes como muy violentos es uno de los mayores a nivel latinoamericano, incluso respecto de países como Brasil y Guatemala donde los índices de violencia juvenil son visiblemente más altos (Waiselfisz 2008).

El vínculo frecuente entre delito y juventud encarnado en la figura de los “pibes chorros”² (Míguez 2004) forma parte de una mirada social de desconfianza hacia los jóvenes que los vuelve de antemano amenazantes y peligrosos, ya no por sus ideas de subversión del orden social como podrían haber sido catalogados en décadas anteriores, sino por la fluctuación de sus comportamientos sociales. Sin embargo, 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 por este. Así, subyace una *doxa* criminalizante hacia los jóvenes que “(...) tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre” (Kaplan 2011: 97).

¹ La pregunta realizada por Latinobarómetro fue: *En una escala de 1 a 10, donde 1 es “Muy pacífico” y 10 “Muy Violento”. ¿Dónde ubica a los jóvenes?* El 48,1% de las respuestas ponderaron a los jóvenes entre 8 y 10 en la escala de violencia. Mientras que solo el 4,9% de los encuestados ponderó entre 1 y 3 de la misma escala. <http://www.latinobarometro.org/latino/LATAnalyzeQuestion.jsp>

² El término “pibes chorros” es usualmente utilizado en Argentina para referirse a jóvenes de sectores populares vinculados con actividades delictivas. Asimismo, esta denominación expresa una estética particular (ropa, música, corte de pelo, entre otros) de ciertos jóvenes. Por ejemplo, en el año 2000, en plena crisis social en Argentina, surgió un grupo musical del subgénero de la cumbia villera llamados “Pibes Chorros”.

En este contexto, emerge la figura del “alumno violento” como núcleo de múltiples discursos y objeto de diversas políticas de intervención. Periódicamente podemos encontrar noticias en los medios de comunicación de Argentina sobre casos de violencia en la escuela que despiertan la preocupación de diversos actores sociales. Lo que aquí nos preguntamos es cómo se construye dicha figura desde la perspectiva de los propios estudiantes, considerando que se trata de una lucha simbólica en el interior del espacio escolar para caracterizar la violencia, para diferenciarla de la no violencia y para responsabilizar a ciertos individuos y grupos (Castorina y Kaplan 2006).

La institución escolar no ha quedado al margen de los procesos de fragmentación, exclusión y desigualdad social que hemos vivido durante las últimas cuatro décadas (Dubet y Martucelli 1998; Kessler 2002). En esta línea, Tiramonti sostiene que “la construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad y la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas últimas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden” (2004: 31). Según García y Madriaza, la violencia escolar no debe interpretarse como la falta de consideración hacia las normativas societales dominantes, sino que debe pensarse a través del conflicto que persiste entre los llamados “grupos anti-sociales” y la sociedad entera, es decir “(...) *un conflicto entre sistemas normativos diversos*, entre diversas éticas del quehacer social, que responden a diferentes maneras de ver el mundo y regular sus acciones y hacerlas coherentes dentro de cierto proyecto” (2005: 15). Desde hace años, la escuela asiste al desafío de forjar comportamientos autorregulados y socialmente predecibles en jóvenes con experiencias diversas de socialización y sociabilidad.

En Argentina durante los últimos 20 años el sistema educativo ha sufrido diferentes transformaciones estructurales que van desde la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) implementada en la década de 1990 hasta la nueva Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) sancionada en el año 2006. Los cambios, los resultados y las consecuencias acontecidas producto de estas reformas han sido ampliamente abordados en diferentes investigaciones (Tenti Fanfani 2000; Filmus 2001; Gallart 2006; Tedesco 2010). Aquí nos interesa referirnos a la escuela secundaria que es el nivel al que asistían los estudiantes entrevistados. La nueva ley no solo reestructura el nivel secundario³ sino que lo establece como obligatorio, lo que implica que todos los jóvenes tienen el derecho y la posibilidad de transitarlo. Esto significa un cambio radical de la escuela secundaria, que antiguamente estaba vinculada con la selección escolar, y le devuelve una importancia e identidad al nivel que había quedado desdibujada con la reforma anterior (Bracchi y Seoane 2010). A su vez, expresa un desafío para una nueva escuela secundaria que se propone recibir a jóvenes con diversas trayectorias educativas e incluso de familias donde ellos son la primera generación que accede a dicho nivel.

La violencia en la escuela como objeto de estudio

Si bien la violencia en la escuela no es un fenómeno nuevo, su problematización dentro

³ Con la ley anterior, la escuela primaria había pasado de 7 a 9 años y el secundario de 5 a 3 años con el nombre de Escuela Polimodal. A partir de la sanción de la nueva ley se volvió a un sistema de 7 y 5 años ó 6 y 6 años para cada nivel según como opte cada jurisdicción. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se optó por la última alternativa.

del campo de la sociología es relativamente reciente. En el plano internacional, comienza a constituirse como un objeto de estudio, aunque de forma poco sistemática, durante la década de 1970 en países como Estados Unidos y Francia (Debarbieux 2001). En Estados Unidos predominan las investigaciones realizadas por organismos o agencias gubernamentales desde las cuales se vincula el fenómeno de la violencia con indicadores de delitos, poniendo el acento en cuestiones punitivas y de seguridad (Devine 2002; Levinson 1998). Así, las violencias en las escuelas se homologan y reducen a las tipificaciones del código penal; asociando mecánicamente “violencia juvenil” con “violencia escolar”. En Francia, desde una perspectiva de las incivildades, retomando aportes de Norbert Elias, los estudios realizados se proponen rescatar la percepción de los estudiantes, para analizar la incidencia de los factores contextuales, haciendo foco en las experiencias de victimización (Debarbieux 1996; Carra y Sicot 1997). Eric Debarbieux (1996), actual presidente del Observatorio Internacional de Violencia en la Escuela, en una de sus primeras investigaciones sobre los liceos franceses concluye que los sujetos de sectores sociales desfavorecidos son quienes están más expuestos a la violencia, tanto a nivel de lo percibido, como de lo que efectivamente experimentan.⁴

⁴ Cabe destacar que en Francia también se llevan a cabo relevamientos realizados por organismos públicos donde se homologa los actos de violencia con actos delictivos. Un ejemplo es la encuesta SIVIS (Sistema de Información y Vigilancia sobre la Seguridad escolar) realizada anualmente por el Ministerio de Educación. Con el objetivo de homogeneizar la recogida de datos y restringir los criterios de apreciación, para que un hecho sea considerado violento era “...necesario que se cumpla al menos una de las condiciones siguientes: motivación de carácter discriminatorio, uso de un arma, utilización de la coacción o la amenaza, acto que haya implicado cuidados médicos o causado un perjuicio financiero importante, que haya sido puesto en conocimiento de la policía, la gendarmería o la justicia, o que sea

En la década de 1990 se observa una mayor cantidad de investigaciones sobre la temática en países como España, Inglaterra, Brasil y México (Kaplan y García 2006). Particularmente en España (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán 2001; *España. Defensor del Pueblo* 2007), Inglaterra (Smith *et al.* 2004) y en algunos países de Latinoamérica como Nicaragua (Ortega *et al.* 2005) la violencia en la escuela ha sido abordada predominantemente desde perspectivas psicosociales utilizando los términos de “acoso escolar” o “*bullying*”. Este término fue desarrollado originalmente por Dan Olweus (1998) en su libro *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. En estas investigaciones se trata de indagar las motivaciones del agresor y las secuelas que dejan en la víctima las situaciones de acoso y maltrato escolar. Si bien esta perspectiva de análisis tiene en cuenta las relaciones de poder asimétricas entre los estudiantes, generalmente aísla los conflictos reduciéndolos a una lógica dicotómica entre víctima y victimario. De allí que muchas veces se individualicen las causas, las responsabilidades y las secuelas a partir de aspectos psíquicos o de la personalidad de los protagonistas sin enmarcarlos en un contexto más amplio de relaciones múltiples. Así, este enfoque deja escapar diferentes formas de micro violencia que no se centran en casos o estudiantes específicos pero que emergen producto de la interacción entre los diferentes grupos de pares.

Dentro de América Latina, particularmente en Brasil, una serie de investigaciones centran la problemática en relación con las formas

susceptible de dar lugar a la presentación de una denuncia o a un consejo de disciplina” (Documento de trabajo del Ministerio de Educación de Francia 2009: 4).

actuales de exclusión social y estigmatización de los jóvenes (Abramovay 2005). Por ejemplo, Cardia (1997) afirma que los individuos de sectores bajos, que estarían en contacto con situaciones de violencia de manera más habitual, manifestarían una naturalización en relación a las situaciones o actos de violencia. Por su parte, en México los últimos estudios sobre el tema han hecho un viraje desde la perspectiva de la indisciplina hacia la de violencia como tal (Furlán 2005; Saucedo Ramos 2005). Recientemente en Chile, se han realizado algunos estudios donde se contempla a la violencia como uno de los mecanismos de validación identitaria y de reconocimiento de los jóvenes en sus procesos de crecimiento (García y Madriaza 2005; Muñoz Quezada *et al.* 2007).

En Argentina, recién en los últimos diez años comenzaron a aparecer estudios más sistemáticos, provenientes tanto de centros gubernamentales y organismos internacionales como de instituciones académicas, en especial desde el ámbito de las universidades. En el año 2004, el caso de Junior, el chico que mató a varios de sus compañeros de colegio en la ciudad de Carmen de Patagones de la Provincia de Buenos Aires, puso sobre el tapete la problemática marcando un antes y un después en su visibilidad mediática. En 2005, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Observatorio Nacional de Violencia en las Escuelas con el objetivo de monitorear, analizar y prevenir episodios y situaciones de violencia. A su vez, uno de los puntos a destacar de la Nueva Ley de Educación sancionada en el 2006 es el compromiso explícito del Estado y la comunidad educativa para desarrollar mecanismos de convivencia escolar y de resolución pacífica de conflictos, algo que no estaba mencionado en la ley anterior. Esto pone

de manifiesto un interés por parte del Estado en generar acuerdos mínimos de convivencia democrática, solidaria y de cooperación entre todos los individuos que transiten por el sistema educativo teniendo en cuenta la diversidad de sus experiencias socioculturales.

Contrariamente a la espectacularización que presentan los medios de comunicación (Brenner 2009), la mayor parte de las investigaciones realizadas en Argentina ha demostrado que las violencias en la escuela en su mayoría son resultado de conflictos de baja intensidad (Míguez y Tisnes 2008) que se expresan en comportamientos denominados inciviles o de microviolencias (Kaplan 2006, 2009; Kornblit 2008; Observatorio de Violencia en las Escuelas 2010). Debarbieux alega que este tipo de comportamientos “(...) implican una amenaza contra el orden establecido, trasgrediendo los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres. Estos son intolerables por el sentimiento de no respeto que inducen sobre quien los sufre(...)” (1996: 19).

Consideramos 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. Los comportamientos tipificados como violentos de 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.

Míguez y Tisnes (2008) consideran que el grado de integración social de los estudiantes

está asociado a la experiencia subjetiva de la violencia en un doble proceso. Generalmente, es sobre el porcentaje de alumnos con problemas de integración con sus compañeros donde se manifiesta la mayor cantidad de situaciones violentas, pero también es este grupo el más propenso a sentir como amenazantes ciertas situaciones que otros estudiantes las toman como comunes.

Di Leo (2009), en su tesis doctoral realizada en Argentina demuestra que las prácticas discriminatorias de los estudiantes, como una forma de violencia, se asocian con procesos de identificación/diferenciación tanto individual como grupal, a fin de marcar una distancia simbólica y/o física entre unos y otros. En este marco, la violencia puede cumplir un doble rol al ser a la vez, desubjetivante pero también subjetivante” (Wiewiorka 2006).

La dimensión subjetiva de la violencia

Bajo estas consideraciones, resulta relevante estudiar la dimensión simbólica-subjetiva; específicamente los sentidos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia. La categoría de “alumno violento” se construye y hace realidad a través de la mediación de sistemas de clasificación social que circulan en el ámbito escolar. Las tipificaciones o etiquetamientos son actos productivos que tienen efectos de verdad sobre las experiencias de subjetivación de los estudiantes impactando en sus trayectorias sociales y escolares.

Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos cada joven va interiorizando sus límites y también sus posibilidades.

Las expectativas depositadas en ellos y su autoestima adquirida como autoevaluación de su trayectoria son producto de una lucha simbólica. Así, las adjetivaciones que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos tienen más sentido que el que aparentan tener, cumpliendo funciones que van más allá del explícito intento por describirlos (Kaplan 2008).

Las formas de relacionarse entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela. En su seno se despliegan relaciones de poder entre los estudiantes (que exceden al ámbito escolar) en donde la violencia adquiere un papel relevante. Inmerso en una red de interdependencias, el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. En esta línea, el sociólogo alemán Norbert Elias (1990) sostiene que la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir.

Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyan sobre la violencia no solo los marcará subjetivamente sino que también mediará en su relación con los otros. El acto de nominar qué y quiénes son violentos estructurará una *sociodinámica de la estigmatización* (Elias 2003) entre grupos de pares que también desembocará en actos propiamente violentos.

En el presente artículo nos proponemos analizar la construcción simbólica de la figura de “alumno violento” que realizan los estudiantes y cómo impacta en las formas de relacionarse entre los diferentes grupos de pares al interior del ámbito escolar. Nos preguntamos: ¿Cómo son

caracterizados los alumnos tipificados como violentos y aquellos que no lo son? ¿Cómo influyen las tipificaciones que ellos construyen en la relación con sus pares?

Aquí hipotetizamos que la violencia puede convertirse en un eje de agrupamientos entre los estudiantes. La construcción simbólica de imágenes y autoimágenes en torno a la figura del “alumno violento” y del “alumno no violento” por parte de los estudiantes configura entramados de relaciones y formas de sociabilidad entre distintos grupos de pares que van más allá de los actos de violencia.

Dada la naturaleza de nuestro problema de investigación adoptamos una metodología de tipo cualitativa. El material empírico aquí presentado es parte del trabajo de campo que se desarrolla en el marco de dos proyectos de investigación (Kaplan 2008-2011, 2011-2013, 2011-2014). En esta ocasión utilizamos 16 entrevistas en profundidad realizadas a fines del año 2009 a estudiantes de dos escuelas secundarias urbanas de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. La delimitación de la muestra se realizó a partir de las premisas del muestreo teórico (Valles 1997).

Nueve entrevistas se realizaron en una escuela de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, a alumnos de 4to. año. Esta escuela estaba ubicada dentro del casco histórico de la ciudad. A ella asistían estudiantes de los alrededores y de barrios más alejados. La escuela tenía nivel primario y secundario en el mismo edificio lo que hacía que algunos estudiantes hayan transitado toda su trayectoria escolar en el mismo lugar. Las otras siete entrevistas se realizaron en una escuela de la localidad de Lomas de Zamora

a alumnos de 2do. y 3er. Año.⁵ Esta localidad limita hacia el sur con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires formando parte del Gran Buenos Aires o Conurbano Bonaerense. La escuela estaba ubicada en una zona residencial casi en el límite con la localidad de Temperley. Allí, asistían tanto chicos de una localidad como de la otra. Originalmente, la escuela tenía solo primaria pero en ese momento estaba en proceso de conformación del secundario.

La elección de escuelas urbanas se justifica debido a que la literatura académica (Debarbieux y Blaya 2002) y las investigaciones de nuestro equipo (Kaplan 2006, 2009) advierten que el problema de las violencias en la escuela se encuentra ligado predominantemente a los ámbitos urbanos.

Hacia una construcción cartográfica de la figuración escolar entre grupos de pares

Como dijimos anteriormente, la escuela en su función socializadora hoy encuentra dificultades para transmitir sentidos subjetivos de la existencia social y comportamientos autocoaccionados en los jóvenes. Nuestro equipo de investigación plantea como hipótesis sustantiva que el sinsentido de la existencia individual de los jóvenes puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos asociados con la violencia. Esto no significa que la escuela haya quedado obsoleta sino que, por el contrario, todavía constituye un potencial espacio para fomentar prácticas que neutralicen

⁵ Los años de secundario mencionados se refieren a los establecidos a partir de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06). Las entrevistas fueron realizadas durante el proceso de adecuación de un modelo a otro.

la violencia y posibiliten la construcción de subjetividades que den sentido a la existencia social de los jóvenes (Kaplan 2009). Para los estudiantes, la escuela sigue siendo una de las instituciones sociales más seguras y confiables de la Argentina (García 2009; Mutchinick 2009).

La institución escolar no es solo un agente de socialización sino también un espacio de sociabilidad. Los estudiantes conviven un mínimo de cinco horas diarias con individuos de la misma generación con quienes comparten experiencias, construyen amistades, grupos de afinidad y solidaridades sin que por ello no se entrecrucen también relaciones conflictivas. Al indagar sobre cómo se llevaban entre sí, los estudiantes comenzaron a marcar diferencias entre los distintos grupos que había al interior de la escuela.

-(...) mis compañeros, por ejemplo, los de 4to 2da., tienen problemas con los de 4to. 1ra. Yo soy de 4to. 2da (Estudiante mujer de 17 años de La Plata).

-(...) yo con los de la mañana me llevo mal. Con tres pibitas (Estudiante mujer de 17 años de Lomas de Zamora).

-El curso sería perfecto si no fuera por 5 ó 6 personas que la terminan arruinando. Estamos aislados. O sea, está ese grupo que son 5 ó 6 y estamos nosotros que nos llevamos re-bien, pero no hay ningún tipo de conexión (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

Como podemos observar, en el seno de la institución escolar se desarrollan tensiones y conflictos individuales y/o grupales donde la violencia, no siempre explícita, adquiere un papel relevante. Los estudiantes hacen referencia a ciertos compañeros que *molestan* o *buscan roña* (buscar conflicto, querer pelear). De este modo, en sus relatos emerge la imagen de un grupo con el cual tienen problemas,

rivalidades o simplemente no desean juntarse. Los integrantes de ese grupo serían los protagonistas de la violencia que ellos perciben dentro de la escuela.

Podríamos decir que aquí la violencia opera como eje de diferenciación/identificación entre los distintos grupos de estudiantes. La construcción simbólica de la figura del “alumno violento” se enmarca en un entramado de relaciones de poder donde los distintos estudiantes se posicionan al interior del espacio escolar. Como veremos a continuación a lo largo de los testimonios de los estudiantes se visibiliza una autoimagen de un “nosotros” y una imagen de los “otros” con los cuales se manifiestan puntos de conflicto.

Para comprender la sociodinámica de las relaciones entre los estudiantes y sus grupos al interior del ámbito escolar nos resulta de gran utilidad el estudio figuracional realizado por Norbert Elias, junto a John Scotson, en una pequeña comunidad de Inglaterra. En su texto “Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros” (2003) el autor analiza los vínculos entre dos grupos de habitantes que a simple vista parecían poseer las mismas características (nacionalidad, ocupación, nivel de ingresos, etc.), pero que, entre ellos manifestaban una aguda división a partir de la cual uno de los grupos se consideraba superior y estigmatizaba a los individuos pertenecientes al otro grupo como inferiores.

A pesar de que la única diferencia entre ambos grupos era la antigüedad de residencia en el pueblo, eso le permitió al grupo más longevo forjar un alto grado de cohesión grupal, una identificación colectiva y una comunidad de normas que les hacía sentirse parte de un

grupo de valor superior. De este modo, “(...) la exclusión y la estigmatización de los forasteros por parte del grupo establecido fueron poderosos instrumentos utilizados por este último para preservar su identidad, afirmar su superioridad y mantener a los demás en el lugar que les correspondía” (Elias 2003: 223).

Elias denominó a este modelo relacional como la figuración entre “establecidos y forasteros” o “establecidos y marginados”. El eje de dicha figuración se basa en distribuciones diferenciales de poder que tienen su origen en los distintos grados de organización entre los individuos. Así, a través de ciertos mecanismos de poder el grupo “establecido” logra crear una mística de superioridad a su alrededor y excluir y estigmatizar al grupo de devenido en “marginado”. De hecho, el grupo establecido trataba de evitar todo tipo de contacto con el otro grupo. El único lugar que no podían evitar, por cuestiones laborales, era la fábrica. Algo similar podríamos decir de los jóvenes con la escuela. Los alumnos que no se llevan bien pueden evitar todo tipo de contacto salvo asistir a la misma escuela durante cinco horas todos los días.

El mismo autor sostiene que la figuración entre “establecidos y forasteros” podría funcionar como modelo interpretativo de otros contextos, por ejemplo, el ámbito escolar. A través del relato de los entrevistados podemos visualizar y reinterpretar la figuración en donde un grupo de estudiantes deviene en “establecido/dominante” (“nosotros”) y otro en “forastero/marginado” (“ellos”). No obstante, cabe aclarar que la configuración escolar no es dicotómica sino que en su interior se despliegan una serie de matices que conforman subgrupos. A partir de los relatos de los estudiantes podemos distinguir diversos grupos que se caracterizan

como *nerds* (Alumnos que estudian mucho o que les van bien en la escuela), *tranquilos*, *caretas* (que aparentar ser lo que no son o que se consideran adinerados sin serlo) y *cumbieros* (que escuchan cumbia). Sin embargo, al tomar la violencia como eje de diferenciación/identificación la división se resuelve entre quienes son considerados como violentos y quienes no lo son. Los entrevistados van mencionando diferentes tipos de atributos que caracterizan a unos y a otros, pudiéndose conformar una cartografía espacio temporal con las conductas, actividades, desempeño escolar y tipo de vestimenta de cada uno.

-Mis amigos, la mayoría son buenos. Nunca jamás se pelean. Siempre están tranquilos. Se meten en sus temas nada más. No se andan fijando en lo que hacen los demás para ir después y agarrarlos (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-(...) siempre terminan agarrando a las que son más o menos normales, por decirlo de alguna manera (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-El cumbiero es como que ya tienen mala fama. Si van por la calle la señora se va a querer cruzar en frente. Quieren todo el tiempo ganarse mala fama. Como que es mejor (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Aquí vemos cómo se expresan juicios de valor a partir de los cuales “nosotros” somos los buenos y normales y “ellos” son los que tiene mala fama. Como sostiene Nortbert Elias (2003), “(...) siempre hay alguna evidencia para demostrar que el grupo propio es «bueno» y el otro «malo»” (223). De esta manera, hay un grupo de estudiantes que se considera superior a otro grupo que es calificado como inferior. La pregunta que nos hacemos aquí es cómo ciertos estudiantes fundamentan esta creencia y qué efectos tienen en las relaciones de poder entre los grupos de pares.

Sobre conductas y desempeño escolar

Según Elias, la anomia es el reproche más frecuente hacia el grupo de los “marginados”, siendo considerados “(...) por parte del grupo establecido como poco fiables, indisciplinados y descontrolados” (2003: 228). Justamente, una de las primeras recriminaciones que los estudiantes les hacían a los compañeros que consideraban violentos eran sus comportamientos y conductas tanto dentro como fuera de la escuela. Se trata de una gama amplia de acciones y formas de interactuar con el otro que los entrevistados juzgaban como violentas.

Para una mejor organización de los testimonios mencionaremos primero los comportamientos y conductas que se despliegan durante el transcurso del día y mayormente dentro de la escuela, para luego hablar de aquellos que se vinculan con las salidas nocturnas y los locales bailables. Esta diferenciación temporal no implica una escisión, justamente lo que sucede afuera de la escuela tiene efectos dentro de ella y viceversa.

a) De día

-En todos los colegios es así. Vas abajo y están todos fumando. No te dicen nada. Tienen la llave del gimnasio, abren la puerta no sé cómo, carajo... Bajan revolados, rechinos. ‘Eh, flaco, te fumaste un porro, se renota’. Van, toman merca, toman pastillas. El otro día uno se había empastillado, se había tomado tres Rivotril [*ansiolítico facilitado sólo bajo prescripción médica*] Estaba demacrado. Pero eso ya es normal, qué sé yo (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

-A la salida los podés ver fumando, no cigarrillos. Y eso ya te da la pauta de que normal no es. Estar en la puerta de la escuela drogándose e irte a tomar cerveza a las 12 del mediodía es medio raro (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Aquí podemos ver cómo se vincula a los estudiantes tipificados como violentos con actividades ilegales como consumir alcohol (siendo la mayoría menores de edad) y drogas. Estos hábitos forman parte de su accionar descontrolado que refleja las marcas de lo que ellos conciben como anormalidad. Resulta interesante detenerse en el segundo testimonio. Para este joven, lo “anormal” no es estar fumando a la salida de la escuela sino que no sea tabaco, así como tampoco lo es tomar: lo extraño es hacerlo a plena luz del día.

Las actitudes “anómicas” no solo se desarrollan a la salida de la escuela sino también adentro de ella: la agresión física o verbal y la indisciplina son comportamientos típicos atribuidos a estos estudiantes. La trasgresión a las normas escolares y los códigos de buena conducta es el reproche más común que les hacen a “ellos”.

-Son siempre un grupito. (...) Ellos molestan a todo el mundo, tiran papelitos, joden al profesor. Vienen al colegio a joder me parece. O a hacer su trabajito de andar robando, faltando el respeto o hacer lo que quieran (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-Trata mal a los profesores, se pelea con los compañeros (Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora).

-Son quilomberos. (...) La mayoría no está pendiente de la escuela, está pendiente de todo eso: salir a boludear, toparse con alguno y matarlo (Estudiante mujer de 17 años de La Plata).

Este grupo de estudiantes es caracterizado como los *quilomberos* (liantes, conflictivos, camorreros). Son aquellos que no respetan a los profesores, molestan a los compañeros y no están pendientes de las tareas escolares. Podríamos decir que son estudiantes que no cumplen con las actividades pedagógicas propuestas por la

escuela ni respetan las normas de convivencias propias de la institución. Para los entrevistados se trata de jóvenes que *no tienen códigos* y eso los hace sentir incómodos. En otro trabajo (di Napoli 2011) hemos dado cuenta como esa supuesta falta de códigos en realidad expresa otro tipo de reglas que no son legitimados por la institución, pero que son parte de las formas de sociabilidad de ciertos grupos de jóvenes.

El no hacer nada dentro de la escuela o mejor dicho hacer cosas que no son propias de la tarea escolar desemboca en otra de las caracterizaciones de estos alumnos que hace referencia a sus desempeños académicos. Los catalogan de *ignorantes*.

-Esos son los más burros, son los que se llevan cinco o seis materias (Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora).

-Son ignorantes (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

-(...) repiten todos. Es así (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

-No hacen nada. Vienen [a la escuela] a hacer presencia nomás (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-A los que conozco no les va bien, a ninguno. La mayoría de ellos se lleva todo (Estudiante mujer de 17 años de La Plata).

Aquí subyace un vínculo entre violencia y rendimiento académico que refleja cómo operan las taxonomías escolares en los juicios sobre los alumnos nominados como violentos. Según los testimonios, “ellos” son los que no les va bien en el colegio, los que *no hacen nada*, los que son ignorantes. Podríamos decir que estas tipificaciones forman parte de lo que Pierre Bourdieu (1990) denominó *racismo de la inteligencia*. Los estudiantes recurren a

las calificaciones escolares (que también son clasificaciones) para discriminar socialmente a aquellos chicos que no alcanzan los estándares solicitados por la escuela y que muchas veces se ven relegados en su trayectoria escolar. El sociólogo francés sostiene que “(...)la clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza” (1990: 202).

Esta lógica de clasificación también podría aplicarse para estudiantes cuyo origen social no es tan distante. El éxito escolar, como sistema de medición de la inteligencia y como sinónimo de esta, justifica el sentimiento de superioridad de aquellos que lo logran sobre aquellos que fracasan. Así, las taxonomías escolares intentan reproducir y a la vez ocultar la matriz ideológica de las clasificaciones, es decir, la lógica de la doxa dominante.

Para los entrevistados, el bajo rendimiento escolar es una de las características de los estudiantes que ellos tipifican como violentos; lo que no equivale decir que todos aquellos que tienen malas notas lo sean. Los mismos estudiantes reconocen que hay chicos que les va mal y son tranquilos. Asimismo, cuando se les pregunta por las particularidades de un alumno que no consideran violento, vuelve a aparecer el desempeño académico. Aquellos a los que les va bien en la escuela son caracterizados por no tener actitudes nominadas como violentas.

El que no es violento es normal, se refleja en las notas del colegio, el que es aplicado. No necesariamente se tiene que sacar 10, se puede

llevar alguna materia...pero al que le va mal y mal y mal y falta mucho, ahí se ve que (...) (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Según los entrevistados una forma de diferenciar a los alumnos violentos de los no violentos es por la cantidad de materias que se llevan en el colegio. El índice de materias refleja una escala de jerarquías entre lo normal y lo *no-normal*. Sin embargo, como comenta uno de los jóvenes, no hace falta sacarse todo diez o no llevarse ninguna materia para ser etiquetado como no-violento. De hecho, el ser aplicado y no llevarse materias puede ocasionar entre sus pares algunos problemas. Ese extremo también es complicado al interior de la escuela. Los mismos entrevistados relatan que a los estudiantes que les va muy bien en la escuela son foco de agresiones por parte de sus pares al ser llamados nerds.

-Estudian. Pero algunas veces tienen problemas. Le dicen 'vos estudiás mucho, sos re inteligente'. Empiezan con 'Ay, te sacaste un 10...qué pendejo de mierda' (Estudiante mujer de 14 años de Lomas de Zamora).

Algo similar se puede decir sobre uno de los atributos que caracteriza a los estudiantes que no son violentos: ser tranquilo.

-Es bueno porque la mayoría de las personas que no son violentas son buenas. Mis amigos, la mayoría son buenos. Nunca jamás se pelean. Siempre están tranquilos. Se meten en sus temas nada más. No se andan fijando en lo que hacen los demás para ir después y agarrarlos. Son chicos tranquilos (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-(...) hacen su vida. Tienen relaciones normales pero no hablan mal, intentan arreglar las cosas de otra manera. No recurren a la violencia. Pero son normales (Estudiante mujer de 17 años de La Plata).

El exceso de tranquilidad o poca interacción con los compañeros tampoco es vista de forma positiva:

-Hay uno que es tranquilo, está todo el día sentado y no se para en ningún momento. Está todo el tiempo copiando. No hace nada el chabón [chico, muchacho], boludea solo, camina solo, no tiene mucha junta (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora).

En este caso se describe a una persona sumamente aislada como típica persona no-violenta. Así como los entrevistados hacen una diferencia entre los que se llevan algunas materias y los que no se llevan ninguna, lo mismo hacen para plantear una diferencia entre ser "tranquilo" y ser un "tonto".

Una cosa es ser tranquilo y otra cosa es ser boludo [vulg. tonto, imbécil]. Yo soy tranquilo, pero si vos me venís a joder sin razón y si me venís a pegar, yo me voy a defender (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Como podemos observar, los estudiantes definen a su grupo de amigos como buenos, tranquilos, normales y que no se llevan muchas materias. Esta es la característica típica de los estudiantes tipificados como "no violentos". Pero el exceso de lo que ellos llaman tranquilidad y el excelente rendimiento en la escuela se transforma en algo negativo. Entre los estudiantes "no violentos" habría una diferenciación entre los nerd que no se llevan materias y se relacionan con poca gente o se dejan molestar por los demás; y aquellos que se llevan algunas materias y son tranquilos pero no se dejan fastidiar.

b) De noche

Entre las actividades que realizan los estudiantes, la noche ocupa un lugar preponderante. La noche, o mejor dicho, la traspasada es un tiempo vinculado con la juventud. Ahora bien, la noche no es experimentada de la misma forma por todos los jóvenes. Cada

grupo frecuenta diferentes lugares en función de sus gustos y posibilidades. La noche tiene diferentes públicos y no todos tienen la misma capacidad de elección. Existen ciertos códigos y mecanismos de distinción y, por tanto, de exclusión, que son puestos en juego en el transcurso de la noche (Margulis *et al.* 1997).

Según los estudiantes entrevistados, el boliche [Arg. local bailable] es un territorio potencialmente peligroso donde los jóvenes, guiados por las adicciones, se descontrolan.

-(...) eso que pasa en los boliches, que salen todos drogados, alcoholizados, que se agarran a piñas [puños, golpes] afuera (Estudiante varón de 16 años de Lomas de Zamora).

La noche pareciera ser el tiempo del no control, donde uno puede hacer lo que quiera y donde la potencial víctima carece de protección.

-Afuera de los boliches hay mucha violencia. El otro día fui a un boliche, R... se llama. Cuando salimos se pegaban, como siempre (...) parece que fuera común, aunque no tendría que serlo. Pero últimamente parece común (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

-El otro día en un baile apuñalaron a uno, eso para mí, sí es violento. Terminó internado (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora).

Las situaciones de agarrarse a piñas y hasta de apuñalar aparecen como episodios habituales. Generalmente suceden afuera del boliche pero, si sucedieran adentro, los jóvenes mencionan que los propietarios del lugar se encargan de que dichas situaciones continúen afuera, desresponsabilizándose de las consecuencias.

Si bien existe una visión general de que la violencia rodea a los boliches, no todos los locales son iguales. El lugar a donde asisten no

es un dato menor. El boliche aparece como un espacio a través del cual se podría identificar quiénes son considerados como violentos y quiénes no.

-Yo voy a S... [un boliche] y no se pelean nunca, jamás. Y son todos pibes que no son villeros. Son pibes que van a estudiar. Cuando vas te piden libreta del colegio,⁶ entendés. Son todos pibes que caen en autos, con sus novias, tranquilos, no se pelean (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Hay boliches que intentan ser exclusivos y no dejan entrar a cualquiera. Son boliches *tranquilos, normales, donde va gente bien* que llega en auto y con sus novias. Justamente, uno de los filtros utilizados consiste en solicitar en la puerta la libreta universitaria. Dicho documento se convierte en un signo de distinción social. Podríamos decir que los jóvenes escolarizados no dejan de ser estudiantes afuera de la escuela. En este caso, un elemento escolar se utiliza como instrumento de clasificación social (de manera solapada) en un ámbito alejado de la escuela.

Son los “seguridad” o, como menciona, Urresti (1997), los “trabajadores de la estigmatización” los encargados de realizar la selección. Esto no significa que en ese boliche no entren jóvenes que no sean universitarios, sino que ese documento funciona como parámetro objetivo para discriminar socialmente a aquellos que no “encajan”. Cuando se pide -no a todos- la libreta universitaria implica un doble filtro, descarta a los menores de edad y a aquellos que no se adecuan a requisitos socioculturales que el lugar exige. Nuevamente aquí vemos operar un juicio de clase eufemizado bajo un elemento escolar.

⁶ El entrevistado se está refiriendo a la libreta universitaria. Se debe tener en cuenta que aquí se están mencionando locales bailables de la ciudad de La Plata. Dicha ciudad, capital de la Provincia de Buenos Aires, se caracteriza por la afluencia de jóvenes universitarios que vienen a estudiar desde otras localidades del país.

Por otro lado, existen otros boliches donde la violencia parece ser común. Cuando se les preguntó a los entrevistados sobre cuáles son las actividades o lugares que transitan los alumnos que ellos consideraban violentos, respondieron lo siguiente:

-Lo único que sé es que, por lo que escucho, van a M... y todos esos boliches que son re peligrosos. Yo nunca fui, tampoco iría. Pero dicen que son re peligrosos (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-“Salen a bailar, toman diecisiete mil pastillas, no se acuerdan de nada, terminan quebrados en la puerta de los boliches, cagándose a trompadas con gente que ni conocen. Al pedo, ¡entendés! (...) Yo salgo a bailar a la R... y se cagan a trompadas siempre (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Según los testimonios, los alumnos tipificados como violentos van a boliches peligrosos donde se toma alcohol, hay droga y se agreden físicamente. Por un lado, podemos decir que los estudiantes que transitan esos lugares ya son etiquetados como violentos, por el solo hecho de asistir, más allá de sus propios actos dentro del local. El hecho de que les guste ir a esos boliches es para ellos un indicio de su personalidad violenta. Así, vemos cómo la taxonomía escolar de “alumno violento” es construida no solo por los comportamientos que suceden dentro de la escuela. Sus actividades por fuera de ella son elementos para su juzgamiento escolar: *Dime a qué boliche vas y te diré quién eres.*

Mucho, poquito nada. Una cuestión de autocontrol

Volviendo a la figuración descrita por Norbert Elias, el grupo “establecido” forja un modo de vida del cual se sienten orgullosos y un

conjunto de normas compartidas que deben ser respetadas a rajatabla para diferenciarse de los miembros del grupo “marginado”. Por eso, la participación en el grupo establecido “ha de ser pagada individualmente por cada uno de sus miembros mediante la sujeción de su conducta a pautas específicas de control de afectos” (2003: 227). Esto se ve claramente en la relación entre los estudiantes. Existen ciertas actividades, costumbres y hábitos que caracterizan a cada uno de los grupos. En referencia a su grupo de amigos, los jóvenes entrevistados dicen lo siguiente:

-[Con] mis amigos (...) Salimos, tomamos algo, pero ¡nada de drogas! Eso, porque me lo explicaron de chico (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

-En el grupo que estoy yo se llevan dos, una o ninguna (Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora).

El grupo denominado como “establecido” es aquel en el cual sus miembros respetan las normas sociales (entre las que se encuentran las escolares), los hábitos de las buenas costumbres y, además, se saben controlar de cometer excesos; en pocas palabras, son los que tienen conductas autorreguladas o, en términos elisianos, civilizadas. No respetar esas normas, que muchas veces se encuentran implícitas, los llevaría a ser expulsados del grupo o, lo que es peor, a ser confundidos con los “marginados”.

Resulta interesante observar cómo los estudiantes que no se identifican con aquellos compañeros que nominan como violentos, cuando comparten algunas de sus actividades o tienen atributos similares a “ellos” intentan diferenciarse a partir del autocontrol de sus comportamientos. Algunos estudiantes dijeron

que tomaban, pero “algo”, no se descontrolaban (cualidad del otro grupo). Dentro de la escuela muchos estudiantes se llevan materias pero no son todos iguales, los “establecidos” se llevan “algunas” o ninguna, mientras que los “marginados” “muchas” (característica anómica del desempeño escolar). En esta misma línea, una estudiante reconoció sentarse atrás al igual que otros estudiantes a los que no consideraba dentro de su grupo de pertenencia, pero la diferencia con ellos era que ella por lo menos hacía “algo”. Esa diferencia gradual entre “algo” controlado y el exceso constituye una distancia cuantitativa que marcan los miembros del grupo “establecido” para distinguirse de los “marginados” o para evitar ser confundidos en situaciones que cualitativamente son similares.

Como podemos observar, la diferenciación gradual entre mucho, poquito y nada también opera al interior del grupo de los estudiantes “establecidos”, marcando diferentes subgrupos. Van Dijk (2007) afirma que normalmente todos los integrantes del grupo “ellos”, en nuestro caso los alumnos tipificados como violentos, son catalogados con idénticos patrones al pertenecer al mismo grupo. Ellos son todos iguales, mientras que “nosotros” somos todos individuos diferentes unos de otros. Dentro del “nosotros”, podemos mencionar a los *estudiosos*, a los *tranquilos* y a los *caretas*.

Los “establecidos” buscan conservar su prestigio social e identidad grupal mediante dos mecanismos: la opinión del grupo y el cierre de sus filas. La opinión interna del grupo funciona como instrumento de disciplinamiento que autorregula los sentimientos y las conductas de sus miembros. Según Elias “La aprobación de la opinión del grupo (...) requiere la conformidad con las normas grupales. La sanción por la

desviación grupal, en ocasiones incluso por la sospecha de desviación, es la pérdida de poder y la erosión del estatus personal” (2003: 241). De esta forma, se torna peligroso para los “establecidos” vincularse con el grupo de los “marginados”. Ante esta eventual situación, el grupo cierra filas impidiendo el acceso de los miembros del otro grupo. La barrera emocional autoimpuesta por los “establecidos” a menudo explica el sentimiento de vergüenza hacia el grupo “marginado” y su miedo de entrar en contacto con ellos.

-En este caso son ellos los excluidos. Nosotros no los dejamos. Ni siquiera los miramos, no dejamos que estos chicos (con los que tenemos problemas) estén. Los dejamos ahí. Después estamos todos juntos (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-Era como que el salón estaba dividido porque estaban (...) hay un par que se drogan, que fuman, todo eso; y bueno, como que no queríamos juntarnos con ellos. Y ellos no querían estar con nosotros porque éramos re ortivas. Y no... [nosotros] no queríamos llegar a lo mismo (Estudiante mujer de 16 años de La Plata).

Existe un temor de juntarse con el otro grupo y por eso se trata de evitar el contacto. El miedo no solo pasa por que los confundan con “ellos” sino también por estar en la misma situación que “ellos”, de transformarse en “ellos”. Al ser distante el contacto entre ambos grupos, se torna dificultoso pasar de un lado a otro. Esto se ve claramente en el siguiente testimonio donde se refleja cómo la imagen y el respeto de sí mismo están ligados a lo que otros opinan de él.

-Y cuando querés salir es peor porque en el barrio no te saluda nadie. Me ha pasado que mis vecinos que de chiquitos estaba todo bien y de repente ni bola, ni me saludaban. Y ahora que cambié el año pasado, me cuesta con el grupo que tenía antes. Eran pibes buenos, normales que hacían deporte, vida sana y me costó volver con los padres de ellos, que me tengan confianza. Decían ‘ojo con l...

que está en cosas raras'. Eso te jode. (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

El cuerpo dice, la ropa habla

El cuerpo y sus expresiones constituyen fuentes de información a través de las cuales los individuos se conocen entre sí dentro de diferentes ámbitos sociales. Aquí veremos cómo los rasgos corporales (no solo físicos sino también de apariencia) son extrapolados como principios de clasificación del "joven violento" y cómo las formas de vestir se asocian con comportamientos morales.

La vestimenta cumple un rol particularmente relevante para los jóvenes. La ropa que utilizan expresa un modo de diferenciación (ya sea de distinción o de estigmatización) cuyos sentidos están en plena disputa. De hecho, los estudiantes afirmaron que *cómo te vestís* o *cómo usás el pelo* puede ser un posible motivo de conflicto con otros.

-Para ellos, por vestirse bien capaz, por ser tranquila o no darles bola, qué se yo... te quieren pegar. (...) Yo tengo compañeras que, pobres, las han agarrado porque son pibas normales. Capaz que se visten bien. Yo, por ejemplo, en mi caso, lo hago a propósito. Como sé que les da bronca y como me llevo bien con todos mis amigos menos con ellos; entonces, a propósito capaz que viene un amigo y me dice "ay M... te viniste vestida re bien hoy", "ay, gracias". Entonces ya las otras dicen "ay, esa siempre se hace la careta". Entonces yo me río. No les doy bola, pero ese tipo de cosas les molesta. Son una estupidez, pero les molesta" (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-Lo que hacen los chicos es: "no me gusta cómo sos, no me gusta cómo te vestís, no me gusta la música que escuchás, te pego" (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Según Bourdieu (2012), el gusto, en tanto disposición estética, constituye uno de los índices más seguros para analizar la estructura de relaciones de proximidad o distanciamiento entre los agentes dentro del espacio social. Los grupos más próximos intentan distinguirse de los grupos que ocupan posiciones inferiores a través de sus elecciones estéticas. En nuestro caso, el "vestirse bien" es una cualidad del grupo de los "establecidos". Ellos son los que cumplen con las normas del buen gusto (o con los parámetros hegemónicos del gusto), mientras el grupo "marginado" se caracteriza por no vestirse de forma *linda*.

A su vez, esa forma de vestirse produciría en algunos estudiantes cierta envidia a partir de la cual la persona que se viste de ese modo se transforma en foco de las agresiones. Ese tipo de actitud refuerza la caracterización de los estudiantes "marginados" como violentos. Sin embargo, esa envidia no es un simple estado emocional personal de algunos estudiantes sino que se forja en un entramado de luchas de sentido donde, como vimos en el testimonio anterior, la vestimenta es un instrumento de provocación y de distanciamiento con los otros.

Resulta pertinente retomar algunas argumentaciones expresadas por los jóvenes en otras entrevistas realizadas por parte de nuestro equipo de investigación. Allí, los jóvenes señalaban como principales causas de la violencia a la desigualdad, la falta de acceso a bienes materiales, la exhibición desmedida y la falta de oportunidades, entre otras cosas (Kaplan *et al.* 2012). El no tener o el mostrar del otro genera un deseo de poseer o un sentimiento de envidia que lleva a esa persona a arrebatar por la fuerza lo que tiene el otro o a lastimar a la persona que lo porta.

Aquí podemos observar la emergencia de otro de los subgrupos al interior de los “establecidos”. Entran en escena los estudiantes nominados como *caretas*. Como dice uno de los chicos, *el careta no se pelea*, es aquel joven tranquilo, que se viste bien, con ropa de marca (lo que hace ver que tiene dinero), sale a bailar, etc. Vestirse re bien es el atributo principal de los *caretas*. Muchas veces sus atribuciones son definidas en oposición a los que llaman *cumbieros* o *villeros* [que viven en barrios precarios]. Esta etiqueta era aplicada hacia los compañeros que consideraban violentos.

-No sé si villero es la palabra, pero de última...sí (Estudiante mujer de 15 años de La Plata).

-No me gusta discriminar pero suelen asociarse con los que le dicen cumbieros (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

-Estudiante: Negro, chorro, cabeza le dicen...qué sé yo. Por la vestimenta, la zapatillas, la gorra, porque van en grupito por la calle, van de a dos en la bici... Bueno, estoy hablando en general, yo también voy en bici por la calle.

Entrevistador: ¿Entonces cómo los identificás?

Estudiante: Y...me doy cuenta por la cara, por ejemplo. Te digo la verdad.

Entrevistador: ¿Y qué cara tienen?

Estudiante: Y... la cara de que se drogan, se nota. Hay pibes que tienen 16 años y están muertos ya. (...)

-Por lo general son todos iguales. Ninguno con pelo largo. Pelado, pelo cortito, con gorra, pantalones, así, como una carpa (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

-Todos los que se visten re crotos son ellos. Algunos se visten re mal. Son siempre un grupito. (Estudiante varón de 15 años de La Plata).

Margulis (1999) desarrolla el concepto de *racialización de relaciones de clase* para

analizar los fenómenos de discriminación, descalificación, estigma y exclusión que en nuestro país afectan a grandes sectores de la población (generalmente la más pobre, la más marginal y con menos oportunidades) y que tiene su origen en el proceso histórico de constitución de las diferenciaciones sociales sobre bases raciales. *Villero*, *chorro* y *negro* son adjetivos con cargas de sentido negativas que condensan diversas dimensiones de la racialización de las relaciones de clase. De esta forma, subyace un vínculo ideológico entre el nivel socioeconómico (*villero*) y las actividades ilegales (robos, droga) que se asienta en los rasgos físicos (*negro*) de aquellos que son tipificados como violentos. Según Kaplan “(...) existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes...” (2011: 97). Este mecanismo es parte de la criminalización de la pobreza.

En los fragmentos citados de las entrevistas aparecen claramente los (pre) juicios de clase basados en el hexis corporal. Bourdieu y Saint Martin (1998) definen este concepto como “(...) el soporte principal de un juicio de clase que se ignora como tal: todo sucede como si la intuición concreta de las propiedades del cuerpo, captadas y designadas como propiedades de la persona, estuvieran en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales” (1998: 8).

El aspecto físico como el corte de pelo, la vestimenta como la gorra, la música como la cumbia y las formas carcelarias de hablar, son indicios para caracterizar, definir y etiquetar a los estudiantes. La definición de los alumnos violentos a partir de estas marcas corporales,

que se vuelven estigmas, evidencian cómo operan los mecanismos de reificación. Se trata de dispositivos ideológicos que empobrecen el sentido al definir al todo (joven violento) a partir de una parte (corte de pelo, vestimenta, etc.). En cuanto esas marcas son valorizadas negativamente, se convierten en estigmas para quienes las portan. De hecho, al hablar sobre esas cualidades los mismos entrevistados se excusan de discriminar a sus propios compañeros.

Las formas discursivas en las cuales se enuncian estas características tienen una importante relevancia ya que expresan formas de racismo (Wieviorka 2009). Los términos aquí mencionados para nominar a los estudiantes tipificados como violentos, en cuanto adjetivaciones de cualidades estigmatizantes, constituyen un insulto que hace saber a la persona que es distinta de las demás. El insulto, en tanto veredicto no solo ultraja al otro sino que lo transforma en objeto (Eribon 2001).

Lo interesante aquí es observar cómo opera un discurso de discriminación clasista sin que haya una amplia distancia socioeconómica entre los propios estudiantes. Al respecto, Margulis (1999) sostiene que aquellos que generalmente son objeto de prácticas discriminadoras, muchas veces optan por formas de desplazamiento de la hostilidad hacia otros.

Ninguno de los integrantes de los cursos entrevistados residía en la villa. Sin embargo, la figura del villero estaba presente para identificarse o diferenciarse entre sí. Así, se refleja la eficacia simbólica de las formas de clasificación hegemónicas que se imponen como parámetro para describir a los diferentes grupos humanos. Los mismos estudiantes, sin

saberlo o sin prestarle atención, utilizan esos parámetros (y los reconocen como válidos) para diferenciarse entre sí.

Conclusión

A lo largo del presente trabajo pudimos observar el complejo entramado de relaciones y sentidos que giran en torno a la violencia dentro del ámbito escolar. La violencia no es solo producto de ciertos hechos o actos sino que emerge a partir de situaciones relacionales que tienen múltiples sentidos. Definir qué es violento y qué no lo es, así como también quiénes son nominados como violentos y quiénes no, es parte de una lucha simbólica que se actualiza permanentemente.

A partir de ciertos puntos de conflicto entre los estudiantes y de tensiones latentes entre diferentes grupos, vimos cómo se despliega la *sociodinámica de la estigmatización* entre un grupo de estudiantes que construye una imagen de sí como “buenos, tranquilos, normales y no violentos” y otro grupo que es inferiorizado al ser caracterizados como “poco normales, portadores de mala fama, quilomberos y violentos”.

En la construcción simbólica de la figura de “alumno violento”, además de los comportamientos propiamente tales, muchas veces se suman otros componentes. La apariencia física, su rendimiento escolar y la moral son elementos que también componen dicha figura. El cuerpo y, específicamente la cara, es uno de los atributos para señalar a estos estudiantes. El llevarse o no materias, el ser un buen o mal alumno es una traducción escolar de una clasificación social eufemizada. La adjetivación de “violento”, en tanto que estigma social, se transforma en sí mismo en

un acto que violenta y niega la subjetividad del grupo nominado de esa forma.

En la figuración planteada por Elias los diferenciales de poder entre los grupos siempre son fluctuantes y pueden ir cambiando a lo largo del tiempo. El grupo “marginado” puede alcanzar un determinado nivel de cohesión grupal que le permita disminuir el poder estigmatizador de los “establecidos” y hasta desquitarse a partir de un proceso de *contra-estigmatización*.

Lo más característico del desequilibrio de poder se refleja en la incapacidad del grupo “marginado” de utilizar nominaciones despectivas hacia el grupo “establecido”, es decir, sus términos estigmatizadores son inocuos y carecen de efectividad. Sin embargo, “Un signo de que el equilibrio de poder está cambiando aparece cuando estos términos comienzan a causar daño” (Elias 2003: 228) al grupo “establecido”.

Sin embargo, si bien los grupos “marginados” pueden disminuir los diferenciales de poder y construir identidades propias, los grupos “establecidos” siempre tienen de su lado el *orden dóxico* que los avala. Por ejemplo, las normas escolares instituidas reconocen y aprueban la mayor parte de los comportamientos y costumbres practicadas por los estudiantes “establecidos”. El grupo de estudiantes “marginados” por más que logre construir un carisma grupal muchas veces lo hará al margen de la “norma”.

Comprender las formas en que se relacionan los estudiantes y los sentidos que le otorgan a la violencia resultan de suma necesidad para poder destrabar diversos tipos de conflicto. La escuela, en cuanto espacio de encuentro de todos los jóvenes, es un lugar central desde donde se pueden generar canales de diálogo, de convivencia y tolerancia que no se focalicen necesariamente en medidas punitivas.

Bibliografía

- Abramovay, Miriam. 2005. “Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas”. *Revista mexicana de investigación educativa* 26: 833-864. En línea, disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00077&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmie/v10n26scB03n04es.pdf> (visitado 17 de junio de 2010).
- Bracchi, Claudia; Seoane, Viviana. 2010. “Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 4: 67-86. En línea, disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf (visitado 14 de octubre de 2012).
- Bourdieu, Pierre. 1990. “El racismo de la inteligencia”. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo: 201-204.
- _____. 2012. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, Pierre; Saint Martín, Monique. 1998. “Las categorías del juicio profesoral”. *Propuesta Educativa* 19: 4-18.
- Brener, Gabriel. 2009. “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad”. *Violencia escolar bajo sospecha*.
- Carina V. Kaplan (dir.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 199-240
- Cardia, Nancy. 1997. “A violencia urbana e a escola”. *Contemporaneidade e educação* 2: 26-99.
- Carra, Cécile; Sicot, François. 1997. “Une autre perspective sur les violences scolaires; l’expérience de victimation”. *Violences à l’école. État des savoirs*. Charlot, Bernard y Emin, Jean Claude (coords.). Paris: Armand Colin.
- Castorina, José Antonio; Kaplan, Carina V. 2006. “Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto”. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 27-53.
- Debarbieux, Eric. 1996. *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. Paris: ESF.
- _____. 2001. “A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)”. *Educação e Pesquisa* 1: 163-193.
- Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine (Orgs.). 2002. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco. En línea, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> (visitado 2 de noviembre de

2011).

Devine, John. 2002. "A mercantilização da violência escolar". *Violência nas escolas e políticas públicas*. Debarbieux, Eric e Catherine Blaya (Orgs.). Brasília: UNESCO. 207-224. En línea, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> (visitado 2 de noviembre de 2011).

Di Leo, Pablo. 2009. *Subjetividades, 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 en Ciencias Sociales no publicada. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

di Napoli, Pablo. 2011. "Adjetivos violentos. Reflexiones desde la voz de los estudiantes de educación secundaria". *Investigadores/as en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. José Antonio Castorina y Victoria Orce (comps.). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA: 121-131

Dubet, François y Martuccelli, Danilo. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, Silvia y Cristina, Corea. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Elias, Norbert. 1990. "La sociedad de los individuos". *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península. 15-84.

_____. 2003. "Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros". *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 104: 219-251.

Eribon, Didier. 2001. *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.

España. Defensor del Pueblo. 2007. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Filmus, Daniel. 2001. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.

Furlán, Alfredo. 2005. "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26: 631-639.

Gallart, María Antonia. 2006. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

García, Mauricio y Madriaza, Pablo. 2005. "Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos". *Psyke* 1: 165-180.

García, Sebastián. 2009. "La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela". *Violencia escolar bajo sospecha*. Carina V. Kaplan (dir.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 81-136.

Hernandez, Tosca. 2001. "Des-cubriendo la violencia". *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Briceño-León Robert (Comp.). Buenos Aires: CLACSO. 57-75.

Kaplan, Carina V. 2008. *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

_____. 2011. "Jóvenes en turbulencia. Miradas

críticas contra la criminalización de los estudiantes". *Propuesta Educativa* 35: 95-103.

Kaplan, Carina V. (Dir.) 2006. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. 2009. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, Carina V. (Dir.). 2008-2011. "Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación". Programación Científica de la UBA 2008-2011. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, Carina V. (Dir.). 2011-2013. "La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". Proyecto de Investigación Plurianual PIP-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) 11220100100159: Período 2011-2013. Buenos Aires: CONICET.

Kaplan, Carina V. (Dir.). 2011-2014. "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad". Proyecto de investigación UBACYT 20020100100616. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, Carina V.; García, Sebastián. 2006. "Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos". *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 105-204

Kaplan, Carina V.; Krotsch, Lucas F.; Orce, Victoria. 2012. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Kornblit, Ana. Lía (coord.). 2008. *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Levinson, Bradley. 1998. "La disciplina vista desde abajo: Lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos". *Revista Perspectivas* 4: 661-677.

Margulis, Mario et al. 1997. *La cultura de la noche. Vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.

Margulis, Mario. 1999. "La racialización de las relaciones de clase". *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. M. Margulis et al. Buenos Aires: Biblos. 37-62.

Míguez, Daniel. 2004. *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Míguez, Daniel; Tisnes Adela. 2008. "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas". *Violencias y conflictos en las escuelas*. Míguez Daniel (Comp.). Buenos Aires: Paidós. 33-71

Ministerio de Educación (Argentina), Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. 2010. *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Marta Gracia (Coord.). Buenos Aires: Ministerio de Educación (Argentina).

Ministerio de Educación de Francia (2009): Documento de trabajo en el marco del Simposio "Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención en Francia y Argentina". Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y el

Programa EUROsocial Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aire, el día 14 de octubre de 2009.

Muñoz Quezada, María Teresa; Saavedra, Eugenio; Villalta, Marco. 2007. "Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar en estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile". *Revista de Pedagogía* 82: 197-224

Mutchinick, Agustina. 2009. "La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar". *Violencia escolar bajo sospecha*. C. Kaplan (dir.). Buenos Aires: Miño y Davila Editores. 137-174.

Olweus, Dan. 1998. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.

Ortega, Rosario et al. 2005. Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26: 787-804

Ortega, Rosario; Del Rey, Rosario; Mora-Merchán, Joaquín. 2001. "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales* 41: 95-113.

Reguillo Cruz, Rossana. 2000. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Barcelona: Grupo Editorial Norma.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy. 2005. "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26: 641-668.

Smith, Peter K. 2004. "Profiles of non-victims, escaped

victims, continuing victims and new victims of school bullying". *British Journal of Educational Psychology* 74: 565-581

Tedesco, Juan Carlos. 2010. *Desafío para la educación de los adolescentes*. Buenos Aires. UNICEF.

Tenti Fanfani, Emilio (Comp.). 2000. *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF/ Losada.

Tiramonti, Guillermina. 2004. "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. G. Tiramonti (comp.). Buenos Aires: Manantial. 15-45.

Urresti, Marcelo. 1997. "La discoteca como sistema de exclusión". *La cultura de la noche. Vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. M. Margulis (ed.). Buenos Aires: Biblos. 129-170.

Valles, Miguel. 1997. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis Sociología.

Van Dijk, Teun A. 2007. "Discurso racista". *Medios de comunicación y sociedad*. J. J. Igartua; C. Múñiz. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: 9-16.

Waiselfisz, Julio Jacobo. 2008. *Mapa de la violencia: Los jóvenes en América Latina*. Brasilia: Red de Información Tecnológica Latino Americana, Instituto Sangari y Ministerio de Educación del Brasil.

Wieviorka Michel. 2006. "La violencia: destrucción y constitución del sujeto". *Espacio Abierto* 1-2: 239-248.

_____. 2009. *El racismo: una introducción*. Buenos Aires: Gedisa.

