

Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos

Claudia Krmptic

Conicet, Universidad Nacional de La Matanza (Unlam),
Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina

Micaela Farré

Universidad de La Matanza (Unlam), Argentina

Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos

Resumen: Los resultados presentados en este artículo son producto del trabajo de investigación realizado entre 2005-2007, con el objetivo de analizar el problema de la violencia social y el delito juvenil en el ámbito territorial del Municipio más extenso y poblado del Conurbano Bonaerense, en la Provincia de Buenos Aires. Se planteó un abordaje a través del prisma de la institución escolar, considerada actor relevante en el proceso de construcción de identidad de los jóvenes, y agencia promotora de la inclusión social. A pesar de los cambios por los que atraviesa, constituye un espacio recontextualizador de las experiencias de los grupos primarios y del entorno social en los que niños y jóvenes participan, creando condiciones de educabilidad. Por ello, los autores se propusieron reconocer las disposiciones y percepciones de los actores educativos (alumnos, docentes, directivos y equipos de orientación escolar) acerca de la violencia y el delito, así como detectar procesos de etiquetamiento, invisibilización y ocultamiento.

Palabras-clave: escuela, violencia social, etiquetamiento, identidad juvenil.

Violência social e escola. Um relato empírico na perspectiva de bairros críticos

Resumo: Este artigo apresenta os resultados do trabalho de pesquisa realizado entre 2005 e 2007, com o objetivo de analisar o problema da violência social e do delito juvenil no âmbito territorial do município mais extenso e populoso do Conurbano Bonaerense, na Província de Buenos Aires, Argentina. Foi delineada uma abordagem pelo prisma da instituição escolar, considerada ator relevante no processo de construção de identidade dos jovens, e agência promotora da inclusão social. Apesar das mudanças que experimenta, constitui um espaço re-contextualizador das experiências dos grupos primários e do entorno social no qual as crianças e jovens participam, criando condições de educabilidade. O propósito dos pesquisadores foi reconhecer as disposições e percepções dos atores educativos (alunos, docentes, diretores e equipes de orientação escolar) a respeito da violência e do delito, assim como detectar processos de etiquetagem, invisibilização e ocultamento.

Palavras chave: escola, violência social, etiquetagem, identidade juvenil.

Social Violence and the School. An Empiric Report from the Perspective of Critical Neighborhoods

Abstract: This article presents the results of a study conducted from 2005-2007, with the goal of analyzing the problems of social violence and juvenile crime in the largest and most populated municipality in the Greater Buenos Aires region of Argentina. The approach used the prism of the school institutions, considered to be relevant actors in construction of identity of youths and an agency for promoting social inclusion. Despite the changes undergone, it is a space for re-contextualizing experiences of the primary groups and of the social surroundings in which children and youth participate, creating conditions for education. The research sought to recognize the dispositions and perceptions of educational actors (students, teachers, administrators and school guidance counselors) concerning violence and crime, and to identify processes of labeling, disappearance and hiding.

Key words: school, social violence, labeling, youth identity.

Recebido em 20.04.2008. Aprovado em 23.06.2008.

Introducción

Los resultados que estamos presentando son producto del trabajo de investigación realizado entre 2005-2007, con el objetivo de describir, a partir de sus referencias empíricas, el problema de la violencia social en el ámbito territorial del Municipio de La Matanza, el más extenso y poblado del Conurbano Bonaerense en la Provincia de Buenos Aires. En esta oportunidad, se planteó un abordaje a través del prisma de la institución escolar, considerada actor relevante y estratégico en el proceso de construcción de identidad de niños y jóvenes. Por ello, nos propusimos reconocer, a partir de la identificación de comportamientos ante episodios concretos, las disposiciones y percepciones de los actores educativos (alumnos, docentes, directivos e integrantes de los equipos de orientación escolar¹) acerca de la violencia social y el delito juvenil, así como visualizar procesos facilitadores tanto de invisibilización y ocultamiento como, por el contrario, de inhibición de la violencia.

Asumimos que la escuela juega un papel relevante como promotora o freno a la inclusión social. Y si bien los cambios en el mundo laboral y las transformaciones en las familias han desdibujado el rol de aquella escuela concebida en la sociedad industrial como mediadora del trabajo e históricamente formadora de competencias laborales, sigue constituyendo un espacio recontextualizador de las vivencias y experiencias de los grupos primarios y del entorno social de los que niños y jóvenes participan, creando condiciones de educabilidad. Fenómenos como la pérdida del empleo seguro, la fragmentación de la familia y la creciente individualización colocan al joven que construye su identidad buscando su lugar en el mundo, frente a problemas ligados al reconocimiento social y a la satisfacción de necesidades. Cuando las manifestaciones de aquellos problemas no son enfrentadas ni problematizadas, se crean condiciones para la emergencia del fenómeno de la violencia social.

Planteo teórico-metodológico

En la perspectiva adoptada, la violencia es un fenómeno real, complejo y multifacético de la problemática social actual. La violencia asociada con los conflictos de identidad parece repetirse en todo el mundo cada vez con mayor persistencia, en especial cuando se agudizan las diferencias: el sentido de identidad puede excluir, de modo inflexible, a mucha gente mientras abraza cálidamente a otra. Su manifestación en actos violentos (con ocurrencia o no de delito) implica un actuar sin palabras, sin argumentos ni discursos; en el sentido expuesto ya por Arendt (1998), la acción violenta es directa y rápidamente efectuada, donde sin la mediación de

las palabras no hay postergación del acto ni opción por una alternativa, inhibe una dilación en el tiempo como la construcción de la expectativa de un futuro arreglo. Según Krmpotic (2005, p. 52), “[...] la acción violenta es entendida como un comportamiento caracterizado por la ausencia de palabras y su sustitución, por la acción o la coacción física, con o sin ayuda de implementos.”

La cultura moldea y da forma a los comportamientos, y a la agresividad y defensa innatos en cada uno, pautando aquellos modos aceptados como normales tanto como los no deseables. De modo que el contexto en el que se produce la violencia es fundamental para entender sus causas, sus expresiones y efectos. Es el mismo contexto el que ordena una estructura social, la cual se edifica y sostiene sobre la base de la desigualdad (entre clases, razas, etnias, sexos etc.). En el descontento, las expectativas insatisfechas, el fracaso, la marginación y el acaparamiento de oportunidades se gesta una violencia estructural, que tiende a reproducirse y crecer en espiral, mientras que una violencia simbólica, opera en definir lo que es legítimo aprender y aceptar, sin mayores cuestionamientos de una generación a otra.

Sabemos, que somos modernos, es decir civilizados, y ello supone una sociedad más dialógica, universal, educada, de modo que los actos violentos deben ser sancionados, reprimidos y reducidos a su mínima expresión. Así Peyrú y Corsi (2003) plantean justamente que las principales dificultades para reconocer la violencia y corregir sus consecuencias, son resultado de un conjunto de operaciones psicológicas cuyo fin es minimizar, negar, ocultar y justificar los actos de violencia, de modo que estos puedan seguir siendo realizados y admitidos. En algunas ocasiones, tales operaciones pueden ser realizadas de manera aislada, pero frecuentemente aparecen combinadas. Las operaciones y procesos de minimización y ocultamiento hacen más difícil reconocer la violencia social, sus causas y sus agentes. En sus cuatro procesos básicos –la invisibilización, la naturalización, la insensibilización y el encubrimiento– se llevan a cabo también operaciones facilitadoras de violencia. Estas últimas son mecanismos más limitados y flexibles que los procesos, y se aplican rápidamente a cada nueva situación violenta, logrando fomentar la adhesión a la violencia y a su presunta eficacia. Y aunque sean advertidas, si las formas de manifestación no son enfrentadas ni problematizadas, se crean condiciones para la presencia cotidiana de violencia.

Estos mecanismos facilitadores de violencia pivotean sobre el establecimiento de diferencias entre unos y otros, por medio de categorías, estigmas o etiquetas, las que connotan lo que alguien tiene de especial, basadas en general en criterios ligados con lo anormal o con lo moralmente malo. Esta identificación determina atributos a las personas, sea

por características físicas o por actitudes, distinguiéndolas. Socialmente se fijan las formas para categorizar o etiquetar, y naturalizar los atributos complementarios de las personas, quienes las vivencian en las relaciones intersubjetivas.

Al respecto, Goffman (2003) sostuvo que el término estigma sólo se refería antiguamente a signos corporales, aunque en la actualidad se agregan otro tipo de atributos. Distingue tres tipos de estigmas: los referidos a atributos físicos, los vinculados al carácter del individuo, y los referidos a la raza, a la religión o la nación. Si en cambio, pensamos en términos de categorización, nos referimos a la construcción y uso de categorías generales para clasificar objetos o personas. Son diferenciaciones como la de clase social o nivel de ingresos que agrupan a partir de lo que tienen en común.

En cambio, las calificaciones efectuadas a otra persona desde la diferencia refieren a prácticas de etiquetamiento. Según Owen (2004) se trata del rechazo institucionalizado de la diferencia, que puede convertirse en un elemento sistémico como puede detectarse, entre otros, en el sistema escolar. El etiquetamiento contribuye a la asignación de responsabilidades ante las carencias o fallas que podrían surgir, pero en lugar de reconocerlas e intentar modificarlas, se identifican con el estudiante como un aspecto inherente a su persona. Desde una perspectiva disciplinaria, interpretamos a este concepto como una acción de dominación y control para aquellos grupos o personas que son definidas en función de la distinción normal/patológico. Existen prácticas de etiquetamiento que generan violencia tanto estructural como simbólica, según diversos niveles necesarios para mantener la dominación.

Las prácticas de etiquetamiento que pueden detectarse habitualmente en las escuelas pueden clasificarse en once categorías.

- 1) La retención: originada en la comparación con los estudiantes considerados más exitosos, se fuerza al estudiante a la repetición de actividades, cursos o años en la escuela, reforzando la institucionalización de una jerarquía.
- 2) La intolerancia hacia la conducta activa: pone en evidencia una valoración costo-beneficio y de eficiencia, sostenida en la premisa 'a mayor cantidad de alumnos, menor cantidad de adultos', debiendo cada uno ocupar su lugar y moverse lo menos posible. Cualquier estudiante que no acepte ese lugar asignado, no se mantenga quieto y en orden, será catalogado como movedizo, hiperactivo, inquieto. De acuerdo con esa relación costo-beneficio, un alumno que se inquieta, perturba, dificulta el control y exige la atención diferenciada por parte del docente.
- 3) Negación del bagaje de saberes previos: con el objetivo de la homogeneización los conocimientos del barrio, de la familia, de la comunidad de origen etc. estos saberes son desvalorizados y a veces negados. En muchos casos la auto-imagen del estudiante es criticada, ignorada, devastada, invalidada, porque los otros saberes son más importantes.
- 4) El control en el aula como opresión: de mayor incidencia en el niño o joven que la anterior, se trata de una imposición de lo que hay que hacer para ser competente. Esto puede generar resentimiento, y temor a la exploración y experimentación.
- 5) Negación de los sentimientos: cuando se inhibe y hasta se sanciona la expresión de los sentimientos, aún cuando presentan fuerte carga emocional. Ligado al desarrollo de violencia, los adultos exigen a los jóvenes su control u ocultamiento.
- 6) Violencia reactiva: se refiere a la violencia en tanto reacción a una amenaza o episodio previo, y a la necesidad de sobrevivir. Se produce como respuesta a una situación crítica e intolerable.
- 7) Daño a la autoestima: esta categoría busca dar cuenta de la angustia y violencia hacia sí mismo, como externalización del etiquetamiento, como reafirmación de la creencia 'soy tonto, estúpido'.
- 8) Categorizar: cuando se utilizan categorías de acuerdo a lo normal y lo patológico, pero que funcionan como profecías autocumplidas, manteniendo al estudiante con una sensación de perdedor. Hay un prejuicio latente, que evita y/o evade todo tipo de acciones para modificar la 'etiqueta' que tiene de sí mismo y que le imponen los demás.
- 9) Intolerancia frente a la diferencia: vinculado con la tercera categoría, se amplía al no reconocimiento de otras distinciones y desigualdades (cognoscitivas, sexuales, físicas, culturales).
- 10) La clase social como patrón de exclusión: entendida como un conjunto de desventajas acumuladas para amplios sectores de la sociedad.
- 11) Educación especial: cuando se identifica a alguien como 'diferente' de tal manera que no puede permanecer, se apela a la derivación a un programa educativo distinto al común. Contribuye a consolidar la diferencia y el déficit a pesar de las intenciones de mejora, por lo que se exagera la diferencia y las dificultades de integración.

Lo relevante para nuestro análisis es que las prácticas de etiquetamiento generan violencia tanto estructural como simbólica, en diversos niveles necesarios para mantener la dominación.

Muchos de los actos violentos son en sí mismos o conducen a comportamientos considerados 'delitos'. No obstante, Christie (2004) afirma que el delito no existe sólo en su sentido relativo puesto que las leyes que definen y penan los actos como delitos, son construidas socialmente y actualizadas. Es decir que frente a los problemas las personas se comportan mediante actos violentos, peligrosos, incómodos, desagradables, y algunos decididamente malos, nocivos para la vida en común, por lo que se los considera delitos. Para que un acto sea calificado como delito, se deben tener en cuenta las condiciones sociales que acompañan ese acto y lo que éste significa.

El delito existe en la medida que el acto ha pasado a través de algunos de los procesos de creación de significado altamente especializados, y en los casos típicos, terminan como hechos certificados por los jueces como un tipo particular de acto no deseado llamado delito. El delito es uno, pero sólo uno, dentro de los numerosos modos de clasificar los actos deplorables, e incluso los mismos actos pueden encontrarse definidos dentro de varios sistemas paralelos de significados como el judicial, el psiquiátrico, el pedagógico ó el teológico (KRMPTIC, 2006, p. 199).

En lo que respecta a las definiciones metodológicas, nuestra unidad de análisis fue la institución escolar, mientras que como criterio muestral utilizamos la valoración a priori a partir de algunos indicadores objetivos, seleccionando en consecuencia escuelas localizadas en las jurisdicciones donde sus Comisaría presentaban un registro de mayor número de detención de menores de edad, considerando a partir de investigaciones previas que tales zonas se encontrarían más sensibilizadas ante la violencia, la inseguridad y el delito². De ello resultó la selección de dos localidades del Municipio de La Matanza: Gregorio de Laferrere e Isidro Casanova. De todas maneras, el radio de influencia de las Comisaría en tales localidades presentaba una cantidad de escuelas provinciales públicas imposibles de abordar en su totalidad. Ello obligó a un segundo recorte muestral, lo que permitió establecer un universo de cinco establecimientos, en los cursos afectados al tercer ciclo de la Educación General Básica (7° a 9° año), que además presentaban una alta concentración de matrícula residente en barrios críticos.

Para conocer el modo en que una institución con fines pedagógicos abordaba el problema de la violencia y reconocer las disposiciones, percepciones y acciones de los actores educativos (estudiantes, maestros, directivos y equipos de orientación escolar) se diseñó un cuestionario semiestructurado, autoadministrado, voluntario y anónimo, y diferenciado para cada grupo de respondentes. El instrumen-

to estaba orientado a que los propios actores brindaran información y opiniones acerca de cuatro ejes ordenadores: 1) violencia en la escuela, su diagnóstico; 2) comportamientos violentos, su explicación; 3) etiquetamiento; y 4) el conflicto con la ley.

Una primera etapa se realizó durante el último trimestre del año 2006 en las escuelas ubicadas en Isidro Casanova, mientras que en una segunda etapa se abarcaron las escuelas de Gregorio de Laferrere durante el segundo trimestre del año 2007. La aplicación del cuestionario alcanzó una base de 1127 alumnos, 137 docentes, 11 docentes con cargo directivo y 9 integrantes de los equipos de orientación escolar, aunque dado su carácter voluntario, se registraron las respuestas de 632 alumnos (lo que representa un 57% aproximado de los matriculados en 7°, 8° y 9° año en las 5 escuelas seleccionadas) 53 docentes designados en las diferentes áreas de 7°, 8° y 9° año (lo que representa el 39%). Las mayores dificultades en la obtención de las respuestas estuvieron dadas en el grupo de los directivos, quienes se excusaron por diversas razones que impidieron el contacto (ausencias justificadas, reuniones con sus superiores, actividades imprevistas). Por lo tanto, las respuestas obtenidas en tres casos sólo deben considerarse con un carácter aproximativo. Algo similar ocurrió con los equipos de orientación escolar, a lo que se sumó el hecho que las escuelas de Gregorio de Laferrere no contaban con tales equipos. Equivalente observación, entonces, para interpretar la información obtenida de cuatro respondentes. Por ello, los resultados obtenidos a partir de directivos e integrantes de los equipos de orientación escolar no serán presentados aquí. En todos los casos, la no-respuesta obedeció – según lo manifestado – a la falta de interés en el tema, actitud que fue respetada.

El procesamiento de los datos se realizó a partir de su tabulación y posterior selección de temas relevantes para el análisis. Se elaboraron conclusiones parciales para cada una de las dimensiones relevadas. En lo que sigue, se exhiben algunos de los resultados obtenidos a partir de algunas preguntas seleccionadas. El lector deberá hacer un esfuerzo de contextualización dado que el espacio disponible para este artículo no nos permite presentar el instrumento elaborado ni mostrar el total de los resultados.

Principales resultados obtenidos³

a) Violencia en las escuelas

Un primer acercamiento diagnóstico, simple y directo fue conocer si para los actores educativos existía violencia en la escuela. Así, podemos observar en la **tabla 1** que el 73% de los alumnos, el 89% de los docentes y la totalidad de directivos e integrantes de los EOE, consideraron que había violencia en la escuela.

Tabla 1 - ¿Hay violencia en la escuela?

¿Hay violencia en la escuela?	Si	No	No sabe/No contesta
Alumnos	73%	22%	6%
Docentes	89%	9%	2%
Directivos	100%	0%	0%
Integrantes de los EOE	100%	0%	0%

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos recolectados.

Acciones concretas que dan cuenta de las manifestaciones de violencia
Agredir
Discriminar
Discutir
Escupir
Insultar
Jugar juegos violentos
Pegar
Pelear
Robar o tirar cosas
Tener rencor
Tratar mal

En cuanto a las manifestaciones de violencia consultadas a través de preguntas abiertas, se pudieron categorizar los siguientes modalidades. Para los alumnos de ambas localidades, pelear fue la acción que dió cuenta de cómo se manifiesta la violencia, en segundo lugar se posiciona el insultar, y en tercer lugar el agredir – sin distinguir si agresión física o verbal. En cuanto a los docentes, la violencia se manifiesta principalmente mediante la agresión, sin embargo los docentes de Isidro Casanova enfatizan la agresión física, mientras que los de Gregorio de Laferrere, la agresión verbal.

En cuanto a las situaciones o hechos que son considerados violentos, de las opciones ofrecidas, las más elegidas (alrededor del 80% de los alumnos encuestados) fueron: alguien que actúe incorrectamente, por ejemplo que robe, o las peleas físicas o verbales entre chicos o chicas de igual o distinto curso. Seguida de estas opciones (alcanzando el 70% aproximado de respondentes) están la existencia de personas que castigan injustamente y la situación de traer armas a la escuela.

En cuanto a las reacciones que alumnos y docentes dicen tener ante las situaciones de violencia, se destaca el negar, ‘no dar bolilla en los alumnos’, seguido por buscar a un adulto, para aparecer en tercer lugar la posibilidad del diálogo. En relación a los docentes, ‘hablarlo en clase’ fue la opción más elegida. Aquí no hallamos distinción entre localidad.

b) Comportamientos violentos

Que los actores educativos reconozcan actitudes violentas y problematicen acerca de sus causas, son condiciones necesarias para diseñar estrategias de resolución de los conflictos.

Indagando en los alumnos acerca de las posibles causas de la violencia, del listado propuesto y según se evidencia en la **tabla 2**, la más sostenida fue no pensar antes de actuar (83,7%). En segundo lugar y para los que viven en Isidro Casanova, surgió no hablar antes de actuar, mientras que los de Gregorio de Laferrere señalan la violencia reactiva (otro fue violento o injusto anteriormente y hay que devolvérsela). Respecto de los docentes de Isidro Casanova señalaron dos posibles causas en igual porcentaje, no pensar antes de actuar y resolver todo a las piñas o golpes, mientras que los de Gregorio de Laferrere enfatizaron como causa no hablar antes de actuar. Asimismo, los docentes de todos los establecimientos han aportado otras posibles causas no contempladas en el conjunto de opciones disponibles, como el carecer de valores, las desigualdades sociales o la violencia que transmite la televisión.

Para los docentes encuestados, el respecto es la mejor prevención de la violencia, mientras que para los alumnos de Gregorio de Laferrere la ayuda mutua (49,5%) y para los de Isidro Casanova, la reflexión (20,7%), resultaron ser las principales acciones.

Respecto de cómo actúa la escuela ante situaciones de violencia, la mayoría de los alumnos de ambas localidades señala que la escuela suele citar a los padres (82,8%) y suspender a los alumnos (77,1%). Desde la perspectiva de los docentes, la escuela reúne a los involucrados en el problema y realiza llamados de atención.

c) Etiquetamiento

Si sostuvimos que el etiquetamiento conduce a la violencia, nos interesó consultar acerca de actitudes que indicaban etiquetamiento, sea por conductas repetitivas o desviadas (KESSLER, 2004) en tanto condiciones que impactan en el proceso de construcción de la identidad en niños y jóvenes. Entre las situaciones experimentadas por los alumnos en las aulas, las más señaladas fueron las que pueden observarse en la **tabla 3**: el ser señalado como alumno

Tabla 2 - Causas de la violencia

Causas de la violencia según los alumnos	Si	No	No sabe/No contesta
No pensar antes de actuar	83,7%	13,1%	3,2%
No hablar antes de actuar	70,3%	25,9%	3,8%
Resolver todo a las piñas o golpes	61,9%	35,1%	3,0%
Que los adultos no dan buenos ejemplos	60,4%	35,0%	4,6%
Que la escuela te enseña a ser violento	20,6%	74,5%	4,9%
No saber por qué se hacen las cosas, debido al alcohol o a la drogadicción	67,6%	26,4%	6,0%
Que otro fue violento o injusto con uno anteriormente, y hay que 'devolvérsela'	62,2%	31,3%	6,5%

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos recolectados.

inquieto o movedizo (82,9%) y como diferente por el lugar de nacimiento, cultura, religión, color etc. (73,3%); en el otro extremo la acción menos realizada por los docentes, fue el haber "derivado al gabinete o a una escuela especial, sin tener muy claro los motivos", mientras que para los alumnos la situación menos vivida fue el "recibir retos o llamados de atención por mostrar exageradamente los propios sentimientos, penas o dolores" (37%).

d) Conflicto con la ley

En este último eje, nos propusimos vincular la

adecuación a normas y sanciones así como la visión y relación que cada respondente tiene respecto de aquellos que entienden infringen la ley. También se buscó identificar las percepciones acerca de la diferencia o la similitud existente entre acto violento y delito. Así, frente a nuestra hipótesis inicial de que la escuela se encontraba sensibilizada ante la violencia social y el delito juvenil, resulta interesante observar que los actores entrevistados tendieron a minimizar dicha problemática.

Al preguntar si se cree que hay o no diferencia entre acto violento y delito, algo más de la mitad de los

Tabla 3 – Etiquetamiento y situaciones cotidianas

Etiquetamiento y situaciones cotidianas	Si	No	No sabe/No contesta
Ser señalado como el alumno inquieto o movedizo	82,9%	11,6%	5,5%
Ser señalado como 'diferente' por el lugar de nacimiento, cultura, religión, color	73,3%	22,2%	4,6%
Recibir retos o llamados de atención por 'mostrar exageradamente' los propios sentimientos, penas o dolores	37,0%	52,8%	10,1%
Ser sancionado por reaccionar violentamente ante un hecho injusto	66,5%	26,6%	7,0%
Ser señalado como 'el traga' o 'el buchón' de la clase	65,8%	28,0%	6,2%
Ser expuesto ante los compañeros como un estúpido, fracasado, ignorante o malo	62,0%	30,9%	7,1%
Ser mal visto en la escuela por haber repetido varias veces	44,5%	47,9%	7,6%
Ser derivado al gabinete o a una escuela especial, sin tener muy claro los motivos	30,7%	60,0%	9,3%

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos recolectados.

alumnos encuestados ha negado la existencia de algún tipo de diferencia, mientras que más del 77% de los docentes encuestados afirma la existencia de diferencias entre ambos términos. Para quienes han sostenido diferencias (docentes y alumnos) se solicitó ampliación de las respuestas. En algunos fueron apreciaciones generales y con algunas ejemplificaciones, mientras que otros respondieron desde experiencias personales y concretas.

Respuestas de alumnos y docentes, para diferencias entre acto violento y delito

“violencia es pegar o agredir verbalmente y delito es cuando robas o matas”

“en un acto violento se pega y en un delito se roba”

“cuando cometes un delito vas a la cárcel”

“los violentos son agresivos, los delitos también pero más violentos”

“el delito esta sancionado por la justicia”

“si uno va a pelar de muy mala forma es violento, pero si lo hace hasta matarlos, es delito”

Experiencias concretas y personales de alumnos como respuesta

“yo robe con otra persona, a la que detuvieron y no robé mas”

“puede haber violencia en la casa, como en la mía, y el delito es salir a robar”.

Asimismo, buscamos detectar en los protagonistas su conocimiento y reacciones ante la comisión de delitos y actos violentos por parte de otros pares, incluso en aquellos casos en los que fue requerida la intervención judicial⁴. A partir de un listado de opciones según delitos tipificados por los Tribunales de Menores, las referencias se concentraron en su mayoría en el “haber robado o intentado hacerlo” (42,6%), el “conocer personas que vivieron situaciones de abandono por parte de padres o familiares” (32,5%), el “haber lesionado o matado a otro” (30,5%), y en el “aborto” (28,2%). En el caso de los docentes refieren conocer casos de “abandono por parte de padres o familiares”, “haber sido lesionados en ocasión de robo, violación u otro delito” y el “padecer enfermedades sin cuidado ni tratamiento por parte de los adultos responsables”.

Notas finales

Nos preguntábamos acerca de la respuesta que brinda la escuela y el modo en que se constituye como entorno recontextualizador de las experiencias de los

niños y jóvenes y espacio estratégico para enfrentar los problemas de violencia social y delito juvenil. Procuramos su análisis a través del relato empírico, desarrollando un trabajo de campo exigente en lo que hace tanto al ejercicio de categorización y codificación de los temas como de las preguntas a realizar. Sin duda, los datos obtenidos en el diálogo con los actores de la institución educativa, conforman la parte más sustanciosa y reveladora, permitiendo abrir nuevos interrogantes a partir del contacto con la realidad.

Los adolescentes consultados respondieron voluntariamente, con sorpresa pero también con interés el cuestionario administrado. Más allá de las precisiones que pudimos obtener, todo el ejercicio dio cuenta de la necesidad de “poner en palabras” lo que se piensa sobre el problema, lo que experimentamos en las propias historias así como en la de vecinos y compañeros. El valor agregado de este trabajo es su “sabor local”, la voz de los actores educativos y su visión; y si algo hemos constatado es la falta de diálogo y reflexión sobre el problema.

Como fenómeno social, la violencia encuentra sentido en su contexto y sólo desde allí pueden comprenderse sus causas y expresiones, así como reconocer el grado de tolerancia hacia las situaciones vividas. Hemos analizado cómo los procesos de invisibilización, naturalización, insensibilización y encubrimiento de índole psico-social explican las dificultades para enfrentarla o problematizarla. También sostuvimos que si hay etiquetamiento se exacerban las asimetrías y, por lo tanto hay violencia, más grave aún cuando se acompaña de mayor desigualdad económica y de intensos movimientos migratorios internos y externos.

También buscamos señalar la distinción entre violencia y delito para comenzar a distinguir moralidad de legalidad. Mientras en el delito funcionan las leyes y las instituciones dedicadas a su aplicación, en los actos violentos hay amenazas y rupturas del sentido de solidaridad y reciprocidad.

Sostenemos la idea de escuela como una institución socializadora, un lugar de interacción, de construcción de lazos y donde se crean y reproducen las condiciones de educabilidad. Atravesada por los mismos problemas que aquejan a toda la sociedad, se diferencia de las demás instituciones por su claro contenido pedagógico, que transmite, crea y recrea bienes culturales. Por lo tanto, nos preocupan las distorsiones percibidas: por un lado pareciera reforzarse la autonomía del sujeto/ciudadano y de la familia, mientras que por otro se mantiene un fuerte control sobre las percepciones, categorizaciones del mundo, el lenguaje y el cuerpo de los sectores subalternos, y las prácticas de etiquetamiento se afirman. La prevención y la promoción debieran sustituir la acción policial y judicial, alcanzando una mayor

eficacia en la movilización de otro tipo de recursos, los que definimos en términos de educabilidad.

¿Será acaso que no podremos demostrar que el ‘malestar en la cultura’ que un Freud pesimista pronosticara allá por el año 1929, haya encontrado una vía de superación? La vacilación entre ‘civilización’ y ‘cultura’ nos pone a prueba como sociedad moderna. Con dificultades pasamos dicha prueba: Freud nos enseña más bien que el hombre está condenado a la guerra y a la errancia, poniendo en evidencia el malestar de la política, la imposibilidad de que los hombres perciban la felicidad de vivir juntos y sufran los riesgos que resultan de esa imposibilidad. Quizás el problema esté en el sentido de identidad, pues como argumenta Sen (2007) el conflicto y la violencia actuales son sostenidos, igual que en el pasado, por la ilusión de una identidad única.

Referencias

- ARENDR, H. *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza, 1988.
- CHRISTIE, N. *Una sensata cantidad de delito*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2004.
- CORSI, J.; PEYRÚ, G. Las violencias sociales. In: _____. (Org.) *Violencias sociales: estudios sobre violencia*. Barcelona-España: Ariel, 2003, p. 15-79.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- KESSLER, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales, 2004.
- KRMPOTIC, C.; ALLEN, I. Problemas y atajos en la cuestión penal juvenil. In: BURKUN, M.; KRMPOTIC, C. *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.
- KRMPOTIC, C. (Dir.). *Menores tutelados y delito juvenil*. Informe Final de Investigación. Universidad Nacional de la Matanza, Buenos Aires, 2007.
- _____. (Dir.). *Menores tutelados y delito juvenil*. Informe de Avance. Universidad Nacional de la Matanza, Buenos Aires, 2006.
- _____. (Coord.). *Trabajo duro, trabajo sucio*. La inserción laboral de los jóvenes pobres. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.
- OWEN, S. *A Study of the Deception of Punishment*. Universidad del Salvador y Universidad Nacional de La Jolla, 2004. (OUTIS: v. II).
- SEN, A. *Identidad y violencia*. La ilusión del destino. Buenos Aires: Katz, 2007.

Notas

- 1 Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) son equipos técnicos interdisciplinarios de apoyo permanente, que se localizan en las escuelas y colaboran con la tarea de docentes y directivos en las instituciones educativas. Desempeñan tareas relacionadas con el aprendizaje y la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares y convivenciales. Estos equipos deben desarrollar sus actividades en las instituciones escolares de todos los niveles de enseñanza (Nivel Inicial, EGB/EPB-ESB, Polimodal y Adultos). Generalmente se encuentran conformados por un Orientador Educativo (OE), un Orientador Social (OS) y un Maestro Recuperador (MR); en algunos equipos se cuenta en el plantel profesional con un Fonoaudiólogo Orientador (FO). Actualmente, la mayoría de los equipos no siempre tienen asignados en sus funciones a todos los profesionales, es decir, no poseen su planta orgánica con todos los cargos cubiertos.
- 2 Se hace referencia a los datos relevados en el marco del proyecto *Menores tutelados y delito juvenil* (KRMPOTIC, 2006, 2007) sub-proyecto que integra el Programa acreditado *Conflicto social, desigualdad y políticas públicas* – CyTMA/ POS 001-2005 (2005/2006), en especial en lo atinente al mapa del delito juvenil en el Partido, buscando relaciones entre causas penales ingresadas a los Tribunales de Menores, detenciones en Comisaría y lugar de residencia como de comisión de delito (ver Anexo n. 1, mapa La Matanza y la detención aproximada de menores en sus localidades).
- 3 A los fines de este artículo, se expondrán en una primera aproximación sólo aquellas conclusiones más relevantes en el conjunto de la información obtenida, la que en su versión completa se encuentra disponible a consideración del público académico y general en: micaelafarre@speedy.com.ar.
- 4 Resguardando su propio anonimato y el del protagonista del episodio referido.

Claudia Krmpotic

Doctorado en Servicio Social por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP)
 Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)
 Docente de grado y posgrado e investigadora en las Universidades Nacionales de Buenos Aires, La Matanza, y del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Micaela Farré

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad
Nacional de La Matanza (Unlam)
Becaria de investigación y maestranda en la Unlam

Universidad Nacional de La Matanza (Unlam)

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Av. Florencio Varela 1903
CP. 1754
San Justo – Buenos Aires – Argentina