

## **Interacciones cotidianas y género en la escuela: la mirada de las/los estudiantes sobre las formas de vincularse en una escuela secundaria técnica del distrito La Plata**

Viviana Seoane (FaHCE-UNLP) [viviseoane@gmail.com](mailto:viviseoane@gmail.com)

Victoria Dappello (FaHCE-UNLP) [victoriadappello@gmail.com](mailto:victoriadappello@gmail.com)

Moira Severino (FaHCE-UNLP) [moiraseverino@yahoo.com.ar](mailto:moiraseverino@yahoo.com.ar)

Hernán Longobucco (FaHCE-UNLP) [herjol76@gmail.com](mailto:herjol76@gmail.com)

### **Introducción**

La violencia es una forma de injusticia que la concepción distributiva de la justicia parece no poder captar (...) He sostenido que la violencia dirigida a ciertos grupos está institucionalizada y es sistemática. En la medida en que las instituciones y las prácticas sociales alienten, toleren o permitan que se lleve a cabo la violencia contra miembros de grupos determinados, dichas instituciones y prácticas son injustas y deberían reformarse. Tal reforma podría requerir la redistribución de recursos o de posiciones sociales, pero en gran medida esto solo puede hacerse a través de un cambio en las imágenes culturales, en los estereotipos, y en la reproducción mundana de relaciones de dominación y aversión que está en los gestos de la vida cotidiana.

Iris Young, "Las cinco caras de la opresión".

La presente ponencia se inscribe en la investigación *Violencia de sexo-género en la interseccionalidad de clase, etnicidad, generación y discapacidad, en territorios sociales y escolares*, que venimos desarrollando desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP<sup>1</sup>. Con este proyecto nos propusimos indagar en las formas más habituales de violencias cotidianas que tienen lugar en el espacio escolar y que se vinculan a una trama social, cultural, política compleja de invisibilizaciones y complacencias, en la que se sustentan la desigualdad, la opresión, la violencia física y el silencio. La violencia de sexo/género se potencia en el cruce con otros ejes de la desigualdad tales como clase social, generación, etnicidad, politicidad, colocando en situación de vulnerabilidad a ciertos grupos y personas. Estamos convencidas/os que sólo el análisis interseccional de las violencias podrá visibilizar y

---

<sup>1</sup> Además de las/los autoras/es de esta ponencia integran el equipo de investigación María Luisa Femenías, María Marta Herrera, María Elena Martínez, Paula Sosa Rossi, Adriana Rodríguez Durán, Pilar Izzi, Laura Barba, Gabriela Galletti, Beatriz Ramacciotti, Pilar Cobeñas, Catalina Caminos Lagorio y Silvana Sciortino.

desnaturalizar tales procesos como paso necesario para eliminar las desigualdades que produce el sistema capitalista patriarcal y que la escuela reproduce.

En la Argentina, la relación violencia y escuela constituye hoy uno de los temas prioritarios de la agenda educativa. La investigación en este campo ha logrado diferenciar y nombrar como violencia el resultado de mecanismos institucionales que vulneran derechos y violentan los cuerpos en la escuela -violencia escolar-, de aquellas ocasiones en que la escuela se convierte en una caja de resonancia de lo que acontece en la sociedad –violencia en las escuelas-. En este sentido, la escuela reproduce estereotipos y formas de la violencia social, sexual, de género, que produce el sistema capitalista patriarcal. Las instituciones educativas forman así a las niñas, niños y jóvenes en un sistema de sexo/género que convalida la violencia de género y contra las mujeres al silenciar las diferencias entre géneros y sexualidades y atribuir roles diferenciados y específicos a varones y mujeres, entre otros. Sin embargo, la escuela puede como ninguna otra agencia de socialización mostrar y ampliar el horizonte de expectativas de las niñas, niños y jóvenes brindando herramientas para hacerle frente a las violencias que sólo se explican en una sociedad que oprime a los que están en situación de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva y con estos propósitos analizamos diferentes situaciones en una escuela del distrito La Plata a partir del instrumental teórico que ofrece la teoría de género. Este instrumental nos permitió, por un lado, identificar y visibilizar situaciones tipificadas como violentas y, a su vez, brindar a las alumnas y los alumnos herramientas necesarias para resistir y revertir posibles situaciones de discriminación y opresión de la que sean objeto. Creemos indispensable que quienes estamos implicados de diferentes maneras en la formación de las nuevas generaciones problematicemos nuestras propias prácticas y concepciones sobre el género y la sexualidad de las y los jóvenes en relación con la producción de estigmas que terminan justificando todo tipo de segregaciones y discriminaciones.

### **Pensar y hacer con otrxs**

Durante el año 2015 fuimos convocados por las autoridades de una escuela secundaria técnica de la ciudad de La Plata a pensar junto a las profesoras y profesores cómo son las interacciones entre las/los estudiantes en el tiempo que pasan en la escuela. Para las/los adultas/os esas relaciones estaban atravesadas de violencia. La primera decisión del equipo al respecto fue

rechazar la idea de dar una charla sobre el tema y que esa actividad por sí misma agote nuestra intervención. Tratamos de ir más allá de la charla porque existía una certeza y una concepción acerca de lo que implica investigar: el pensamiento no se divide entre teoría y práctica, entre una formalización sistemática y académica, por un lado, y gente imbricada en la inmediatez, por el otro. Por lo tanto, tomamos la decisión de permanecer en la escuela, el tiempo transcurrido nos puso frente a las y los múltiples sujetos que conforman esa comunidad y ante relaciones intra e intergeneracionales que resultan de un contexto social, cultural y político determinado.

El mismo proceso que hemos iniciado supuso una tensión permanente, estar cerca de los problemas de la cotidianidad escolar desde afuera no es una mera cuestión de “embarrarse” un rato, de pegarse a la cosa en sí como una suerte de gesto heroico, o un estar, sólo por el hecho de conquistar una legitimidad basada en la expertise profesional que generalmente, a priori, nos adjudican las y los docentes de otros niveles del sistema educativo a aquellos que venimos del mundo universitario. Estar, en este caso, fue aproximarse a las personas que abren los problemas, fue convencernos que la tarea a realizar iba por el lado de construir colectivamente una dimensión de la experiencia para dar cuenta de aquellas situaciones que inquietan las prácticas escolares.

Las actividades colectivas del pensar y el hacer sobre los problemas, en este caso, suponían comprender y avanzar en propuestas de acción que colaborasen en visibilizar la existencia de desigualdades y vulneraciones basadas en el género, entre otras. Surgieron, entonces, al menos dos interrogantes para el equipo de investigación: ¿con quiénes pensar esas desigualdades y vulneraciones? y ¿con cuáles acciones comenzar el trabajo en la escuela? Resolvimos aceptar una primera invitación para asistir a dos jornadas institucionales en las cuales sabíamos, de antemano, nos llevarían a vincularnos con el mundo adulto de la escuela. Es decir, con todos/as aquellos/as que ya estaban comprometidos con el tema y con los que no.

En términos generales en esos encuentros las/os profesores de la institución relacionaron la violencia en la escuela con las características sociodemográficas de las/os estudiantes basados en una visión estereotipada de sus familias y los barrios en que estos habitan. Asimismo, manifestaron que las situaciones de violencia se daban entre alumnos/as.

Esa estadía breve con las/os docentes no implicaba buscar informantes claves o poseedores de un conjunto de datos que queríamos averiguar, sino la oportunidad de compartir encuentros que pudieran ir armando afinidades. Efectivamente tuvimos la impresión que la investigación comenzó cuando la encontramos a Ana, jefa del departamento de Ciencias Sociales de la escuela. Con ella pudimos pensar aquello que aún no sabemos decir muy bien.

Nuestras indagaciones preliminares tuvieron como fin visibilizar procesos o situaciones que pudiesen vulnerar derechos o bien caracterizarse como violentos en el espacio escolar y demostrar que éstos no tienen origen en las características sociodemográficas de los/as estudiantes como sostuvieron algunos/as profesores/as de la institución, así como tampoco son hechos o situaciones exclusivas de las interacciones entre pares sino que gran parte se producen entre jóvenes y esos mismos adultos/as de la escuela.

La primera cuestión que llamó nuestra atención en ambos encuentros con profesoras y profesores fue la dificultad para hablar de las alumnas mujeres, para identificarlas en el universo de alumnos de la escuela. Esta sobre-generalización del discurso adulto invisibiliza a las jóvenes mujeres, niega reconocimiento y derechos, dificulta la producción de la autoestima así como el reconocimiento de sus capacidades. La sobre-generalización implica que ciertas características o comportamientos del sexo masculino sean atribuidas al conjunto (varones y mujeres), quedando así invisibilizadas las jóvenes mujeres en el discurso adulto. Otras veces las mujeres hacen su aparición cuando las/los profesoras/es refieren al embarazo adolescente o para señalar que han podido adaptarse con facilidad a una escuela técnica, al trabajo en los talleres, asimilándolas al ideal masculino o presentándolas como un ser inferiorizado. Aquí la estrategia patriarcal es la sobre-especificidad consistente en adjudicar a un solo sexo ciertas características o atributos (la racionalidad a los varones, la capacidad de dar vida a las mujeres), y negar a las mujeres el logos, la razón, esa cualidad que define esencialmente lo humano (Femenías, 2016: 34). En nuestro caso, que las jóvenes mujeres no posean los atributos que se les asigna a los varones para aprender en la escuela técnica las inferioriza y elimina toda posibilidad de alcanzar la igualdad de género.

El punto de vista que opera generalmente en las escuelas (en los medios de comunicación y en general en ciertos sectores de la ciudadanía), transmuta las desigualdades sociales en naturalezas y/o capacidades de los individuos y reafirma las imposibilidades que trasladan las estudiantes que

están por tener o tienen hijos. Desde esta visión, por sus consecuencias negativas, se propone al embarazo o la maternidad/paternidad como algo que no debiera ocurrir, como un desvío respecto de lo que constituye la condición juvenil. Tras esos argumentos está implícito un parámetro de normatividad respecto del ser joven/adolescente que, amparado en una supuesta objetividad entendida como neutralidad constitutiva de la práctica científica, propone al embarazo y a la maternidad adolescente como diferencias deficientes. De esta manera, la precocidad se vuelve objeto del análisis social, político, psicológico y/o antropológico. De lo que se trata, entonces, según nuestro punto de vista, es de asumir que las adolescencias y juventudes en la institución educativa sólo pueden ser aprendidas en el marco de los contextos en los cuales se despliegan, los cuales poseen consecuencias en las subjetividades, en las experiencias escolares y sociales. Los embarazos, las maternidades adolescentes y el abandono de la escuela a partir de estos procesos, no deben ser visualizadas como cuestiones naturales, ni inevitables, ni algo propio de cierta clase social, forma parte de las tensiones y agendas que conforman la politicidad de los directivos, de ahí que la precocidad debe ser problematizada políticamente en el espacio escolar y no como un problema social o cultural de los sujetos que la portan (Longobucco, 2014).

Primero con las y los integrantes del equipo directivo y posteriormente con Ana, decidimos indagar en las opiniones de las/os estudiantes buscando tipificar situaciones cotidianas que pudieran vulnerar un derecho o violentar sus cuerpos. La forma que elegimos fue la encuesta. Ésta fue administrada a 267 estudiantes de primero a sexto año. Una vez procesada acordamos con el equipo directivo trabajar con las/os estudiantes ciertos tópicos en el formato taller: estereotipos sociales, el papel de los medios de comunicación en la producción estereotipada de los géneros, el insulto.

Ambas intervenciones forman parte del trabajo que venimos realizando en la escuela. Esta ponencia constituye un avance en la exploración de formas de abordaje que nos exige apelar a otros lenguajes.

### **Jóvenes, género y violencias a través del espacio escolar**

La violencia, la explotación, la marginación, la carencia de poder y el imperialismo cultural son, según Iris Young (2000), formas de la opresión. Al estudiar las condiciones en las que viven las mujeres en la sociedad estadounidense observó que la injusticia produce opresión (y

dominación) en cualquiera de sus formas. De lo que sigue que la justicia refiere no sólo a un modelo de distribución de recursos y bienes sino también a las condiciones institucionales que hacen posible que varones y mujeres desarrollen por igual sus capacidades. Para los movimientos sociales emancipatorios, entre ellos el feminismo, la categoría opresión es central porque permite analizar las estructuras y prácticas sociales e indagar en las condiciones que hacen que ciertos grupos sean oprimidos. En este trabajo nos interesa recuperar, de lo que Young llama las cinco caras de la opresión, la violencia entendida como práctica social en virtud de su carácter reglado, social y hasta predeterminado, que se ejerce sobre un determinado grupo y que lo convierte en un grupo oprimido.

La violencia es también “un fenómeno de múltiples caras y anclajes en las distintas realidades históricas y sociales” (Ferrándiz Martín y Feixa, 2004:159), tanto pueden contribuir a comprenderla como producir estigmatizaciones. Así,

Hablamos con frecuencia, por ejemplo, de violencia juvenil, de género, sexual, étnica, racista, familiar, ancestral, endémica, terrorista, discursiva, abierta o simbólica, corporal o psíquica, cotidiana o estructural, de alta o baja intensidad, violencia legítima o criminal, o víctimas y perpetradores de la violencia. Si bien en algunos casos estas categorías tienen un alto valor diagnóstico e interpretativo para el análisis de realidades concretas o de tipo comparativo, en otros pueden resultar limitadas, estigmatizantes, oscuras o equívocas. (Ferrandiz Martín y Feixa, 2004: 159)

En este sentido, no abordaremos las violencias como hechos sino como relaciones, como continuos que se producen y se inscriben en lo cotidiano material y simbólicamente. Esto significa que se trata de relaciones de poder y relaciones políticas, por definición asimétricas, pero también la violencia refiere “a la cultura y las diversas formas en las que ésta se vincula con diferentes estructuras de dominación en los ámbitos micro y macrosocial (en términos de Gramsci, es hablar de relaciones de hegemonía y subalternidad)”. (Ferrandiz Martín y Feixa, 2004: 159-160).

Desde un enfoque socioantropológico, el estudio de las violencias del espacio escolar entendido como espacio social se inscribe en un análisis de las violencias de la cultura, es decir,

(...) la presencia de la violencia (política o cotidiana, estructural o microsocia, física o simbólica, visible o invisible, experimentada o imaginada) en instituciones o campos culturales, alejados a

menudo de los que se asignan normalmente a la expresión y resolución de conflictos. Mientras el primer enfoque ha sido el tradicional en los estudios antropológicos sobre la violencia, el segundo, menos trillado, supone un intento de ver las cosas desde una perspectiva micropolítica –según la concepción foucaultiana de la microfísica del poder (Ferrandiz Martin y Feixa, 2004: 164).

El análisis de las violencias cotidianas en perspectiva de género persigue el propósito de identificar vulneraciones del derecho a aprender, a un trato igualitario, a la expresión de la disidencia en la escuela, que podrían estar afectando a un grupo en particular en función de un eje de desigualdad como es la clase, el género, la sexualidad, la etnicidad. Generalmente se presenta la violencia de género como violencia contra las mujeres, y esta es una posición sostenida por gran parte del movimiento de mujeres basado en el análisis del poder, la desigualdad y la discriminación que pone en juego el sistema patriarcal. Sin embargo, aún cuando busquemos identificar relaciones que producen violencia contra las mujeres, será a partir de la interseccionalidad de clase, sexo, género, generación, etnicidad, es decir, en el cruce con otros ejes de desigualdad donde podremos observar más acabadamente las formas en que las violencias se expresan en el espacio escolar. La interseccionalidad nos pone ante la necesidad de considerar no sólo al “género como el principal (y a menudo único) eje de desigualdad ligado a las manifestaciones de la violencia”, sino además la interacción del género “con otros ejes de diferencia, desigualdad y discriminación que pueden marcar posiciones de vulnerabilidad y resistencia frente a situaciones de violencia” (Guzmán Ordaz y Jiménez Rodrigo, 2015: 600).

### **Las políticas de cuidado en la escuela como marco para la intervención**

Si bien en muchas escuelas se ha avanzado en la construcción de espacios y formas asociativas de alumnos/as, en el marco de una discusión democrática, todavía no se ha alcanzado masivamente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, que los temas vinculados a la convivencia, sean incorporados intensamente a la agenda de los equipos directivos. En otra investigación (Longobucco, 2014), señalábamos un interrogante que surgía de sus propios relatos acerca de la preparación que debe darse a las y los estudiantes para intervenir en la gestión de lo público y cómo se los educa para la participación, más aún, para una construcción autónoma de la vida en sociedad.

Comprender comportamientos, supuestos y expectativas sobre las y los estudiantes implica dar cuenta de la construcción de la mirada que directivos y docentes construyen sobre el orden, la disciplina, la confrontación de intereses, los conflictos, que muchas veces son denominados violencia escolar. Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) corrieron de lugar a los equipos directivos como quienes toman, a partir de un escenario adversario al orden, las decisiones de actuar y transmitir las reglas para construir disciplina y para que las y los estudiantes las internalicen (Longobucco, 2014). Por lo general, las situaciones disruptivas del orden son interpretadas a partir de la descripción que realiza el mundo adulto de una situación socioeconómica y cultural de las familias, que son leídas como externas a la escuela, y de los diferentes comportamientos que se asocian linealmente a estas.

Por este motivo, resultaba imperante realizar propuestas de trabajo áulicas e institucionales diseñadas en conjunto con las y los referentes adultos de la escuela. Estas acciones se enmarcan en la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006 que establece el derecho de todos/as los/as estudiantes, de todos los niveles educativos y escuelas del país, a recibir Educación Sexual desde un enfoque integral en el marco de una perspectiva de derechos humanos y de género.

La Educación Sexual Integral (ESI) constituye una política educativa que forma parte de un conjunto de políticas públicas de ampliación y restitución de derechos impulsadas por el Estado Nacional durante la última década. Junto con otras políticas de cuidado, se ancla en el paradigma de Protección Integral de Derechos y específicamente aporta herramientas para develar prácticas discriminatorias que generan desigualdad en el ámbito escolar y que muchas veces son naturalizadas por quienes las llevan adelante. Sin embargo, prevalecen ideologías restrictivas, opresivas y moralizadoras sobre las experiencias de géneros y sexualidades no hegemónicas que se expresan en la escuela violando esos mismos derechos (Elizalde y Pechín, 2009), al tiempo que habilitan un espacio para dialogar sobre temas poco explorados o silenciados, relacionados con la sexualidad juvenil. La ESI permite poner en cuestión un modelo de educación sexual basado en el movimiento higienista que busca producir normalidad así como normalizar los cuerpos de los niños y las niñas, las y los jóvenes, maestras/os y profesoras/es, y avanzar en una propuesta que entiende la sexualidad como experiencia, permitiendo ingresar a la escuela cuestiones ligadas al deseo, a la sensualidad, a la exploración (Seoane, 2016).

En este sentido, es fundamental comprender el abordaje de la ESI no sólo como la enseñanza de determinados contenidos sino también como una perspectiva de trabajo, es decir una forma de habitar la institución. No atañe únicamente al aula sino a cada espacio de la escuela y requiere de revisión y reflexión sobre nuestras propias prácticas. Supone trabajar en la prevención de cualquier forma de vulneración de derechos, en el respeto por la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación. De este modo, consideramos a la escuela como un escenario de protección de derechos de niñas, niños y jóvenes.

En este marco, asumimos el desafío de coordinar junto con Ana, la referente del Departamento de Ciencias Sociales, una serie de talleres que permitieran abordar la diversidad desde distintas aristas. Cabe aclarar al respecto que dichos talleres constituyen una propuesta en el marco de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral pero que no supone, de ningún modo, un sustituto de la responsabilidad indelegable que tiene la escuela sobre la enseñanza de la ESI. Su abordaje no es una cuestión de “expertos externos” ni únicamente inherente a las materias “afines” como Construcción de la Ciudadanía, Biología entre otras; sino que involucra a la totalidad del cuerpo docente.

Desde esta perspectiva lo que se presenta a continuación son algunos resultados respecto de las relaciones e interacciones cotidianas en la escuela a partir de la aplicación de una encuesta a 267 estudiantes de la escuela (158 varones, 104 mujeres y 5 sin dato), analizados por sexo y edad. Y las impresiones preliminares de los encuentros mantenidos en los talleres.

### **El encuentro con las/os chicas/os**

Iniciar el proceso de encuestar no significaba para nosotras/os una mera instancia de relevamiento de información sino una oportunidad de encontrarnos con las/os chicas/os, de escucharlas/os y de comenzar a mirar los modos en que se vinculan entre sí, con los/as adultos/as de la escuela y también con nosotras/os. En consonancia con la posición que asumimos como equipo de investigación, teníamos la certeza de la riqueza de cada momento compartido con ellas/os.

El acercamiento a las encuestas posibilitó las primeras reflexiones de las/os chicas/os. En un tercer año un estudiante nos consultó acerca de si estaba mal que *"un chico obligue a otro a darle un beso en la boca a otro chico"* porque eso había sucedido en su grupo y casi todos/as lo habían

tomado como una broma pero reconoció que mirando los cuadros de las encuestas comenzó a dudar de que pudiera ser una broma. Esta duda inaugural permitió conversar sobre el tema con todo el grupo, sobre la importancia de respetar las decisiones de los/as demás, de respetar los no, y de poder decir no en cualquier momento, de no sentirse presionados/as a hacer cosas que no quieran y por ende no ejercer presión sobre otros/as y, que si hay situaciones que no pueden manejar solos/as, sepan que pueden recurrir a alguien de confianza dentro de la escuela.

En un segundo año también las/os chicas/os se sintieron interpeladas/os por uno de los ítems de la encuesta que indagaba acerca de si "Te tocaron en contra de tu voluntad" y "Tocaste a un compañera/o contra su voluntad". Querían saber qué implicaba tocar, porque a veces jugando se rozaban pero sin intenciones. También esta pregunta dio pie para conversar acerca de lo que implica que alguien te toque o haga algo contra tu voluntad.

Estas cuestiones permitieron poner de relieve sobre qué cosas las/os chicas/os quieren hablar, qué cosas les preocupan, qué cosas les pasan. Luego, los talleres posibilitaron complementar estas primeras informaciones. Pudimos corroborar que tanto varones como mujeres viven situaciones de violencia social en la escuela, y que las mujeres son objeto de una violencia particular que no es tematizada ni visibilizada por las/os adultas/os. Como señala Morgade,

(...) la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social —aún con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina—, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad (Morgade, 2002:1).

En ocasiones, las/os adultas/os de la escuela caracterizan ciertas interacciones entre las/os estudiantes como violentas, en las que se mezclan principalmente cuestiones de clase, sexo y género. Para indagar en tales situaciones e identificar los componentes que provocan la violencia, es necesario romper con el androcentrismo de las ciencias sociales y realizar investigaciones en cuyo caso el análisis de género supere la lógica sumatoria por la que se agregan las mujeres a estudios y perspectivas tradicionales.

Considerando este punto de vista y la subordinación social de las mujeres, no quisimos sin embargo dejar de indagar las experiencias y visiones de varones y mujeres que cursan la escuela técnica, porque en su condición de jóvenes todas/todos son objeto de múltiples vulneraciones.

Además, la inclusión de las voces masculinas son necesarias porque se trata de una escuela pensada para varones, y porque en verdad no existió un relato previo en torno de la subordinación de la experiencia de las mujeres<sup>2</sup>.

Los varones son molestados en la escuela por un compañero o grupo de varones, mientras que las mujeres son molestadas en porcentajes similares por grupo de compañeras como de compañeros.

- ◆ Violencia sobre sus cuerpos: las estudiantes mujeres de menor edad señalaron haber sido tocadas sin su consentimiento (25%), mientras que un 7,5% de varones refiere lo mismo.
- ◆ El 20,8% de varones y el 23% de mujeres dice haber sido amenazados en la escuela.
- ◆ El acoso se presenta en forma pareja (6,3% varones, 8,6% mujeres), lo mismo que el robo de objetos personales (27,8% varones, 38,4% mujeres), los empujones (38,6% varones, 40,3% mujeres) y las burlas (39,8% varones, 43,2% mujeres) con mayor peso relativo en las jóvenes mujeres.
- ◆ Las mujeres son ignoradas o aisladas, rechazadas y sobre las que se dicen mentiras.
- ◆ En el único ítem donde los varones presentan un valor mayor al de las mujeres es pegar con el cuerpo (28,4% varones, 19,2% mujeres).

En ese sentido, entre los resultados arrojados por las encuestas se desprende que, según los/as estudiantes, los lugares donde se producen diferentes tipos de violencias, tanto para varones como para mujeres, son el *recreo* y el *aula*, seguido de entrada y salida de la escuela, las redes sociales, los pasillos de la escuela y, en último lugar los alrededores de la escuela; es decir que, estas situaciones se producen mayoritariamente en espacios que suponen la presencia de adultos/as. Del mismo modo, observamos que en todos los casos los/as chicos/as refieren a los/as

---

<sup>2</sup> La educación técnica en la Argentina fue escenario de las luchas silenciosas de mujeres que buscaban romper con el modelo de la domesticidad que asignaba a la mujer un lugar preponderante en la vida doméstica al cuidado de los hijos y limitaba su sexualidad a la procreación, mientras que definía al hombre como sujeto responsable del sostén económico familiar y asociaba masculinidad a experimentación y plenitud sexual. El modelo de la domesticidad presentaba como natural una organización familiar nuclear reducida sobre la base del control de la natalidad y del matrimonio considerado una institución indisoluble. En los años sesenta comienza a cuestionarse esta doble moral sexual implícita en el modelo de la domesticidad, y surgen nuevas pautas de organización familiar a partir del divorcio, la incorporación masiva de la mujer al mercado de trabajo, la difusión de uniones basadas en el consenso y la aceptación de la natalidad por fuera del matrimonio (Cosse, 2006). La educación técnica no quedó al margen de este proceso que culminó con la incorporación de las mujeres como alumnas y profesoras, sin por ello alterar la división sexual del trabajo que asigna tareas y posiciones diferentes en la escuela para hombres y mujeres (Seoane, 2013).

adultos/as como participantes de las situaciones que ellos/as consideran como violentas y en la mayoría de estos casos son los/as adultos/as quienes violentan. Este dato no es menor, no sólo porque derriba la hipótesis inicial de algunos/as docentes respecto de quienes participan o inician los actos violentos sino porque además requiere de acciones institucionales que permitan abordar esta problemática.

La invisibilización, la descalificación, la negación, la estigmatización, los estereotipos, la generalización son formas de violencia y colaboran en configurar identidades subalternas. La escuela distribuye posiciones sociales y forma actores ajustados a esas posiciones, a través de la distribución de las credenciales educativas cuyo valor en los mercados profesionales ayudan a establecer las jerarquías sociales, de la producción de un tipo de sujeto con capacidad crítica y de la socialización entendida como la construcción de un individuo productivo y adaptado a la sociedad. Pero la escuela también es un ámbito de socialización fundamental en la producción de la condición juvenil y cumpliendo un papel central en la producción de prácticas y culturas juveniles, tal como lo vino a demostrar la investigación sociocultural sobre las nuevas juventudes (Abrantes, 2003; Weiss, 2006).

### **El taller como instancia de profundización de los datos relevados en las encuestas y de construcción conjunta**

Luego de la revisión de los resultados de las encuestas, se idearon una serie de talleres para los/as estudiantes, en el marco de la materia *Construcción de ciudadanía* con el propósito de relevar datos que complementen lo hallado en las encuestas. En este espacio curricular que dicta la profesora Ana junto a los/as alumnos/as de primer año desarrollamos un nuevo acercamiento a los problemas que venimos pensando. Dicho espacio curricular plantea que el aula debe establecerse como un espacio democrático donde se desarrolle una didáctica de la ciudadanía desde las prácticas sociales cotidianas. Esta asignatura tiene como fin construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa. Se plantea a través de la construcción de proyectos cuyo objeto de conocimiento sean los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes (estos deben ser reconocidos y aprovechados). Estos proyectos se asientan y ejecutan en los ámbitos de construcción de ciudadanía, que son recortados para ser abordados en el aula. Estos espacios son: ambiente, arte, comunicación y tecnologías de la información, Estado y

política, identidades y relaciones interculturales, recreación y deporte, salud alimentación y drogas, sexualidad y género, y trabajo. La incorporación de un ámbito dedicado a los géneros y las sexualidades se inscriben en un cambio de paradigma cuyos ejes principales se asientan en la ESI, donde se transita de un modelo de educación sexual genital y biologicista a uno integral enmarcado en la línea educativa de la *ciudadanía*.

Surgió de los talleres que la apariencia física, los estereotipos en torno a lo que debería ser un hombre o una mujer operan como el sustrato de la discriminación y el hostigamiento entre alumnos/as. Asimismo, si bien los/as estudiantes reconocen que los estereotipos que son transmitidos en los medios de comunicación no se parecen a las personas reales, el modelo que allí se reproduce opera como ideario.

También la industria de la información produce discurso social sobre las y los jóvenes y en esta construcción mediática estigmatiza la condición juvenil cada vez que las/los vincula a la violencia, la delincuencia o la vagancia. Como si esto no fuese suficiente, elabora argumentos para decretar la existencia de una violencia escolar carente de anclajes sociales, políticos, culturales, y busca colocar el problema en el sujeto joven que asiste a la escuela o se resiste al estatuto de alumna/alumno que la escuela espera que cumpla<sup>3</sup>.

En este sentido, como bien señalan Saintout y Sidun (2010), lo que los medios de comunicación clasifican como violencia en las escuelas forma parte de “un orden ideológico, que no considera como violenta, por ejemplo, la normatividad escolar escritural y heterosexual presente en la constitución misma de esta institución que durante más de un siglo segregó y manipuló lo que aparecía por fuera de esa norma” (pág.13). Pero, a la vez, resaltan que, esos mismos medios producen y reproducen una visión sobre las y los jóvenes como sujetos más peligrosos que en otras épocas, aún cuando no se observan cambios sustantivos en las formas de interacción escolar sino percepciones en que algunas formas de interacción que resultaban aceptables en algún momento fueron, con el tiempo, siendo reconocidas como violentas.

---

<sup>3</sup> En las líneas que siguen se presenta un ejemplo de esta construcción mediática de la violencia escolar: “La televisión presenta las noticias de lo que llama la violencia escolar: alumnos contra alumnos, alumnos contra maestros, alumnos que dañan las instalaciones de la escuela. El episodio de Carmen de Patagones, cuando un joven irrumpió armado en un aula y asesinó a unos de sus compañeros, reforzó en la televisión local conectada globalmente, un género, un nuevo pacto de lectura sobre el lugar de las escuelas públicas en la Argentina. Así la escuela dejaba de ser la maquinaria productora de la ciudadanía moderna para ser uno más de los emblemas del deterioro y los procesos de descivilización. Para los hacedores de las noticias la llamada violencia en la escuela es otra cara de la inseguridad que ha ocupado, podríamos decir siguiendo sus lógicas, un territorio insólito, imposible para otros tiempos”. (Saintout y Sidun, 2010: 6)

El tratamiento que los medios de comunicación hegemónicos hacen de las y los jóvenes en las noticias e informaciones, a través de distintos formatos, vehiculizan una visión homogénea encubriendo la gran variabilidad de prácticas sociales, culturales, políticas de jóvenes considerados tanto de forma individual como colectiva. En este primer decenio del siglo XXI, en Argentina, insisten en resaltar que una parte significativa del universo juvenil está compuesto por quienes ni estudian ni trabajan, o que, cuando estudian exhiben un escaso compromiso frente a la tarea escolar o reiteradamente propone imágenes que “demuestran” que para las y los jóvenes la escuela se constituye en un lugar donde dirimir conflictos juveniles o dar visibilidad a prácticas transgresoras o violentas. Proyectadas y puestas en circulación estas lecturas del presente producidas por el entramado mediático suponen, simultáneamente, un anticipo del escenario porvenir, pronosticando que estos jóvenes de hoy devendrán en ciudadanas/ciudadanos escasamente preparados para participar adecuadamente en cualquier aspecto de la vida social.

Si pudiéramos establecer la violencia que con mayor frecuencia se ejerce sobre varones y mujeres en la escuela técnica en la que hemos trabajado diríamos que los varones son objeto de una fuerza que se mide con el cuerpo (empujar, golpear) mientras que las mujeres son ignoradas, aisladas o rechazadas, y sobre ellas recaen las mentiras que, en muchos casos incluye a familiares. La difamación es usada para aislar y separar a una joven del grupo de pares y la invisibilización suele ser la forma que eligen algunas jóvenes mujeres para evitar las burlas y calumnias. El aislamiento es la principal estrategia patriarcal observada entre pares para ejercer violencia contra las jóvenes mujeres.

La burla y el insulto fueron dos características que las y los adolescentes pudieron visibilizar tanto en el taller como en la encuesta realizada. Ambos constituyen un acto de habla cuya performatividad provoca una herida psíquica que “afecta a la doxa corporal, el conjunto de creencias vivido y registrado corporalmente que constituye la realidad social” (Butler, 1997: 257). Nuestros cuerpos son heridos por ese habla cada vez que somos objeto de burlas e insultos. Sin embargo, Butler señala que por medio de estos actos de habla el sujeto deviene un ser social, y que la performatividad social no sólo es fundamental en la formación del sujeto sino que habilita el cuestionamiento político, es decir, “inaugura la posibilidad de un acto de habla que sea un acto de insurrección” (op.cit.). El insulto es un acto de habla que interpela y, como tal, se asienta en un contexto que autoriza dicho acto. Quizá la tarea sea reconocer la performatividad de





## **A modo de cierre**

Las escuelas son cajas de resonancia de la violencia en plural, entendiendo con ello un fenómeno complejo, multifacético, que encuentra muchas veces en el sistema patriarcal su misma justificación, y por la que se discrimina, estigmatiza, oprime y subalterniza a quien sea producido en el lugar de lo abyecto o diferente.

Comenzamos a comprender las formas de las violencias a las que se encuentran expuestas/os las y los jóvenes en la escuela y para ello fue necesario segmentar este fenómeno en alguna modalidad asequible en el proceso de investigación. Fue así que elegimos identificar la violencia cotidiana que tiene por foco el sexo/género porque suele estar naturalizada y sobre la cual no se habla en la escuela. El taller resultó una herramienta dentro de un entramado de propuestas que deben ser continuadas por otros adultos de la escuela para recuperar, no tanto los hechos de violencia sino analizar la violencia como el resultado de una relación saturada de significaciones sociales, culturales y políticas, que reproducen estereotipos de género. Sin embargo, será en el cruce con otros ejes de desigualdad, diferencia y discriminación (clase, generación, etnicidad) donde se harán más visibles las formas en que las violencias se producen cotidianamente en la escuela.

En uno de los talleres pudimos trabajar con los discursos que los medios de comunicación construyen gracias al poder que tienen al difundir imágenes que vinculan la condición juvenil a la violencia, pero también el poder de hacer de estas imágenes la representación hegemónica y homogénea de las y los jóvenes, que no da cuenta de la variabilidad de prácticas sociales, culturales y políticas presentes en forma tanto individual como colectiva. Entendemos que el caso paradigmático lo constituyen las y los jóvenes producidos mediáticamente como NiNi - estereotipo que es justificado por una ciencia social androcéntrica que no dialoga con el campo de los estudios culturales sobre las juventudes-, y la presentación que los medios hacen de la escuela como una institución que ya no puede “corregir” y “encauzar” a una juventud que transita su vida por fuera de la heteronorma escolar.

El análisis de los datos puso de manifiesto la presencia de estrategias patriarcales en formas discursivas tales como la sobre-generalización y la sobre-especificidad, y observamos que las violencias cotidianas se exacerbaban en función de la edad y el sexo. Consideramos que las mujeres constituyen el grupo en situación de mayor vulnerabilidad de la escuela toda vez que son

invisibilizadas por una forma discursiva que no las nombra o no le asigna los mismos atributos que a los varones, y porque expresan cuando se les pregunta que suelen ser violentadas y discriminadas tanto por varones como por mujeres. Por último, el cuerpo es un territorio de disputa, sobre el que se avanza por la fuerza -en el caso de los varones-, y el que se invade y apropia -en el caso de las mujeres-.

Frente al material recogido en nuestra investigación nos preguntamos si las condiciones que ofrece la escuela técnica son las mismas para mujeres y varones que la eligen como escuela secundaria, y si la escuela técnica presenta una particularidad que la hace más susceptible a la violencia social y de género.

Estos resultados constituyen un insumo para pensar, conjuntamente con la escuela, estrategias de trabajo con el equipo directivo, docente y auxiliar en la reflexión de sus propias prácticas que permita desarmar prejuicios y desnaturalizar discursos y prácticas sexistas, discriminatorias y violentas a la vez que posibilite la apropiación de una perspectiva de género y derechos humanos en la escuela.

Por último, este estudio de caso nos permite obtener primeras informaciones situadas, integrales que sirvan para futuros análisis y formas de abordaje.

## **Bibliografía**

Abrantes, Pedro (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, N° 41.

Butler, Judith (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

Elizalde, Silvia y Pechín, Juan (2009). El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil. *Revista Ciencias Sociales* 74. UBA.

Femenías, María Luisa (2016). Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas. En: Colanzi, I., Femenías, M.L. y Seoane, V. (comp.) *Violencia contra las mujeres. La subversión de los discursos*. Rosario: Prohistoria. ISBN 978-987-3864-23-0.

Ferrándiz Martín, Francisco y Feixa Pampols, Carles (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, Distrito Federal, México, vol. 14, núm. 27, enero-junio, pp. 159-174.

Guzmán Ordaz, Raquel y Jiménez Rodrigo, María Luisa (2015). La Interseccionalidad como Instrumento Analítico de Interpelación en la Violencia de Género. *Oñati Socio-legal Series* [online], 5(2), 596-612. Available from: <http://ssrn.com/abstract=2611644>

Longobucco, Hernán (2014). *Políticas educativas y politicidad en los directivos de escuelas secundarias del distrito La Plata 2006/2013*. Tesis para la obtención del título de Magister en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Maestría en Ciencias Sociales. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/45140>

Morgade, Graciela (2002). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Área Configuraciones Mediáticas sobre las Juventudes (2012). Las voces del deterioro: los medios y sus fuentes, para la precarización de la juventud. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, abril, 2012 <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/?q=node/160>

Saintout, Florencia y Sidun, Ayelen (2010). ¿Culturas violentas? La producción mediática de violencias legítimas/ilegítimas y de sujetos viables/inviables. El caso de las juventudes (En línea). Trabajo presentado en *VI Jornadas de Sociología* de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5479/ev.5479.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5479/ev.5479.pdf)

Seoane, Viviana (2016). El acoso como expresión de las violencias de género en la escuela. En: Colanzi, I., Femenías, M.L. y Seoane, V. (comp.) *Violencia contra las mujeres. La subversión de los discursos*. Rosario: Prohistoria. ISBN 978-987-3864-23-0.

----- (2013). *Géneros, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: FLACSO / ARGENTINA. Disponible en:

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6397#.V9abBPnhDIU>.

Weiss, Eduardo (2006). La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes. Trabajo presentado en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA). 20 y 24 de marzo.

Young, I. M. (2000). Las cinco caras de la violencia. En: *La justicia y las políticas de la diferencia*. Madrid: Catedra.