

¿Qué ves?... ¿Qué ves cuando me ves? La mirada del docente en la construcción de la subjetividad adolescente.

Mgt. Mariana Quiroga

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo

marianaquiroga2001@yahoo.com.ar

Introducción

El trabajo pretende reconocer el modo en que los docentes y los estudiantes se vinculan en la escuela secundaria de sectores populares, a partir de las categorías de percepción y representación que cada uno de los agentes ha construido sobre el otro; con el fin de identificar los factores que inciden en la construcción de las situaciones de conflicto y violencia en la escuela, y la incidencia que las representaciones construidas por los docentes tienen en la construcción de la subjetividad del adolescente.. Los datos que comparto fueron recogidos en dos escuelas públicas de sectores populares del Departamento de Las Heras en la provincia de Mendoza, en el período 2009-2010, donde se llevó a cabo un estudio de casos, utilizando como técnica la entrevista en profundidad, en el marco de mi tesis de maestría.¹

El supuesto que sostiene la ponencia es que las representaciones construidas por los docentes acerca de los alumnos y las representaciones de los adolescentes acerca de la escuela entran en tensión y de esta forma se facilita la generación de situaciones de conflicto y violencia en el contexto escolar. Se habla de construcción de situaciones de conflicto y violencia porque se considera que es a partir de las miradas que cada uno de los agentes construye sobre el otro, el espacio donde se desarrollan los elementos conflictivos que luego se cristalizan en los diferentes escenarios de violencia. Por otra parte, estas representaciones de los docentes sobre los alumnos pueden promover procesos subjetivantes o desubjetivantes en la formación de los alumnos, lo cual impacta decisivamente en la conformación de las subjetividades de los adolescentes.

A partir de esta lectura, plantearé pistas para pensar las intervenciones profesionales de los equipos de orientación escolar, que pongan en el centro del análisis el ser adolescente hoy, que promuevan acciones subjetivantes, contemplen trayectorias escolares diferenciadas y que revisen críticamente las prácticas pedagógicas de la escuela.

¹ Tesis de Maestría: “Representaciones sociales y trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares. El caso de dos escuelas del departamento de Las Heras”, defendida el 9 de agosto de 2012 en el marco de la Maestría en Política y Planificación Social de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

1. Algunas conceptualizaciones necesarias

La teoría relacional de Pierre Bourdieu² ilumina este trabajo, en tanto permite articular las condiciones objetivas de vida y las representaciones que los sujetos involucrados construyen sobre el proceso educativo. El sujeto vive en medio de circunstancias objetivas que están dadas y que en muchos casos escapan a su voluntad inmediata. Las condiciones objetivas de existencia (las relaciones y modos de producción, el espacio físico, la estructura familiar, los sistemas jurídicos y culturales, etc.) hacen al hombre y constituyen su experiencia, su modo de ver el mundo y de relacionarse con él. Este mundo objetivo constituye al sujeto y le permite actuar pero, al mismo tiempo que permiten y limitan la acción, son reproducidas por ella.

Por ello es importante conocer las categorías de percepción de docentes y alumnos que interactúan en la escuela, para entender qué hacen y por qué. En este sentido, indagar lo que piensan los distintos actores escolares acerca de cómo son los alumnos, sus características, los barrios en donde residen, la ocupación de los padres, la trayectoria escolar, las posibilidades escolares de los adolescentes y por otro lado cómo son los docentes, sus características, entre otros datos, permite acercarse a estas categorías de percepción y apreciación, ya que aportan elementos para conocer las condiciones de vida de los agentes y su relación con esas categorías de percepción, además de permitir conocer cómo se construyen las representaciones escolares. En este trabajo nos interesa indagar en relación a la incidencia de las representaciones de docentes y alumnos en la construcción de situaciones de violencia en la escuela.

Bernard Charlot³ refiere que la notable diversidad de formas que adopta la violencia en la vida escolar ha llevado a ciertos sociólogos franceses a formular ciertas distinciones conceptuales tomando en cuenta el espacio institucional y quiénes la ejercen. Distingue entre la violencia “en” la escuela, en relación a los actos que se producen sin estar vinculadas a la naturaleza del sistema escolar; la violencia “hacia” la escuela, que apunta directamente a las actividades llevadas a cabo sobre la institución; finalmente, la violencia “de” la escuela referencia a la violencia institucional hacia los alumnos que van desde los modos de

² BOURDIEU, P. (1993). El Sentido Práctico. Madrid, Taurus.

³ Citado en Varela Torres Jorge y Astudillo Buzeta, Javier. Infancia y Adolescencia en Riesgo. Desafíos y Aportes de la Psicología en Chile. Capítulo 4. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Chile. <http://es.scribd.com/doc/58330855/Aportes-a-la-violencia-escolar>

evaluación, de orientación de las clases, las palabras descalificantes de los adultos, o los actos considerados por los propios alumnos como injustos. En esta perspectiva la violencia simbólica, con sus propios rasgos, podría formar parte de esta tercera clase de violencia. La escuela puede ejercer violencia simbólica hacia los alumnos a través de mecanismos de sumisión y disciplinamiento, el ejercicio del poder sobre un grupo más débil en cuanto a posibilidades de respuestas.

Ana Lía Kornblit, quien junto a Adam Adaszko publican “Clima social escolar y violencia entre alumnos”⁴, diferencian entre la violencia en sentido estricto, que remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la dominación (robos, lesiones, extorsiones), la transgresión, que remite a los comportamientos que van en contra de las reglas de la institución escolar y las incivildades que se refieren a las infracciones a las reglas de convivencia⁵. Los investigadores proponen denominar a las dos últimas manifestaciones de violencia como hostigamiento. Allí se considera que el hostigamiento y las manifestaciones de violencia propiamente dicha son dos expresiones de las dificultades que tienen los adolescentes para resolver y encaminar sus conflictos de forma pacífica y para aceptar sus diferencias en base al reconocimiento del otro.

2. Representaciones de los alumnos y los docentes: ¿Qué ves... cuando me ves?

A continuación presento las representaciones construidas por los alumnos y los docentes de las escuelas estudiadas, en relación a los alumnos, los docentes, la escuela, los barrios de residencia de los alumnos y a las posibles trayectorias escolares de los adolescentes. En tanto sostengo que estas representaciones inciden de manera relevante en la construcción de situaciones de *violencia en la escuela* (actos de violencia que se producen sin estar vinculados a la naturaleza del sistema escolar; y de *violencia de la escuela* (referencia a la violencia institucional hacia los alumnos).

2.1. Representaciones sociales y escolares de los alumnos

Los adolescentes entrevistados perciben a los barrios donde residen como peligrosos y donde todo es quilombo, en oposición al barrio tranquilo. Catalogan a sus barrios como inseguros, donde hay tiroteos, drogas, robos, armas y quilombo. Sin embargo, les gusta su barrio porque es allí donde se encuentra la historia personal y familiar, es el escenario donde

⁴ KORNBLIT Ana Lía y ADASZKO Adam. Clima social escolar y violencia entre alumnos. En MIGUEZ, D. (Comp.) *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Edit. Paidós, Tramas Sociales, 2008.

⁵ ELIAS, N. *El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

están construyendo sus identidades, donde viven sus amigos, sus compañeros de la escuela, sus compañeros de fútbol, la cancha, la plaza, sus familias, etc. Si bien la imagen que tienen de sus barrios pareciera ser negativa por cómo la describen, luego se vuelve “su lugar” desde donde vienen y hacia donde retornan, es “su” comunidad y por lo tanto la que quieren.

Los adolescentes no eligen la escuela donde asisten, por lo tanto, en algunos casos la reconocen como impuesta por sus padres. En otros es la que les tocó, la que tienen al alcance por la cercanía a sus domicilios, la que es posible transitar por las exigencias escolares que tiene, la que les da seguridad en tanto escenario conocido: conocen a los compañeros que asisten, conocen el barrio, conocen cómo manejarse. Diferencian la escuela del barrio de las escuelas del centro, valorando a las segundas como mejores. Entienden que transitan su escolaridad en una escuela de menor categoría, es decir, en circuitos educativos diferentes, donde les enseñan menos, lo mínimo indispensable, pero les es posible aprenderlo. Para asistir a las escuelas del centro deberían pagar transporte y en la mayoría de los casos no podrían. En este sentido los chicos visualizan la existencia de ofertas escolares desiguales para alumnos de sectores populares.

Algunos alumnos nombran a la escuela como un penal, como una cárcel, tanto por sus características edilicias: fea, rota, llena de rejas, con las paredes rayadas, etc., como por desarrollarse como un espacio sin reglas: con falta de normas y límites que vivencian en la dinámica institucional. Los alumnos pegan, roban, amenazan, rompen los bancos y las puertas, rayan objetos; mientras los adultos (docentes) no pueden poner orden, por lo tanto, son ellos mismos quienes deben poner las reglas y hacerlas cumplir. Otros alumnos perciben la escuela como insegura por la sensación de inseguridad que vivencian, por los robos y la violencia instalada en los vínculos entre pares y con los adultos; también reconocen que la escuela es útil por la formación en oficios que brinda.

Los adolescentes de los casos estudiados acceden a circuitos educativos diferenciales en tanto residen en barrios de los sectores populares, y en este marco ocupan un lugar en la estructura social, con acceso a determinados bienes. Lo interesante es de qué manera ellos manifiestan que no pueden acceder a otro tipo de oferta educativa y esto, indudablemente, incide de forma significativa en sus trayectorias escolares y sociales, en tanto los conocimientos que reciben no son suficientes, tanto en el nivel primario como en el secundario.

Los alumnos entrevistados de ambas escuelas perciben a sus profesores de la misma forma, como buenos o malos, de acuerdo al tipo de vínculo que establecen y al tipo de enseñanza que proponen en cada caso. Lo más interesante es que los adolescentes consideran que los profesores no pueden hacerse cargo del orden en el aula, porque se producen discusiones, peleas, se golpean, se roban objetos entre ellos. Los alumnos tienen expectativas respecto a la forma en que el docente pueda ordenar el grupo y califican a quienes lo hacen de “profesores buenos” en la medida en que los conocen, los escuchan, les dan tarea y los ayudan a resolverla, les vuelven a explicar si es necesario, los tratan bien, se divierten con ellos y se preocupan porque aprendan. Este es el docente que para los alumnos pone orden, evidentemente un orden que se logra desde la consideración hacia ellos como sujetos que aprenden. Sin embargo, los chicos dicen que la mayoría de sus profesores no tienen paciencia, no se divierten con ellos, gritan, no les importa si aprenden, dictan y no ayudan a resolver actividades.

Los adolescentes en ambas escuelas no visualizan en su futuro próximo la continuidad de sus estudios en el nivel superior. Los testimonios dan cuenta de un futuro educativo y laboral parecido al de sus padres, aparece el trabajo como la posibilidad más real y próxima de obtener un ingreso. No ven los estudios universitarios como posibilidad de conseguir un mejor trabajo. La movilidad social está más asociada a la suerte, a los talentos, a la capacidad de “buscar la suerte”. Además, la universidad queda muy lejos en sus posibilidades de acceso y no cuentan con experiencias en sus familias que les acerque esto como realidad palpable. Lo ven como lejano, no resultando una opción para ellos.

2.2.Representaciones sociales y escolares de los docentes

Los docentes perciben a los barrios que rodean la escuela como inseguros, pobres y violentos, aunque afirman conocerlos poco. Refieren que a sus alumnos no les gustan los barrios donde viven y, en algunos casos, no quieren decir de qué barrio son ya que los avergüenza porque son lugares inseguros donde hay mucha violencia, robos y hay armas. Sin embargo, reconocen que no conocen mucho los barrios de los alrededores y, por lo que saben, se trata de lugares pobres, donde vive gente de clase baja. Marcan diferencias sustanciales entre los alumnos que provienen de zonas de capital u otras, con los chicos de los barrios cercanos a la escuela, catalogando a los chicos de las otras zonas como mejores en conducta y en rendimiento escolar, ya que se preocupan por la escuela, con mejor actitud hacia el estudio y más respetuosos. Por el contrario, consideran que a los chicos que proceden de los barrios

cercanos a la escuela no les interesa ser buenos alumnos y son más violentos. Agregan que “el problema de la escuela son los barrios de donde provienen los alumnos”.

Aquí aparece fuertemente la representación acerca de los barrios de los sectores populares y las características de los chicos que provienen de esos barrios. “Los de acá y los de allá”: los de acá son los alumnos que provienen de los barrios que rodean la escuela, que no valoran la escuela, no concurren para aprender sino para jugar, para pasar el tiempo, tienen mala conducta y bajo rendimiento escolar. Los de allá son los alumnos que provienen de otras zonas como los departamentos de Capital y Guaymallén, quienes para los docentes tienen otra actitud hacia el estudio, son responsables, tienen buen comportamiento y van a la escuela porque les gusta y quieren tener el título técnico.

Los docentes consideran que hoy la escuela ya no tiene la misión de educar sino de contener socialmente a los alumnos, sobre todo en los sectores populares donde los padres envían a sus hijos como exigencia para acceder a la asignación universal por hijo. Los profesores refieren que son pocos los contenidos que pueden enseñar por varias razones, entre ellas, porque los chicos tienen dificultades de conducta en clase y esto obstaculiza el proceso de enseñanza. Además, no tienen el apoyo de la casa, donde no les exigen que hagan sus tareas y estudien. Esta representación es elocuente a la hora de pensar en las prácticas docentes y su repercusión en las trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares, ya que aparece con claridad que los docentes no tienen mayores expectativas del rendimiento escolar de los alumnos y de la posibilidad de que promocionen a los años superiores con aprendizajes de calidad.

Los profesores caracterizan a sus alumnos como violentos y/o agresivos, haciendo referencia a las conductas que los chicos presentan: agresiones tanto verbales como físicas. Dicen que provienen de familias con muchos problemas, con muchas carencias afectivas y que lo demuestran con las conductas que presentan durante las clases. Consideran que los chicos requieren de los docentes un trato cordial y afectivo, ante el cual reaccionan de la misma forma, demostrando cariño. Pero si el docente les ofrece un trato frío y desinteresado, los alumnos actúan de forma agresiva, como reacción de defensa frente a cualquier ataque que pudiera llegar a ellos. En muchos casos se trata de alumnos que se encuentran “judicializados”, por temas de procesos de separación o divorcio de los padres: tenencia, régimen de visitas, cuota alimentaria. Viven con una ausencia de ambos padres y se encuentran a cargo de abuelos u otros familiares, o se encuentran en hogares del Estado.

También hay situaciones de alumnos que tienen causas judiciales por haber infringido la ley. Por todas estas razones los docentes refieren que sus alumnos tienen sus “*vidas intervenidas por la justicia*”, y que esto también afecta sus posibilidades de aprendizaje y de adaptación en el sistema escolar.

Es llamativo cómo se refieren a los problemas familiares y judiciales de los adolescentes de sectores populares, como si las familias de otros grupos o estratos sociales no los tuvieran. Esto da cuenta de una clara representación de que son los chicos de estos sectores los que se encuentran mayormente afectados por estas situaciones, lo cual no podríamos afirmar que fuera así. Otro aspecto es de qué manera esto afecta su rendimiento escolar, que también afectaría en los adolescentes de los otros sectores sociales.

Los docentes comúnmente apelan a la presencia de los padres en la escuela cuando los alumnos no responden a las expectativas escolares. Los profesores de las dos escuelas estudiadas afirman que la mayoría de los padres no concurren cuando se los llama y en algunos casos los que asisten manifiestan tantos problemas personales y familiares que resulta difícil poder transmitirles las preocupaciones escolares y que las pongan en un plano de importancia mayor a las otras dificultades. En este sentido es que los docentes manifiestan que “es mejor que no estuvieran”, ya que no obtienen respuestas de los padres en relación a lo solicitado. Consideran que los padres no tienen la preocupación por el rendimiento escolar de sus hijos y desde el hogar no se les apoya en las tareas escolares. Sin embargo, sienten la presión de los padres en adjudicarles toda la responsabilidad a ellos respecto a los aprendizajes de los hijos y sobre todo a los resultados que luego se reflejan en los boletines. Otro grupo de docentes de ambas escuelas se plantea la posibilidad de que los padres no se acerquen a la escuela por temor a tener que intercambiar ideas con los profesores, sintiendo que no tienen las herramientas o los conocimientos para poder hablar de los aprendizajes de sus hijos o de los contenidos de las materias.

Los docentes de ambas escuelas consideran que los adolescentes de sectores populares no tienen posibilidades de terminar el nivel secundario por varias razones. Una de ellas es que los alumnos no muestran preocupación por sus estudios ni por sus calificaciones. Otra es que los padres tampoco demuestran preocupación, ya que no se acercan a la escuela ni les exigen desde los hogares que realicen las tareas escolares. Esto es atribuido en algunos casos al bajo nivel educativo de los padres, a la falta de apoyo y exigencias que los chicos reciben de sus padres en el hogar.

3. Algunas situaciones de conflicto y violencia en y de las escuelas. El cruce de los puntos de vista.

3.1.Los puntos de vista acerca del barrio

Los alumnos y los docentes visualizan de manera contrapuesta el barrio. Para los alumnos los barrios donde residen son “peligrosos pero copados”:

“El barrio es re peligroso... el miércoles salí de la escuela, doblé y me robaron... si doblas la esquina, ya te roban, o ¿no? Uf! Está re copado mi barrio, jajaja! Se cagan a tiros... Es muy inseguro...” (Alumno)

“Mi barrio para mi es bueno, porque he vivido tantos años ahí... me gusta... hay tiroteos pero no me da miedo porque hace mucho que vivo ahí.” (Alumna)

Sin embargo, los docentes consideran que a los alumnos les avergüenza su barrio:

“Una vez le pregunté a una alumna donde vivía, pero era por una cuestión didáctica, y no me quiso decir... después me enteré que vive en el B° Espejo... le dio vergüenza decirlo y ¡es una chica buenísima!” (Profesora)

Los adolescentes no se avergüenzan de sus barrios, por lo contrario, construyen su identidad a partir de la pertenencia a los mismos, en tanto los docentes presentan una actitud de rechazo frente a los barrios de procedencia de los alumnos ya que consideran que los adolescentes que proceden de los mismos asumen las características de sus barrios.

3.2.Los puntos de vista acerca de la escuela

Mientras para los alumnos la escuela es una cárcel, para los docentes la escuela sólo contiene socialmente. Los alumnos de ambas instituciones refieren que no han elegido la escuela, que no tienen identificación con ella y no han desarrollado sentido de pertenencia. Por el contrario, vivencian a la escuela como una cárcel, por la inseguridad que sienten, porque no hay reglas que se cumplan y porque el trato que reciben y dan está mediado por relaciones de violencia.

“Yo creo que esta escuela parece un penal... bueno y mas las peleas que hay acá, es peor... yo iba a una escuela más o menos privada, allá en Godoy Cruz pero como esta me quedaba más cerca...” (Alumna, N° 4-157)

“Están rotas las ventanas, los techos, todo... No me gusta venir, porque tengo que venir por obligación... es feo porque tenés que levantarte a las 8 de la mañana... Algunos talleres nos llenan de tarea... a mi esta escuela me tocó...” (Alumno, N° 4-112)

Los docentes consideran que la escuela solamente puede contener, en el mejor de los casos, a estos adolescentes que no concurren para estudiar sino para pasar el tiempo, jugar y divertirse, y sus padres los envían “obligados” o por obligación, ya que algunos programas sociales en los que están incluidos, les exigen que los chicos estén escolarizados. En otros casos, los adolescentes abandonan la escolaridad sin que la escuela pueda siquiera contenerlos, sino que, por el contrario, los expulsa.

“Vienen porque los mandan, vienen a la escuela a “estar”, se aburren, cuando no están dispuestos a trabajar, no hay manera de que hagan algo... entonces les pido que se queden quietos, que no molesten...” (Profesor)

“Los chicos vienen muy desmotivados, no quieren venir a la escuela, es lo primero que responden cuando les pregunto ¿por qué no trabajás? ¿Para qué venís a la escuela? Y ellos responden: porque no quiero, porque me mandan... siempre son las mismas preguntas y las mismas respuestas.... Por lo general vienen a estar, se aburren, no hacen nada, molestan, entonces se genera un ambiente de tensión...” (Profesor)

Evidentemente los chicos no se divierten en la escuela como suponen los profesores, ya que en sus relatos se puede percibir la disconformidad que tienen por estar en la escuela.

3.3. Los puntos de vista acerca de los alumnos y los docentes.

Los docentes perciben que los alumnos son violentos, que tienen muchos problemas familiares y que el estado interviene a través de distintas instituciones en sus vidas, especialmente a través de la justicia, y que esto incide fuertemente en su bajo rendimiento escolar.

“En muchos casos los alumnos tienen intervenida su vida por la justicia, por violencia familiar, padres separados, algunos viven en hogares sustitutos o del estado; usan términos legales para hablar, lo legal para ellos es moneda corriente: “mansa causa que le abrió al fulanito”. Es difícil trabajar con ellos pero no imposible, reclaman

afecto, cariño, ser mirados por el profesor, son desconfiados, estudian a los adultos y se jactan de poner o sacar a los profesores (...) (Profesora)

En tanto los mismos alumnos afirman que pueden ser buenos o malos de acuerdo a la circunstancia y al planteo del profesor.

“... Y se portan mal, se la pasan pegando sin razón, o tirando tiza en el curso, Fumando. En algunas materias vamos bien, en otras se portan mal algunos”.
(Alumna).

“Algunos son terribles, mal educados, otros no somos ni tan malos ni tan buenos, según la circunstancia, si vienen enojados de la casa se comportan mal y no hacen nada, pero si el profesor es bueno y están bien, se portan bien y son buenos”.
(Alumna)

Si bien hay contradicciones y tensiones en las representaciones sobre los alumnos que han construido los docentes y los propios adolescentes, en la dinámica escolar se impone el punto de vista docente propio del sistema escolar, en el cual la evaluación, el régimen de asistencia y las normas de convivencia clasifican a los buenos y malos alumnos según la normativa.

Los chicos consideran que los docentes no pueden garantizar orden ni seguridad en el aula. Los malos profesores son quienes no tienen paciencia, no se divierten, gritan, no les importa si aprenden, dictan y no ayudan a resolver actividades. Los buenos profesores se ponen a la altura de los alumnos, ayudan a hacer las tareas, los guían, los tratan bien, se divierten con ellos y se preocupan porque aprendan. La representación que aparece es la del docente que “no se hace cargo”: no se hace cargo de que los alumnos aprendan, del orden, de la seguridad, de conocer a los estudiantes, de tratarlos bien ni de tenerles paciencia.

“Hay profesores buenos y malos, son buenos cuando son divertidos, nos entienden, juegan con nosotros, hacen tareas pero nos ayudan y nos piden las carpetas... cuando gritan y no nos tienen paciencia, son malos, por eso no nos quieren explicar y nos dicen que no aprendemos bien, entonces nos dejan que no hagamos nada, no les importa y después nos dictan...” (Alumna)

3.4. Los puntos de vista acerca de la trayectoria escolar

Los docentes no visualizan posibilidades de que los adolescentes terminen el trayecto secundario, menos aún que puedan continuar estudios superiores y, en el caso de recibirse, consideran que el título secundario está devaluado por lo cual no creen que les sirva para tener una inserción laboral con calificación.

“... No tienen por ahí a la escuela como un valor porque a veces uno le dice si no estudiás ¿qué vas a hacer en tu vida? ¿Qué vas a hacer cuando seas grande? Y te contestan: No sé, no me importa, me voy y aprendo a manejar y soy chofer de micro, jaja!... Ellos no ven a la educación como una salida o muchos padres que tienen planes sociales hace años, entonces los chicos nunca han visto a sus padres trabajar.”
(Profesora)

“El futuro escolar de los chicos, en el caso de esta escuela, los veo perdidos (...) Ellos no creen que tengan posibilidades de nada.” (Profesora)

Los propios adolescentes afirman que darán terminalidad al nivel, aunque no resulta claro si es porque ellos están en disposición de hacerlo o porque sus padres esperan esto de ellos, o ambas cosas. No aparece con claridad cómo se visualizan en la continuidad de los estudios superiores, pero sí resulta más clara, cercana y posible la inserción en el mercado de trabajo en oficios por los que se sienten atraídos, o probando suerte con sus habilidades deportivas o artísticas.

“Yo lo que más quiero es terminar la escuela, quiero ser grande para trabajar de lo que me guste, tener una profesión, yo quería ser abogada, pero ahora no se... me gustaría estudiar maestra bilingüe...” (Alumna)

“Yo no quiero seguir. Yo quiero trabajar. Me gusta de electricidad y también panadero porque yo trabajo a veces con mi papa y mi padrino es panadero le ayudo a él también” (Alumno)

“Yo me voy a Buenos Aires. Podes hacer lo que vos quieras, ¿para qué vas a ir a la facultad? ... Sí, me quiero recibir de esta escuela. Yo a fin de año me voy a Buenos Aires, porque juego a la pelota, y me van a probar en San Lorenzo. Pero además de jugar, tenés que estudiar, ser abogado, médico o algo así... Cuando no te dé el físico... pero tenés mansa plata” (Alumno)

En este cruce de puntos de vista acerca de la trayectoria escolar que tienen los distintos agentes escolares, se hacen presentes las diferencias en los significados que atribuye cada uno de ellos al paso de los adolescentes por la institución escolar. Para los docentes, el estar o solo asistir a la escuela, sin demostrar las habilidades mínimas para aprender y aprobar las materias, no es suficiente. Sostienen que los chicos tienen falta de hábitos de estudio, de interés por la tarea escolar, de apatía, incluso, de no creer ellos mismos ni en sus posibilidades para recibirse. Los alumnos refieren asistir y estar en la escuela solo por obligación, porque sus padres los mandan, aunque dicen que van a concluir los estudios secundarios para poder trabajar.

Al decir de Bourdieu, es necesario:

(...) Poner en evidencia que los llamados lugares “difíciles” (como lo son hoy la “urbanización” o la escuela) son antes que nada difíciles de describir y pensar, y que las imágenes simplistas y unilaterales (en especial las vehiculizadas por la prensa) deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables, (...) y abandonar el punto de vista único, central, dominante –en síntesis casi divino- en el que se sitúa gustoso el observador –y también su lector (al menos mientras no se sienta involucrado)- en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales.⁶

En este sentido es que considero vital el cruce de puntos de vista de docentes y alumnos sobre lo que sucede en la escuela, para develar los conflictos que aparecen en los distintos espacios escolares y nos ofrezca pistas para pensar las intervenciones dirigidas a destrabar y deconstruir las situaciones de violencia en la escuela y de la escuela.

4. A modo de reflexión: pistas para pensar las intervenciones profesionales

Las situaciones en que se construyen las distintas expresiones de violencia que aparecen en el contexto de la escuela, considero que se encarnan en las representaciones que los docentes y los alumnos traen de unos y otros, de la escuela, de los barrios donde residen los alumnos y de las posibles trayectorias escolares de los alumnos.

⁶ BOURDIEU, P. (2007). La Miseria del Mundo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpression. Pág. 9.

En el cruce de puntos de vista de docentes y alumnos expuesto en el apartado anterior puede visualizarse que:

- Los docentes consideran a los alumnos de sectores populares como violentos, con pocas posibilidades de terminar el nivel secundario, poseedores de muchos problemas familiares y sociales que les impiden responder positivamente a las exigencias escolares. Provenientes de barrios conflictivos, inseguros, y que asisten a la escuela porque el nivel es obligatorio, pero en realidad solo pasan el tiempo, lo consideran como un lugar para hacer relaciones sociales, por lo tanto consideran que la escuela en la actualidad cumple más una función contenedora que formadora.
- Los alumnos consideran que los docentes son buenos y malos según el vínculo que establecen con ellos. Los malos son aquellos que no disfrutan compartiendo el tiempo con ellos, sino por lo contrario consideran que no aprenden bien, y como tienen problemas de conducta, solo les dictan, les gritan, no les importa que ellos aprendan. Perciben a la escuela como una cárcel, como un lugar de encierro, donde no están las reglas demasiado claras, donde los compañeros roban, insultan, son violentos y frente a ello no reconocen que los adultos puedan hacer algo para hacer cumplir las normas, para poner orden.

Pareciera que las representaciones instaladas de unos y otros actores de algún modo condicionan fuertemente el vínculo que se establece entre ellos, y en ambos casos se sienten violentados: los docentes porque no pueden enseñar y deben cuidar y contener a los alumnos; los alumnos porque consideran que en la escuela no les enseñan y reconocen que los docentes no se preocupan por enseñarles, sino que les hacen saber que no aprenden bien, que no estudian, que no pueden... y como contraparte se sienten maltratados por los docentes cuando gritan, se enojan, califican, evalúan... Esto propicia y genera situaciones de violencia en la escuela y de la escuela.

En este marco las intervenciones profesionales de los servicios de orientación escolar, deben tener en cuenta estas representaciones, para explicitarlas, poner en evidencia estos puntos de vista cruzados que manifiestan las tensiones existentes en los distintos espacios escolares y que en muchos casos se traducen en situaciones de violencia. Ahora bien, cómo abordar estas situaciones, sin violentar aún más a los violentados.

Las salidas o medidas institucionales más comunes para abordar estos conflictos siguen atadas a las medidas punitivas que en su mayoría recae en los alumnos, a través de sanciones,

llamados de atención, citación a los padres, incorporación a programas diferenciados para alumnos con problemas de conducta que diseña cada institución escolar de acuerdo a sus características. Por otro lado, una herramienta muy utilizada por los servicios de orientación son las derivaciones a distintos organismos sociales o de salud, para la inclusión en tratamientos psicológicos o psicopedagógicos.

Si bien estas medidas son necesarias en la mayoría de los casos, no siempre son las más pertinentes. Por ello la invitación es a revisar nuestras prácticas profesionales desde los servicios de orientación, con el fin de diferenciar en primer lugar si las situaciones de violencia son en la escuela o de la escuela. Si se trata de expresiones de violencia en la escuela, la novedad quizás sería diseñar intervenciones preventivas antes que punitivas, que nos permitan abordar el problema desde su raíz, desde las representaciones de los distintos agentes, promoviendo mayor participación de los estudiantes en sus propios asuntos, construcción conjunta de normas de convivencia, construcción de redes sociales con organizaciones barriales que trabajen la convivencia desde los barrio, es decir los lugares de origen de los adolescentes, en los que construyen su identidad.

Si se trata de situaciones de violencia de la escuela, es decir propiciadas por el dispositivo escolar, la tarea es ardua, ya que se trata de iniciar procesos de reflexión al interior de las instituciones escolares, que nos permita a los adultos cuestionar lo que se ha hecho hasta el momento y que frente a las nuevas realidades que nos plantea el contexto social podamos construir respuestas diferenciadas desde las escuelas. Como un ejemplo de esto, la homogeneización que tiene la escuela como mandato desde sus orígenes y en especial la educación secundaria, que concibe la diferencia como deficiencia.

Desde aquí la invitación es a pensar las intervenciones pedagógicas de los docentes, directivos y profesionales como *intervenciones subjetivantes*, es decir considerando la subjetividad de los adolescentes, que respete sus características, los contextos sociales y culturales de procedencia, las necesidades e intereses. Esto debe ser tomado por las instituciones para ser revisado y para iniciar procesos de reformas en las curriculas y en las prácticas docentes cotidianas. Los alumnos son más que conjuntos neurobiológicos, son sujetos socio-culturales, sufrientes y con necesidades específicas. Reconocer esto nos invita a iniciar un camino de profundas reflexiones y modificaciones institucionales que prevenga la violencia “de la escuela”.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (2007). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 3º reimpresión.

BOURDIEU, P. (1993). *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus.

BRACCHI, C. y GABBAI, M. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. En KAPLAN (Dir.) *Violencia Escolar sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

VARELA TORRES JORGE Y ASTUDILLO BUZETA, JAVIER. *Infancia y Adolescencia en Riesgo. Desafíos y Aportes de la Psicología en Chile. Capítulo 4. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Chile*. Consulta realizada el 4 de julio de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/58330855/Aportes-a-la-violencia-escolar>

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*.