

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Género, violencia y narrativa: categorías claves para el análisis de las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela.

Tomasini, Marina.

Cita:

Tomasini, Marina (2012). Género, violencia y narrativa: categorías claves para el análisis de las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/663>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/er6>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

GÉNERO, VIOLENCIA Y NARRATIVA: CATEGORÍAS CLAVES PARA EL ANÁLISIS DE LAS TRAMAS DE SOCIABILIDAD JUVENIL EN LA ESCUELA

Tomasini, Marina

CONICET - UE SIGLO 21

Resumen

En esta ponencia nos centramos en la perspectiva narrativa de análisis, dentro de la tradición de investigación cualitativa, para abordar el estudio de la relación entre género y violencia entre jóvenes. Presentamos una breve justificación de la productividad de la mencionada perspectiva, especialmente a partir de los aportes de la Psicología Cultural de Jerome Bruner, para el análisis de la violencia en las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela; luego exponemos el esquema de análisis inicial aplicado a los micro relatos de situaciones conflictivas entre compañeros/as con el fin de presentar algunos análisis realizados a partir de tal esquema. Profundizaremos en aquellas líneas analíticas que permiten proponer interpretaciones sobre los modos de hacer género en la escuela y su relación con ciertas expresiones de violencia.

Palabras Clave

Violencia Género Narrativa Sociabilidad

Abstract

GENDER, VIOLENCE AND NARRATIVE: KEY CATEGORIES FOR THE ANALYSIS OF THE PATTERNS OF SOCIABILITY YOUTH IN SCHOOL

This paper focus on the narrative perspective of analysis, in the tradition of qualitative research for the study of the relationship among gender and violence in young people. First we will present a brief justification of the productivity of that perspective, especially from contributions from Cultural Psychology of Jerome Bruner, for the analysis of violence in the frames of youth sociability at school; then we present the initial analysis scheme applied to the micro stories of conflict situations between classmates to present some analyzes from that scheme. Will go deep into those lines that allow us to propose analytical interpretations of the ways of doing gender in school, and its relationship with some forms of violence.

Key Words

Violence Gender Narrative sociability

Introducción[i]

El propósito de esta ponencia es presentar una perspectiva de análisis, dentro de la tradición de investigación cualitativa, de la violencia entre jóvenes en la escuela media y exponer algunos resultados parciales provenientes de la Investigación “Género y violencia. Estudio de las relaciones y experiencias juveniles en el inicio de la escuela media”. [ii] Los objetivos del estudio son: i. describir modos de expresión de la violencia en torno al género y la sexualidad entre jóvenes de primer año de escuelas medias de Córdoba; ii. reconstruir las significaciones de las situaciones de violencia y las explicaciones por medio de las cuales les otorgan sentido; iii. reconocer prácticas y acciones de los agentes educativos que intervienen en la dinámica de la violencia entre jóvenes y especificar en qué sentido actúan.

Siguiendo un criterio utilizado en otros estudios (Kaplan, 2009; Míguez, 2008) se parte de una idea amplia de violencia como ‘producción de daño’ para considerar un vasto espectro de formas de expresión (físico, social, verbal, etc.); en particular interesa abordar fenómenos más o menos tenues como las humillaciones, discriminaciones, formas de avergonzar, entre otras, que son las que más frecuentemente se observan en el aula (Kaplan, 2009).

El estudio se centra en primer año y se presume que la escuela media plantea pruebas singulares para las/os estudiantes de este nivel. En pleno proceso vital de cambio corporal y subjetivo se incorporan en un ámbito nuevo, donde se modifica la relación pedagógica y vincular con los docentes y se transforman las prácticas de sociabilidad con las/os compañeros/as. El cambio de nivel educativo implica armado de nuevos grupos o reconfiguración de grupos establecidos por ello es un momento productivo para observar movimientos grupales de demarcación de pertenencias, diferenciaciones, construcción de códigos de relación. Según lo dicho, ingresar a la escuela secundaria supone incorporarse a un escenario de cierta novedad e incertidumbre, por lo cual es posible que las/os jóvenes se vean compelidos a demostrar activamente su adhesión a identidades legitimadas socio-culturalmente. Específicamente, presumimos que la coacción a hacer género (reproduciendo las masculinidades y feminidades legitimadas) es especialmente intensa en esta etapa de su escolaridad.

Con el fin de reconstruir los sentidos de los actores se optó por observar y analizar en profundidad algunos cursos de primer año de escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba, para analizar prácticas y principales sistemas de categorías asociados a la violencia y al género. Durante los años 2010 y 2011 se estudiaron, sucesivamente, dos cursos de primer año en dos escuelas, una

pública y una privada.[iii] Se realizaron observaciones en clases y recreos, entrevistas grupales y entrevistas individuales a los/as estudiantes/as. Las observaciones permitieron reconstruir prácticas de sociabilidad juvenil e identificar agrupamientos en cada curso estudiado. Las entrevistas se efectuaron en pequeños grupos de dos o tres según criterios de afinidad entre ellos/as; se buscó así evitar reunir a quienes tengan algún enfrentamiento y que por esta razón pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999). Se trabajó con un guión de entrevista semi-pautado para posibilitar la comparación entre cursos pero el diseño fue flexible para favorecer la emergencia de aspectos singulares de los casos en estudio.

A continuación presentamos una breve justificación de la utilización de la perspectiva narrativa para el estudio de la violencia en las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela; luego exponemos el esquema de análisis inicial aplicado a los relatos de situaciones conflictivas entre compañeros/as con el fin de presentar algunos análisis realizados a partir de tal esquema.

El estudio de la violencia en las tramas de sociabilidad juvenil desde la perspectiva narrativa

La narrativa designa un modo básico de comprensión humana, el procedimiento por el cual los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social. En otras palabras, el discurso narrativo es una búsqueda de significación atribuible a la acción humana, un recurso para construir sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos.

En la Psicología Cultural de Jerome Bruner se plantea una preocupación fundamental: la construcción del significado, su conformación cultural y el papel que desempeña en la acción humana. Parte de una premisa ampliamente aceptada en la investigación cualitativa, esto es, los seres humanos interpretan su mundo y nosotros – los investigadores - interpretamos sus actos de interpretación (Bruner, 1991). Esto tiene particular relevancia para el estudio de la violencia; como sostienen Castorina y Kaplan (2009) en la investigación nos encontramos con una realidad pre-interpretada por los actores, con aquello que vivencian y “leen” como actos violentos. La violencia no es un observable, una conducta, sino un modo de calificar o significar una acción o una práctica social, que alberga un juicio sobre algo, como lo han destacado Noel (2006), Míguez y Tisnes (2008). Por ello no es posible pensar en consensos perfectos en cuanto a la diferencia entre lo violento y no violento. Lo interesante en la investigación social es atender qué cosas la gente considera como violencia para ver cómo juegan esas definiciones en su cotidianeidad.

Para Bruner, una Psicología sensible a la cultura no sólo debe prestar atención a lo que hace la gente, sino a lo que dice que hace y a lo que dice que la llevó a hacer lo que hizo. Se ocupa de lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué, de cómo dice la gente que es su mundo. En estos actos de relatar, contar, narrar, la gente no se limita a decir cómo son las cosas sino también (muchas veces de forma implícita) cómo deberían ser. Cuando los acontecimientos se ajustan a lo que “deberían ser” las narraciones son innecesarias ya que lo que responde al parámetro de lo esperado no necesita explicación ni justificación. No obstante, cuando surge algo que no se corresponde con las expectativas, es necesario explicarlo o justificarlo, en fin, darle algún sentido y esto lo hacemos mediante una narración.

Para Greimas (en Ynoub, 2002) en toda narración es posible encontrar

como pivote una estructura de confrontación de sujetos, que puede manifestarse como lucha, litigio o simplemente como intercambio. En esas confrontaciones – sean violentas o pacíficas – se ponen en juego objetos de valor codiciados por ambas partes. Esto no refiere meramente a objetos materiales sino también y fundamentalmente simbólicos, como el prestigio, el estatus en un grupo, el honor, la dignidad, etc. Los objetos sólo serán valores en la medida que actúan como objetos a los que apuntan los sujetos.

Los incidentes conflictivos entre pares – que suelen expresarse mediante formas agresivas de trato y pueden eventualmente llevar a situaciones de violencia física - son parte de las situaciones problemáticas habituales en la vida escolar. Tales eventos ponen en escena la existencia de posiciones e intereses distintos, muchas veces contrapuestos, en relación con algún asunto. Cuando las/os jóvenes son interrogados en situación de entrevista sobre estas situaciones, empiezan a relatar distintos aspectos de lo que sucede o ha sucedido entre ellos/as y de este modo le otorgan algún sentido, atribuyen razones o motivos a las acciones y van significando la experiencia. Por medio de la narrativa pueden manejar distintas perspectivas (la propia, la del oponente, la de los aliados, la de los agentes educativos, de familiares, etc.) y hacen que la experiencia se vuelva comprensible.

Un esquema analítico de la violencia en las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela

A partir del trabajo de Kenneth Burke, Bruner (1994) propone que el relato es una secuencia de acontecimientos que implica personajes con intenciones o metas que realizan acciones en un contexto o escenario y utilizan determinados medios o instrumentos. El drama se genera cuando se produce un desequilibrio en la “proporción” entre los elementos anteriores. El relato sucede conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas, es decir, lo que saben, piensan, sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. En base a estos elementos elaboramos un esquema inicial de análisis que contiene los siguientes componentes:

Unidad de análisis: micro-relatos de situaciones conflictivas: enfrentamientos, disputas, enemistades, peleas	
Protagonistas	<p>¿Quiénes participan y cómo se posicionan en el relato? (como espectador, protagonista [a su vez como destinador/destinatario de la acción], auxiliar de alguien implicado en la disputa). Además se clasifican los incidentes según criterios de género y curso (situaciones entre chicas, entre varones o entre chicas y varones; entre las/os del mismo curso o con estudiantes de otros cursos).</p> <p>Atribución de propósitos a los protagonistas: ¿qué quieren lograr o se proponen los protagonistas de la situación relatada?</p>

Acciones/ medios	¿Qué hacen los involucrados?; ¿con qué recursos o mediante qué formas se escenifican las situaciones de confrontación? Se apunta a identificar usos del cuerpo, de las palabras, acciones con objetos, etc. como "formas de hacer" cargadas de sentido.
Contexto	Recreo, clase, entrada, salida de la escuela, etc.
Motivos	¿Por qué se dan los conflictos, los enfrentamientos o las peleas? Se busca identificar las justificaciones del actuar propio o de otros/as.
Devenir de la situación conflictiva	¿Cómo transcurre una situación conflictiva?; ¿qué cosas permanecen o se modifican a lo largo del tiempo?
Intervenciones de agentes educativos	¿Qué dicen las/os estudiantes que hacen docentes, preceptores, directivos cuando hay peleas o conflictos entre compañeros/as?; ¿cómo explican su accionar?; ¿qué intención o propósito le atribuyen a los agentes educativos?; ¿qué suponen que los profesores saben o no saben, creen o no creen, respecto de un conflicto entre compañeros/as?

A partir del análisis de protagonistas y contextos surge una primera caracterización de las situaciones conflictivas, que presentamos a continuación. El análisis no será exhaustivo en cada uno de los tipos de incidentes reconstruidos, sino que profundizaremos algunas líneas analíticas con el fin de proponer interpretaciones sobre los modos de hacer género y su relación con ciertas expresiones de violencia. Asimismo, por razones de extensión del trabajo, se prioriza el abordaje de motivos y acciones y tangencialmente se alude a intervenciones de agentes y al devenir de la situación conflictiva.

I. Un conjunto de incidentes conflictivos ocurren en el aula y se pueden caracterizar como conflictividad de baja intensidad, retomando una idea de Miguez (2008). Las relaciones entre los protagonistas se caracterizan por la reciprocidad de acciones así como por cierta paridad en cuanto al poder de afectar a otro y ser afectado por otro; pueden darse de modo cruzado entre chicas y varones. Las acciones predominantes son: cargadas, burlas, pegar, moverle a alguien la silla, sacarse elementos personales, lo que en términos de las/os jóvenes se denomina "molestar" y "decirse cosas". Eventualmente estos incidentes dan lugar a la intervención de un agente educativo, quien lo hace por motu proprio o por demanda de algún/a estudiante, aunque por lo general se autorregulan en el marco de las relaciones entre compañeras/os. No obstante, cuando estas actuaciones sobrepasan cierto límite, ya sea por intensidad ("se ponen pesados", "se zarpan"), inadecuación del contexto ("no se dan cuenta que está el profe explicando y joden igual") o porque ofenden algún objeto o bien valorado ("meterse con la familia", "meterse con la madre"), pueden devenir en enfrentamientos donde se actúa con una considerable carga de violencia verbal (insultos) e incluso física.

La diversión es una línea de sentido fuerte que opera como justificación o motivo de los actos de "molestar". Esto aparece

particularmente entre algunos varones en ambos cursos estudiados; algunos de ellos se posicionan como destinadores de actos como pegar, tirar papeles, sacar los útiles, cargar, reírse de alguien y en general dicen que lo hacen "para divertirse", "porque son chistosos", "les gusta joder", como afirma un estudiante: "me dicen ¿por qué no te paras de reír?, porque me gusta reírme, yo soy muy chistoso, me gusta joder, cargar a la gente, hacer bromas, todo eso".

Aunque al respecto aparecen perspectivas en pugna ya que se atribuyen motivos diferentes a estos actos y a sus protagonistas; por lo general las chicas tienen a explicar el comportamiento de algunos compañeros en el aula por una característica evolutiva: "son inmaduros". Éste es un significante fuerte que se entrama en una construcción más amplia que realizan las jóvenes, donde sus compañeros son devaluados por ser "chiquitos", "enanos", "hartantes"; de modo que construyen una diferenciación inter género, con posiciones diferenciadas en torno a binomios como "chico-grande", "maduro-inmaduro".

Asimismo, otros/as estudiantes refieren a cierto grupo de varones como los que "molestan", "se zarpan" o "son hartantes" y les atribuyen un conjunto de propósitos ligados con la búsqueda de reconocimiento y posicionamiento grupal. Dicen al respecto que lo hacen para: "hacerse ver", "hacerse el malo", "mandar", "quieren ser el manda más"; también aparecen interpretaciones en términos de abuso: "molesta porque es grandote y abusivo".

Las investigaciones sobre masculinidad y escuela permiten inscribir este análisis como parte de un proceso de construcción identitaria, ya que han analizado las presiones sociales para adecuar el comportamiento a las pautas socioculturales de género. Así, el comportamiento disruptivo en el aula y ciertas formas de abuso verbal hacia compañeros, en general aquellos que son percibidos en una actitud "pro-escuela", serían parte de las variadas transacciones que realizan los jóvenes ante las tensiones entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares (pasividad en el aula, "ser un buen alumno") y la presión de la masculinidad hegemónica (Marsh et al., 2001; Renold, 2001). Se jugaría así un doble nivel entre la diferenciación inter género y el posicionamiento intra género en una matriz de masculinidad ("dominante", "subordinados", "periféricos", etc.). El género construye una relación entre una entidad y otras entidades constituidas previamente como clase, "asigna a una entidad, digamos a un individuo, una posición dentro de una clase y, por lo tanto, también una posición vis-a-vis con otras clases preconstituidas. (De Lauretis, 1996: 10).

II. Otro conjunto de eventos refiere a situaciones donde el equilibrio de poder está desigualado y aquí se pueden diferenciar dos casos.

II.a- Incidentes entre estudiantes del mismo curso donde uno o varios toman como objeto de maltrato a alguien en particular y esto se convierte en una pauta recurrente con características de unidireccionalidad. Se asemeja a lo que en la literatura especializada se denomina "bullying", "hostigamiento", "acoso" (Ortega, 2002). Aquí, es la diferencia del otro o la otra lo que opera predominantemente como justificación de ciertos actos agresivos de los que son objeto: "no es como nosotros", "es distinta", "no pensamos igual".

En los cursos estudiados los criterios de construcción de diferencia han sido: la nacionalidad ("la peruana"), la excesiva adhesión al estudio y exigencias escolares ("el traga libro") y un tercer caso

donde se articularon componentes expresivos como ser “aburrída”, atributos psicológicos como “ser rara”, o “loca” y criterios estéticos como ser “fea”, “gorda”, “vestirse mal”, “peluda”, “un asco” (se trata de tres chicas, dos del curso estudiado en 2011 y una del 2010). Cabe hacer una puntualización sobre el último aspecto, en tanto los estilos estéticos y corporales de estas estudiantes generan reacciones de rechazo. Los mismos se constituyen en criterios de clasificación y jerarquización y funcionan como indicios que activan valoraciones que delimitan sus relaciones. Así, en las formas de hacer género en las jóvenes, ciertas diferenciaciones intra-genéricas se basan en la valoración de indicios corporales, lo que permitiría que las emisoras de tales juicios desacreditantes construyan, por oposición, “identidades de género adecuada”.

Cabe decir además que las/os jóvenes hostigadas/os quedan en una encrucijada de difícil resolución; si apelan a los agentes educativos son sancionadas/os por las/os compañeras/os porque en los códigos juveniles es interpretado como “buchonear”. Las reacciones de autoafirmación (responder, contestar), pueden ser leídas como insubordinación y esto puede intensificar el maltrato. Si se repliegan y evaden los contactos terminan, performativamente, confirmando lo que son: “solitarios”, “aislados”, “antisociales”.

II.b- Hay incidentes entre estudiantes de primer año y de cursos superiores, donde los primeros dicen sentirse objeto de inferiorización y prepotencia por parte de las/os estudiantes más grandes; asimismo, se encuentran en situaciones donde se sienten provocados y desafiados a pelear. Esto habitualmente acontece en el momento del recreo, por lo general en el patio del establecimiento y se juega predominante mediante un lenguaje corporal (ademanes, gestos, miradas). A su vez, se pueden identificar algunas pautas características (aunque no exclusivas) entre chicas y entre varones.

Algunos varones relatan situaciones que ocurren en el baño donde estudiantes de cursos superiores se abusan de ellos: “hay algunos chistosos que siempre vienen y te pegan una patada ahí atrás”; “te pegan una patada cuando estás meando”. Por otro lado, algunos se han sentido destinatarios de miradas y gestos de “provocación”; esto es vivido como una presión y el posicionamiento concomitante es planteado en el modo del “deber ser”; dicen que tienen que responder agresivamente como parte de una lógica demostrativa: “si te rebajan o provocan hay que ir a trompadas”. De lo contrario: “te agarran de queso, te molestan, te pegan, te empujan”. Puede pensarse en la importancia otorgada al empleo de la fuerza física en la identidad masculina hegemónica (Adasko y Kornblit, 2008); en otros estudios se ha señalado que los procesos de constitución y demostración de masculinidad se constituyen a partir de la producción de discursos y prácticas de lucha, usando la violencia física legítima (en los deportes) e ilegítima (altercados y golpes), involucrándose en actuaciones violentas (Younger, et al, 1999; Renold, 2001). Finalmente, cabe señalar la contraposición entre la perspectiva de los adultos y los códigos juveniles, como plantea un joven: “todos [en referencia a familiares y docentes] dicen que tenés que hablar, pero no es así, porque si vas a querer hablar te toman por cagón”.

Por otra parte, para algunas jóvenes de primer año el recreo se presenta como un escenario de exhibición de sí orientadas a ciertos juegos de seducción con varones de cursos superiores y como un escenario de disputa, con otras estudiantes, en torno a un conjunto de cuestiones ligadas con la construcción de femineidad. Entre los motivos destacan la disputa por el prestigio asociado a la belleza

(construido como “conflictos por envidia”) y la rivalidad por un chico. En cuanto a las formas de escenificación sobresalen las miradas y el despliegue de estilos corpóreos, donde se juega el binomio agrandarse – inferiorizar. Aparecen de modo denso referencias a “hacerse la linda”, “hacerse la chora”, “ser una para culo”, como modo de aludir a la utilización del cuerpo como locus de seducción para capturar miradas. Estas formas de hacer con el cuerpo en ciertas circunstancias son interpretadas como provocación y pueden derivar en una pelea física. Por un lado, porque la performance por medio de la cual alguien “se hace” (la linda, la chora, la agrandada) es vivida como un modo de inferiorizar a otras: “son una agrandadas, caminan así (hace gesto) y nos miran como si fuéramos menos que ellas”. Por otro lado, si se interpreta que esta actuación va dirigida a captar la mirada de algún joven, alguna otra puede arremeter con furia contra la que pretende robarse las miradas de su novio, de un chico que le gusta o sencillamente de los compañeros de curso. De modo que quien “se hace la chora”, asumiendo un estilo corporal exacerbado, puede ser desafiada, provocada o amedrentada.

III. Finalmente refieren a confrontaciones físicas con estudiantes de otros cursos que suelen producirse en los recreos, a la salida o en las clases de educación física y a peleas con estudiantes de otras escuelas (o con jóvenes no necesariamente identificados con algún establecimiento educativo) que se dan a la salida de la escuela. Aún cuando una pelea se concrete afuera del establecimiento, el espacio de sociabilidad juvenil en la escuela cumple un rol relevante en su “armado” y “difusión”. Se hacen circular rumores o se comunica a un/a compañero/a que alguien tiene intención de “pelearlo”, además de expandir la información de la citación a pelear una vez que la misma fue confirmada. Destaca el papel de las tecnologías de comunicación en la circulación de información sobre horario y lugar de la pelea. Los incidentes de éste último tipo corresponden más bien a casos excepcionales respecto de los cuales las/os estudiantes de primer año se posicionan predominantemente como espectadores.

Comentarios finales

Cuando consideramos las explicaciones de las/os jóvenes sobre el abanico de actos que leemos como violencia desde el punto de vista de la investigación, aparecen diversos sentidos para sus protagonistas: diversión, forma de resolver un conflicto, modo de ganar respeto, modos de diferenciación, búsqueda de visibilidad, de reconocimiento. Cuando decimos “desde el punto de vista de la investigación” queremos resaltar que la violencia no es una categoría que aparezca espontáneamente en los relatos de las/os estudiantes, es decir, pocas veces es una categoría usada para significar sus vivencias en la escuela. Podemos esbozar alguna hipótesis desde el par visibilización-invisibilización de la violencia; como sostiene Ana Fernández, un invisible social no es lo oculto sino lo que se conforma de hechos, acontecimientos, procesos, que se reiteran persistentemente y es sin embargo difícil reparar en ello (2009:33). Están ahí, insisten permanentemente, nos hacen daño incluso, pero se lo considera “parte del juego”.

Una de las líneas fuertes de sentido desde la cual se explican ciertos actos como búsqueda de visibilidad, demostración, reconocimiento, se relaciona con cuestiones que hacen a las demandas identitarias. En este punto podemos proponer que los imperativos de género se relacionan con determinadas expresiones de violencia entre jóvenes en el inicio de la escuela media, se trata de presiones sociales para adecuar el comportamiento a las pautas socioculturales de género,

aunque haya diversas maneras de “hacer género”. En ciertas situaciones la violencia puede ser pensada como un recurso para hacer género, cuyo prototipo es la “pelea”. El uso de la violencia física adquiere cualidad demostrativa, es decir que adquiere sentido frente a otros/as ante quienes se juega cierta imagen de sí. En algunos casos se activarían imperativos ligados con la “masculinidad tradicional” (mostrar valor, coraje, aguante). Del mismo modo, la agresión física entre chicas puede orientarse a defender cierto estatus ligado con valores de feminidad tradicional (disputas en torno a bienes simbólicos como la “belleza” o la disputa por un “chico”).

Finalmente, queremos plantear un comentario referido a las actuaciones de los agentes educativos en situaciones conflictivas entre compañeros/as. Si bien no abordamos este punto cabe decir que, más allá de la mención a relaciones favorables con docentes puntuales signadas por la confianza y la posibilidad de diálogo, la mayoría de las referencias dan cuenta de dos modalidades de acción: la sanción o punición, orientadas a interrumpir un curso de acción pero sin interiorizarse demasiado por la situación conflictiva en sí; la omisión de intervención, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al docente entre los que “no ven”, “no se dan cuenta” de aquellos que “no quieren ver”, “miran para otro lado”. En menor medida se alude a la acción favorable de algún docente que busca el diálogo y la reflexión para abordar alguna situación de enfrentamiento. Con lo cual, la percepción de las/os estudiantes se construye en torno a los polos de sanción y vacío de los adultos en la escuela.

[i] Colaboradoras en la ponencia: Lucia Domínguez y Heliana Peralta.

[ii] Proyecto subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Siglo XXI, Córdoba. Directora: Dra. Marina Tomasini.

[iii] En este escrito no avanzamos en la comparación entre ambas escuelas. De todos modos cabe decir que, pese a las diferentes inscripciones institucionales (público y privado), consideramos similares a los centros educativos en un conjunto básico de características: tamaño del establecimiento (700 alumnos promedio); población que atiende (jóvenes de sectores populares); imaginario en torno a la escuela (según discurso de estudiantes es una escuela que goza de imagen positiva y ha sido “elegida” por sus familiares); asimismo, en ninguna de las escuelas se llevaban a cabo proyectos institucionales específicos en torno a convivencia, educación sexual, promoción de instancias de participación juvenil, etc.

Bibliografía

Adaszko, A. y Kornblit, A. L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Míguez D. (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J.A. y Kaplan, K. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Lauretis, T. (1996). La tecnología del Género. *Revista Mora*, 2, 6-34.

Fernandez, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Kaplan, C. (2009). Las violencias en la escuela desde adentro. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marsh, H., Parada, R., Seeshing, Y.; Healy, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.

Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En Míguez D. (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Míguez, D. (2008). ¿Violencia en escuelas? La cuestión en perspectiva. En Míguez D. (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Noel, G. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 93-113. España.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Síntesis Sociológica.

Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22, N° 3, 369-385.

Ynoub, R. (2002). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender gap and Classroom Interaction: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 325-341.