

pp. 12 - 27

Recibido: 20 | 06 | 2013

Evaluado: 18 | 05 | 2014



Subjetividades y violencias: desorden, rebeldía y peleas en la escuela*

Subjectivities and violence:
class´ disorder, defiance and fights in the school

Subjetividades e violências:
desordem, rebeldia e brigas na escola

Claudio Gonzalo Contreras Despott | Gloria Miryam Mora Guerrero

* Este artículo está basado en la investigación denominada "Talleres de radio y participación colectiva como forma de producción de subjetividad: sentidos de niñez construidos por niños y niñas de La Legua", presentada por el autor principal para optar por el título de Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile, 2012.

Claudio Gonzalo Contreras Despott

Psicólogo de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Magíster en Psicología mención Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile y colaborador en la Unidad de Estudios Comunitarios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Correo electrónico: despott@gmail.com

Gloria Miryam Mora Guerrero

Psicóloga de la Universidad de Guanajuato, Magíster en Psicología mención Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile, candidata a Doctor en Estudios Americanos de la Universidad de Santiago de Chile financiada con Beca de Doctorado en Chile Año Académico 2012, y colaboradora en la Unidad de Estudios Comunitarios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Correo electrónico: gloria.mora@usach.cl

Resumen

De acuerdo al supuesto de que la niñez es una producción situada histórica y contextualmente, en esta investigación nos propusimos analizar las prácticas de violencia en la escuela en tanto prácticas sociales que recrean un conocimiento de cómo deben ser las interacciones según el orden social escolar y conforme a ciertas evaluaciones y legitimaciones compartidas por el grupo de niños y niñas. Se trató de un estudio cualitativo con enfoque participativo implementado a través de un taller de radio. Los participantes fueron dieciocho estudiantes de la Escuela 480, ubicada en "La Legua", Santiago de Chile. A través del análisis del discurso como técnica de análisis, se reconstruyeron los múltiples sentidos que niños y niñas recrean en las prácticas de violencia escolar, entre ellos, la violencia como desorden y rebeldía frente al orden adultocéntrico, la violencia como juego, la violencia como reconstrucción de memoria colectiva y la violencia como forma de vinculación entre pares y con los adultos.

Abstract

According to the assumption that childhood is a historical and contextual production, with this research we analyzed violence practices in schools. These practices are social practices that remake knowledge on how the interactions must be in order to keep the school's social order as well as the assessments and legitimations shared by the children's group. It was a qualitative study with participative approach which was implemented through a radio's workshop. The participants were eighteen students of 480 School, located in "La Legua", Santiago de Chile. Through the technique "discourse analysis", we reconstructed the multiple senses of school's violence, among themselves, the violence as class' disorder, violence as play, violence as collective memory and violence as mode of relationship.

Resumo

Segundo a ideia de que a infância é uma produção situada histórica e contextualmente, nesta pesquisa o objetivo foi analisar as práticas de violência na escola como práticas sociais que reproduzem um conhecimento de como devem ser as interações segundo a ordem social escolar, e em conformidade com determinadas avaliações e legitimações compartilhadas pelo grupo de meninos e meninas. Foi feito um estudo qualitativo com enfoque participativo, implementado através de uma oficina de rádio. Os participantes foram 18 estudantes da Escola 480, situada em "La Legua", Santiago de Chile. Através da análise do discurso reconstruíram-se os múltiplos sentidos que meninos e meninas reproduzem nas práticas de violência escolar, entre eles, a violência como desordem e rebeldia frente à ordem imposta pelo adulto, a violência como brincadeira, a violência como reconstrução da memória coletiva, e a violência como forma de vinculação entre pares e com os adultos.

Palabras clave

niñez, violencia en la escuela y
violencia entre niños y niñas.

Keywords

childhood, violence in the school
and violence among children.

Palavras chave

infância, violência na escola, violência
entre meninos e meninas.

En términos generales, la escuela ha sido considerada como un parámetro para situar a la niñez, generando patrones hegemónicos sobre lo que se considera propio o impropio de ella (Colángelo, 2003). De este modo, la escuela como institución ha sido por mucho tiempo la reproductora de una categoría hegemónica de niñez la cual le otorga a la institución educativa el rol de socializador y civilizador de niños. A estos se les trata bajo el supuesto de que tienen que educarse porque son “riesgosos” por sí mismos y pueden caer por su inmadurez en la delincuencia o en la cesantía crónica (Martínez, 2007). Los niños son así entes en formación que deben educarse para convertirse en adultos que sirvan al sistema, subvalorando o no tomando en cuenta otras miradas alternativas de niñez, como la de los niños como sujeto activo de derechos o como sujeto reflexivo (Buitrago, Escobar y González, 2007). Esta concepción escolar sobre los niños como personas en formación y en ese sentido carentes por sí mismas, se agudiza en las escuelas públicas que se encuentran en comunidades en contexto de exclusión social, las cuales operan bajo el paradigma que los niños son objetos y beneficiarios, que requieren de una educación “compensatoria” y preventiva de la anomalía social (Martínez, 2007).

El modelo escolar anterior funcionó de forma aceptable hasta bien entrado el siglo XX. Sin embargo, hoy día la institución escolar está en crisis, tal como se evidencia en la importancia que actualmente tiene el tema de la violencia en la escuela. Como dice Ghiso (2012), medios, adultos y decisores de políticas públicas perciben que la violencia en la escuela es un fenómeno de la época, prevaleciendo percepciones de niñez y adolescencia incontroladas e incontrolables para quienes

las escuelas parecen haberse rendido en su tarea de convertirlos en sujetos disciplinados y civilizados.

La categoría *manotaje* o *bullying*, entendido como un comportamiento que implica el desbalance de poder que se ejerce de forma intimidatoria al más débil con la intención premeditada de causar daño (Trautmann, 2008), ha ganado terreno en la explicación de la violencia en las escuelas. Se habla de las características de las víctimas, los agresores y los testigos, y a partir de ello se proponen intervenciones para prevenir el maltrato entre pares, las cuales van desde intervenciones curriculares orientadas a desarrollar una actitud anti acoso, entrenamientos de habilidades sociales en forma individual, tutorías, o intervenciones de tipo sistémico en diversos niveles de la organización del colegio (Trautmann, 2008).

Sin embargo, este último escenario no da cuenta de la complejidad del fenómeno. Bajo la categoría *bullying* se corre el riesgo de no identificar los sentidos y los propósitos concretos de cada acto de violencia en la escuela. Como dice Belgich (2003), la violencia podemos definirla como aquella disposición que se manifiesta como estrategia o acto de dominio e imposición de un sujeto sobre otro u otros, pero esta definición no es suficiente para caracterizar sus múltiples sentidos. De este modo, se puede hablar tanto de una *violencia constructiva* que es aquella que se halla al servicio de un afecto percibido como lesionador de la justicia y que por tanto expresa una capacidad de *poder* y de afectar y ser afectado a partir de determinadas relaciones de fuerza, como de una *violencia no constructiva o innecesaria* que tiene su raíz en la impotencia, en la falta de recono-

cimiento de las potencias de los sujetos o de aquello que los determina como autoafirmación de sí. Cuando esto último sucede las potencias de los sujetos no son registradas como existentes, y aparece una lucha por el reconocimiento orientada por la jerarquía, por la ocupación de un lugar en la estratificación del poder a través de una lucha por la imposición y la necesidad de dominio sobre otros.

En este estudio examinamos la violencia en la escuela desde un punto de vista performativo, es decir, en cada acto de violencia buscamos los sentidos de los actores y, sobre todo, *lo que hacen* con ella, que puede ir desde responder a una crítica, construir su propia identidad, dominar al otro como medio de superar la impotencia, realizar un juego, etc. Lo que importa son los diversos sentidos y propósitos de los actos violentos según las múltiples circunstancias sociales e históricas en las que ocurren. Siguiendo a Martín - Baró (1985), una comprensión adecuada de la violencia debe realizarse desde la perspectiva histórica, es decir, toda violencia debe analizarse desde la historia particular dentro del orden social que determina las formas y los grados de violencia permitida (quién puede realizarla, contra quién, en qué circunstancias y en qué medida) y que a la vez justifica la violencia como sanción para aquellos actos que se oponen a dicho orden social (Martín - Baró, 1985). Así, cada acto de violencia que involucra a niños y está inmerso en un orden social superior, y lo que el acto violento *hace* debe entenderse bajo este orden. Al fundamentarse sobre un orden social adultocéntrico, la escuela legitima la violencia sobre los niños, incluso como sanción, pero tiende a prohibir todo acto de rebelión, violencia o agresión por parte de los propios niños, instaurándose así una dominación adulto(a)

sobre niño(a) legitimada socialmente. Tal como señala Foucault (2001) "esta forma de poder se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, le asigna su propia individualidad, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deban reconocer en él".

Es dentro de este orden social que cada acto de violencia en la escuela debe analizarse porque aquí los niños recrean una y otra vez su identidad, su niñez y sus realidades colectivas y es aquí también donde tienen la posibilidad de construir otro mundo en el cual se asumen como sujetos plenos de derecho, activos y protagónicos, que viven el hoy mientras reconstruyen sus propias historias y realidades (Flores, 2011).

En este contexto se generó con niños de la Escuela 480 "Su Santidad Juan XXIII", un taller de radio que constituyó un espacio grupal donde los niños comunicaron sus necesidades, opiniones, instalaron temáticas y desarrollaron juegos de todo tipo, involucrándose en prácticas que se sustentan en un conocimiento sobre qué es y cómo opera la violencia en la escuela, así como otras formas de interacción no violentas que apuntan a la construcción de una niñez que demanda cambiar los significados y los contenidos de la educación alejándose del modelo de educación "*controladora*" de la violencia social.

Los integrantes de la investigación fueron pues estudiantes de ambos sexos de tercero básico de la Escuela 480 la cual se ubica en La Legua, población de la comuna de San Joaquín al sur urbano de Santiago de Chile. El número total de participantes fueron dieciocho, todos participantes activos de las prácticas culturales barriales en calidad de

pobladores de La Legua. Cabe señalar que la escuela elegida comparte con los participantes del taller el imaginario legüino caracterizado por constituir La Legua, un barrio que resistió a la dictadura con un enclave de fuertes organizaciones sociales y una producción de contracultura consistente en ser una población de "choros", es decir, de hombres rudos y temerarios que han estado *muchas veces en prisión*. Aunque a la fecha este imaginario se reconstruye a partir de la segregación y la estigmatización social relacionada con la delincuencia, el narcotráfico y la drogadicción en la población, siendo estos tres últimos constantemente reeditados y objetivados por los medios de comunicación masiva (Ganter, 2007).

El objetivo general de esta investigación fue analizar las prácticas de violencia en la escuela en cuanto prácticas sociales cuyo propósito está siempre situado históricamente y se acompaña, por tanto, de ciertas evaluaciones y legitimaciones de cómo *deben ser* las interacciones en el orden social escolar. Para alcanzar este objetivo se recurrió al análisis del discurso del material producido en el taller, el cual se registró en la forma de diarios de campo y entrevistas a los niños¹. Específicamente, se recurrió al análisis del discurso propuesto por Kress y Van Leeuwen (2001), para quienes cada discurso se inserta en múl-

tiples prácticas comunicativas, las cuales le otorgan significados por cuanto estas últimas constituyen tanto representaciones como interacciones sociales. Visto de esta manera el discurso es ante todo un conocimiento de las prácticas sociales en las cuales los recursos semióticos múltiples en modos y medios de comunicación se insertan, siendo estas prácticas un conocimiento colectivo de cómo las cosas *son o deben ser* hechas, lo cual involucra no solo *qué* es dicho y *cómo* es dicho, sino también *quién*, *dónde*, *cuándo*, con *qué*, abriéndose posibilidades múltiples en el discurso respecto a las evaluaciones, legitimaciones y propósitos que implica. Esto permitió analizar cómo y con qué objetivo los niños se involucran en prácticas comunicativas que refieren a la violencia en la escuela. Interesa saber qué representaciones están en los discursos que acompañan a estas prácticas y qué interacciones se definen a partir de ellas, si son o no actos violentos en el sentido de subversivos al orden social establecido, actos incontrolables por el mundo adulto, abusos de poder de los unos sobre los otros o, incluso, rebeliones ante una injusticia o una autoafirmación de sí mismos y como colectivo.

La violencia en el salón de clases: entre el orden y el desorden.

Si se reduce la conceptualización de la violencia a aquella que se ejerce en una situación de desbalance de poder sobre el más débil y con la intención premeditada de causar daño, tal como hace el sentido común, se hace imposible identificar otras prácticas cuya intención sí es ejercer una violencia pero con un propósito soterrado: nos referimos a la violencia ejercida en forma de desorden. La primera sesión del taller es paradigmática al respecto:

1 A fin de facilitar la comprensión del lenguaje local de niños entrevistados se siguieron las normas de etiquetado de texto de Prieto y San Martín (s.f.), que indican: a) las palabras que presentan elisiones se completan en su escritura con paréntesis cuadrados; ejemplos: pa[ra], [en]tonces, pa[ra] [d]ónde, etc.; y, b) en el caso de las aspiraciones, estas se marcarán con h, por ejemplo, ehte (que quiere decir "este"), no poh (no pues), sí poh (sí pues), loh niñoh (los niños), etc.; y, c) las pronunciaciones del tipo: eríh (por eres), teníh (por tienes), sabíh (por sabes), etc. se conservan con la aspiración correspondiente.

[Al llegar los talleristas al salón de clases] La profesora comienza a llamar a los niños que están más cerca de la sala pidiéndoles que se formen, ocupa una canción para ello y ellos comienzan a formarse, pero este comportamiento sólo dura unos segundos, luego de eso la fila se rompe. Finalmente todos, como se pudo, ingresamos a la sala. La profesora nos menciona que no es un buen curso, que elegimos mal, que ahí no íbamos a conseguir nada. Ella intenta por medio de otra canción formar a los niños detrás de sus asientos, aunque de nueva cuenta los niños se desordenan. Mientras esto ocurre, comienzan a entrar algunos niños que no habían asistido al primer llamado de la profesora y entran golpeando a algún compañero presente, al parecer de manera aleatoria, y los que ya están presentes, devuelven los golpes. De un momento a otro la mitad del curso se encuentra golpeándose entre sí mientras la mitad restante nos pregunta qué hacemos ahí. Intentamos dar unos minutos, esperando un mínimo de silencio para presentarnos, situación que nunca se dio en su totalidad. Comenzamos contándoles a los que nos escuchaban, mientras la profesora atendía a uno por uno invitándolos a tomar asiento, amenazándolos con acusarlos a sus apoderados. (sesión 1)

Aunque se puede atribuir la situación anterior a causas como falta de control de impulsos, hiperactividad e inmadurez de algunos niños, esta interpretación obvia dos características claves para la comprensión de esta práctica: la primera que se realiza en presencia de autoridades escolares; y la segunda, que en ella se genera un desorden avalado grupalmente. La violencia opera a modo de *desorden* y, aunque sus medios son los gol-

pes entre pares, la desobediencia y el ruido, en realidad lo que se rompe con ella es el orden escolar institucionalizado. El desorden constituye de este modo un mecanismo de diferenciación por medio del cual los niños se distinguen del mundo adulto, realizando acciones como colectivo con capacidad de ejercer poder y autodefinirse, distinguiéndose con respecto a los “modelos” escolares institucionalizados. El ejercicio del poder y la unión grupal constituyen una actuación cotidiana basada en la generación de un mismo lenguaje fundamentalmente corporal. Esta participación colectiva tensiona la relación entre niños y adultos, revelándose en esta práctica la edad como una categoría cuestionada, ya que el poder se vuelve acción tanto en la niñez como en la adultez permitiendo a los niños cobrar protagonismo al tener el control de su espacio y tensionar la lógica opresiva e individualista de la escuela moderna.

El salón de clases es escenario de una práctica disciplinar con el propósito de ordenar el cuerpo individual disponiéndolo en filas y manteniéndolo en silencio, pero los niños actúan bajo el conocimiento compartido de que sus cuerpos pueden constituirse como medios de resistencia; con golpes, patadas, gritos, interrupciones y en general con su estar *fuera de orden*, en participación colectiva con otros niños, ejercen un poder sobre el mundo adulto. En el complejo escenario de la violencia, el profesorado recurre a la violencia legalizada institucionalmente; se lanzan amenazas consistentes en llamar a los apoderados o surgen conversaciones entre adultos cuyo propósito es estigmatizar a quienes no se someten, a quienes son *un mal grupo* y de quienes *no se puede esperar nada*. La acción de juzgar por parte del profesorado se instituye como una práctica legítima, capaz

de producir una realidad en la que hay comportamientos deseables y otros desviados, teniendo estos últimos efectos negativos sobre el mundo compartido y desencadenando culpas en los niños, quienes tienden a preguntarse si las cosas “malas” suceden porque ellos “se portan mal”.

La violencia en el salón de clases se vuelve una práctica cotidiana que fuerza al profesorado a encontrar formas para reposicionarse en su rol educador, pero el desorden y la rebeldía de los niños se lo impiden. Los niños continúan resistiendo al orden escolar institucional, deslegitimando el rol docente. El resultado es una institución educativa devaluada, más aún cuando sus alternativas para reposicionarse o validarse se basan en aumentar la intensidad del llamado al orden, sin proponer cambios estructurales y sin atender a los sentidos propuestos por los niños. Los puentes de comunicación se quiebran aún más, distanciándose adultos y niños. De esta manera, la crisis de las escuelas se instaure como una realidad actual y se produce un imaginario en el cual las posibilidades de superar la violencia se ven escasas.

Aunque en este complejo escenario, según lo que observamos que sucedió en el taller, ni el profesorado ni niños producen un discurso en el que la violencia se enuncie como posible de interpretarse en sus múltiples sentidos. El desorden de los niños versus el llamado al orden del mundo adulto da pie a numerosas prácticas cotidianas, en las cuales no se genera un discurso verbal en el que peleas, golpes, gritos, insultos y, en general, desorden se equipare con algo más que la violencia de carga negativa para las interacciones sociales. No negamos la existencia de esta última ni de la realidad escolar que genera,

pero sí subrayamos que el hecho de que un único discurso se establezca por medios lingüísticos en relación con la violencia invisibiliza otros órdenes de violencia, como el de la *violencia como rebeldía* al orden escolar. Al no contar con otro discurso en relación con el orden escolar y su rompimiento, tanto niños como adultos se enfrascan en un conflicto intergeneracional que se evidencia como una doble estigmatización: los niños resisten a ciertas prácticas educativas y los adultos buscan dispositivos y argumentos para validar su actuar y justificar la pérdida de su rol. Ambos mundos, niñez y adultez, se estigmatizan y pierden el uno del otro tanto la mirada de sujeto como protagonismo ante el otro, generándose un efecto de escuela no legítima ni adecuada para la convivencia intergeneracional ni la transmisión de conocimientos.

Lo peligroso de esto es que el orden adultocéntrico termina instaurándose como hegemonía. Niños y adultos terminan de una u otra manera por asumir que estos últimos tienen el conocimiento mientras los primeros son quienes se “portan mal” y deben sentirse culpables por ello. El discurso hegemónico en relación con el orden y los deberes escolares se asume por el profesorado y el alumnado a pesar de la resistencia de los niños.

E1: Cuéntanos José eeh... ¿cómo te va en el colegio?

Niño 8: Mah... mah o menoh...

E1: Más o menos... ¿qué falta pa[ra] que te vaya mejor?

Niño 8: Portarme bien

E1: Portarte bien, ¿sí?, ¿por qué?, ¿cómo eres?

Niño 8: Malo...

E1: ¿En qué sentido malo?

Niño 8: No hago tareas...

E1: No haces tareas... ¡Ah, ya!

Al ser “*malo*” por no hacer sus tareas ni portarse bien, el niño asume el orden adulto-céntrico en el que los adultos tienen el conocimiento mientras los niños son culpables por no someterse al modelo escolar. La resistencia de la niñez en escuelas estigmatizadas se fundamenta en medios corporales, gritos, peleas y desobediencias, cuyo efecto sobre la realidad se hace notar como una obstinación a someterse al orden social que los culpabiliza, pero al no producir otro discurso y quedarse en el nivel corporal, pierde la batalla ante el discurso hegemónico que culpabiliza todo acto de desorden y violencia en la escuela.

La violencia como juego y como memoria colectiva.

No podemos comprender las acciones de los niños sin aproximarnos a su vida cotidiana y a los espacios donde desarrollan sus actividades y juegos. ¿Cómo pueden los niños no actuar de manera violenta si están insertos en un sistema escolar y social basado en principios neoliberales que los obligan a generar formas de actuar y sentir basados en la competencia, el exitismo y el egoísmo? A esto último se agrega, además, el devenir de su propia historia barrial como legüinos y legüinas, expuestos a las prácticas diarias de violencia estatal en La Legua.

En este contexto, las relaciones que los niños establecen con los adultos y entre ellos mismos generan una forma de construcción

de niñez basada en las peleas, las agresiones y las descalificaciones verbales. Se observa un rito marcado por la violencia y el desorden, aunque todo comienza a modo de un juego.

Los niños con una hoja de papel construían sus propias armas; estas eran armas automáticas, no eran revólveres de vaqueros sino más modernas, rectangulares y grandes (...). No era necesario cubrirse para protegerse en el juego, ni tampoco si uno de ellos moría, o se hacia el muerto, solo se disparaban o se tomaban por detrás y ponían el arma en la cabeza de los compañeros amenazándolos, estos se zafaban a golpes y salían corriendo para después volverse a acercar y así poder tomar a su compañero y ponerle la pistola en la cabeza. (sesión 1)

El juego como práctica no tiene otro objetivo que producir diversión mientras *todos* juegan. En él, cada quien ocupa un rol que está en concierto con los roles de los demás y se instituyen reglas en las que *todos* tienen posibilidades de ganar, ya que “cada quien construye su arma”. El juego toma su contenido de la vida cotidiana permitiendo que en él los niños asuman los roles de los adultos mientras juegan, produciéndose en el salón de clases una recreación de cómo es la vida en La Legua. Estos juegos permiten a los niños transformar la tensión asociada a las *balaceras* (evento común en la Legua el cual se enfrentan grupos de narcotraficantes entre sí, o bien, estos grupos y la policía) en una práctica lúdica, manejable, a través de la cual ellos otorgan legitimidad a los actos de violencia estatal que reproducen en el juego. Los juegos con las armas, en cuanto reproducciones de la vida barrial, ofrecen a los niños la definición de una identidad *chora*, ruda y

temeraria, cuyas figuras adultas de identificación están fuera del orden estatal.

De este modo las experiencias de violencia en el barrio forman parte de la historia colectiva de los niños. Ellos se ven forzados a generar prácticas de reconstrucción de memoria a través de las cuales denuncian la estigmatización de su territorio como estrategia estatal para controlar a las poblaciones y mantener la estructura social actual estable pero con alta desigualdad social. La fuente para la reconstrucción de la historia colectiva es la vida cotidiana, donde el niño es testigo o participante de la violencia en el barrio. Aunque también los medios de comunicación constituyen fuentes de información, poniendo a disposición de los niños imágenes y textos en los que se presenta a La Legua como un mundo de caos, muertes y violencia social.

Como los niños habían hablado de la Legua, les pregunté si se acordaban de otra noticia de La Legua. Manuel habló, dijo que hubo una matanza, que habían matado al "Puli". Ahí, Jorge comenzó a decir que lo habían matado "los Pacos", que "los Pacos" habían entrado a La Legua a matarlo, que él lo conocía y volvió a señalar: "pero "los Pacos" lo mataron". Cuando él hablaba, lo hacía con un volumen bajo de voz, no se veía ni triste ni contento, sino reflexivo; Manuel en cambio contaba la historia con indiferencia y como demostrando cierto conocimiento. (sesión 3)

Pero las experiencias del barrio de los niños y la fuerza con que se marcan las vivencias que se tienen en este, son borradas por el currículum escolar que impone el Estado, que no da opción para abrir espacios en los cuales se representen y se dialoguen las prácticas

barriales. En el salón de clases no se apertura un espacio donde adultos y niños puedan reeditar y representar lo vivido fuera de la escuela con el fin de legitimarlo o deslegitimarlo previo ejercicio de reflexividad colectiva. El mundo adulto escolar juzga y silencia las experiencias e historia de La Legua. Los niños entonces no tienen oportunidad de compartir con los adultos las reflexiones que realizan sobre su propia vida. De nueva cuenta no son escuchados sino que se quedan en un no mirarse entre adultos y niños, en un lugar social en el que se impone por el orden legítimo una imagen que prejuzga de por sí a los niños por vivir en territorios donde la violencia forma parte de la vida cotidiana.

La violencia como rebeldía, la violencia escolar y la violencia en el barrio se entrecruzan así en los discursos y las prácticas de los niños en el salón de clases. El escenario es un complejo entramado de juzgamientos hacia la violencia, de legalizaciones de *ciertas* violencias, invisibilizaciones u ocultamientos de otras y, principalmente, de prácticas cotidianas violentas, de niños hacia el mundo adulto, del profesorado hacia el alumnado, de la policía hacia los pobladores y viceversa; se constituye así un escenario en el que la forma de vincularse ocurre con peleas, golpes e insultos.

La violencia como forma de vinculación y la participación colectiva como alternativa no violenta

Desde un aspecto psicosocial queremos mostrar que los niños ejercen violencia no solo como acción de rebeldía, sino también como forma de relación con sus pares y con el

mundo adulto. De esta manera, ellos contribuyen a reproducir un modelo adultocéntrico cuyo principio *si yo tengo más poder, yo te mando* es la regla principal de ciertas prácticas en el salón de clases:

Me sorprende la violencia de los niños; se irritan con facilidad, sobre todo los chicos, se golpean mucho y muchos de ellos se enojan y pasan del juego de la pelea a la pelea en serio. A veces ni el llanto detiene la agresión. Primero viene un insulto verbal hacia el otro –los insultos pueden ser sobre un *defecto* particular, sobre todo corporal, o sobre sus familias; estos molestan más, duelen y eso inmediatamente lleva a una patada, como dicen ellos: “la teníh ganah”. Pero la mayoría de las veces son burlas, por las formas de caminar, por la voz, el peso, la estatura, los olores; cuando eso pasa, generalmente es devuelto con otro insulto, entonces inmediatamente cambia la lógica de juego a la lógica de la agresión con rabia. Por eso los insultos comienzan a ser un juego para quien lo emite, pero el otro no entra en el juego, solo se defiende. Puede ser juego grupal, cuando un colectivo de niños molesta a otro. (sesión 1)

De esta manera la violencia se naturaliza en los vínculos y se ejerce como elemento constituyente de las relaciones, objetivándose y produciendo en los niños el efecto de sentirse parte y aceptado en el grupo de pares y en su comunidad. Sin embargo esta forma de vinculación no les produce felicidad ni menos tranquilidad, generándose más bien una realidad que se agota con facilidad pero que debe mantenerse porque, según los

niños, aunque está lejos de lo deseado, es lo legítimo para defenderse y poder sobrevivir.

Las prácticas de violencia generan vínculos con los otros pero en este caso el niño no está ante otro como *sujeto*, sino ante otro como *objeto* que es útil para la reafirmación ante sí mismo y ante el grupo. La legitimidad de esta práctica se fundamenta en la amenaza por parte del otro que obliga al niño a actuar bajo el supuesto que *si no se es poderoso, entonces otro te violentará*, tal como le ha sucedido a otros compañeros o, incluso, a sí mismo aunque esto último difícilmente se reconozca.

E1: ¿Y es importante aprender a pelear?

Niño 2: Sí poh... sí, pa[ra] denfenderse poh.

E2: ¿Y de qué teníh que defenderte?

Niño 2: Sí poh... por si me pegan tengo que defenderme poh

E1: ¿Y qué pasa a los que no aprenden a pelear?

Niño 2: ¿Ah?...leh pegan poh...los mandan a comprar...son perkin...

E1: Así que hay que aprender a defenderse...

Niño 2: Sí poh...

La violencia como modo de reafirmarse en el grupo, ganar jerarquía y cierto respeto por parte de los demás reproduce el modelo adultocéntrico tendiente a generar identidades basadas en la rudeza y en saber pelear y defenderse, produciéndose en los niños una llamativa fascinación por la violencia –en oposición a la identidad “perkin”, que en la

contracultura de La Legüa refiere a aquel que está para los mandados, incluso los sexuales-. Aunque en realidad no se les permite ser ni actuar de otro modo; aquí se legitima una vez más una sola forma de niñez, sin alternativas ni pluralidad. El niño legüino debe aprender a ser violento y debe relacionarse paradójicamente con la imagen del niño burgués ya que aunque ésta es su *norma* por otro lado debe distanciarse de ella en razón del contexto barrial y escolar en el que vive.

Las prácticas de violencia como modo de vinculación con los otros contribuyen a la generación de contrasentidos en las relaciones entre pares: los niños protegen y luchan por sus derechos, pero al mismo tiempo los vulneran, ya que conforman una identidad cuya forma de vinculación es violenta, enfrentándose entonces a la paradoja enunciada por Belgich (2003): la violencia constructiva, al servicio de una rebelión ante un sistema escolar que les estigmatiza y violenta, se opone a una violencia no constructiva que tiene su raíz en la impotencia, en la falta de reconocimiento de sí mismos y de sus capacidades y, sobre todo, en el temor de ser víctima de una violencia brutal tal como se ha sido víctima en otras ocasiones, o como se atestiguó que lo fueron los padres, los vecinos, o los amigos de La Legua.

La alternativa a esta forma de vinculación la dan los propios niños y niñas para quienes la participación colectiva entendida como una forma de producción social significa asumirse como actores sociales que pueden formar parte de un colectivo y, de este modo, tener capacidades para transformar la realidad social, producir cultura y ser parte en la solución de sus problemas (Del Río, 2011).

Como reconocen los niños del taller durante la sesión número seis:

De manera no planificada, los niños se pusieron de acuerdo en cantar. Me dejó impresionado cuando Camila dice: "es la primera vez que hacemos algo todos juntos". Esa reflexión fue importantísima. Camila estaba diciendo que había hecho algo con sus compañeros y que eso era algo que habían hecho por ellos mismos, ya que se habían puesto de acuerdo. Camila lo repetía: "aprendimos a cantar", pero no se estaba refiriendo a que aprendieron técnicas de canto, sino a que aprendieron a ponerse de acuerdo, a reírse y ponerle pasión todos juntos. Luego todos tenían la ansiedad de escucharse como uno grupo, como una sola voz. (sesión 6)

Poder organizarse para cantar fue el momento más protagónico de los niños en el taller, ya que con esa actividad se apoderaron de la grabadora y lograron organizarse cantando su propia canción, creando conciencia sobre el poder que pueden ejercer al momento de constituirse como colectivo. Su conocimiento generado es la noción de que pueden influir en sus propios mundos, transformando la organización en una vivencia, sin necesidad de vincularse por medio de golpes, insultos ni peleas.

Conclusiones

Hemos visto que los niños construyen sus identidades en un contexto escolar y barrial caracterizado por la violencia hacia la niñez. La violencia puede ser aquella que ejerce el orden escolar sobre niños de territorios estigmatizados, invalidando sus conocimientos y

sus historias, con la intención de cambiarlos por otros conocimientos y memorias propios de una niñez eurocéntrica que ha dado forma al currículo escolar. Pero también la violencia es directa, ya sea por parte del profesorado, a través de comentarios y expectativas que menosprecian las subjetividades de niños pobladores de barrios estigmatizados, o bien, por parte de otros pobladores adultos y la misma policía, que exponen a los niños a la violencia política en las calles.

En este contexto, el niño debe buscar formas relacionales para defenderse involucrándose en prácticas en las que la regla es: *si soy tímido o débil, los otros (niños y adultos) me vulneran, así que debo ser fuerte*. La escuela se convierte entonces en escenario de todo tipo de prácticas de resistencia ante el mundo adultocéntrico, a la vez que de prácticas intimidatorias frente a otros niños y niñas. Y los niños van recreando estas vivencias una y otra vez, integrándolas a sus juegos y a sus memorias compartidas como colectivo.

Llama la atención que a pesar de la fascinación por la violencia, los niños asumen que ésta no es legítima, al menos no en todos los casos. Ellos mismos por tanto se sienten alegres, activos y protagónicos cuando producen una alternativa relacional a la violencia entre pares. En el taller, la participación como colectivo fue la forma en la que los niños encontraron un medio de relación que les permitió desarrollar un proyecto común, *cantar todos juntos*, y esto fue clave para observar la manera en que ellos se asumen como actores sociales capaces de transformar su realidad social.

Otro punto primordial a considerar para comprender la construcción de niñez desde una perspectiva situada es la flexibilidad de

funciones y de mensajes que adquiere el cuerpo de los niños. Son los golpes, los gritos, las peleas y, en general, los desórdenes de la postura y del movimiento corporal los que se cargan de sentidos y significados que, si bien no constituyen una gramática, sí son interpretables por sus receptores y, de hecho, producen efectos sobre la realidad escolar. Los discursos de los niños toman su pleno sentido a partir de las prácticas corporales en las que se insertan, transmitiéndose mensajes no solo con palabras, sino también por medios extralingüísticos y paralingüísticos.

Quizá sea este último punto uno de aquellos donde la diferencia entre adultez y niñez se marca en profundidad. Los adultos son capaces de generar discursos a través de medios fundamentalmente lingüísticos y eso les otorga un poder superior en comparación con los discursos de la niñez mediatizados sobre todo por lo corporal. Como reconocen Kress y Van Leeuwen (2001), a medida que un discurso genera una gramática más fuerte, tal como el discurso hecho por medios lingüísticos, aumenta su poder para generar declaraciones sobre la realidad, comentar sobre esta o sobre sí mismo y sobre otros discursos. Por eso, el mundo adulto tiene ventajas en relación con el mundo de la niñez, lo que se manifiesta en la sanción que todo acto de violencia tiene en la escuela, invisibilizándose otros mensajes posibles de los niños, algunos de los cuales pueden, de hecho, constituir una protesta frente a una situación escolar y adultocéntrica injusta.

Es así que la escuela pierde sentido y reproduce la violencia, al ser ella misma violentadora por no escuchar ni legitimar la niñez. Las materias y los contenidos curriculares se convierten en insignificantes para los

niños, pues desde su perspectiva las enseñanzas tradicionales no toman en cuenta los conocimientos específicos, alternativos y emergentes que como pobladores de La Legua tienen: aprender a defenderse, conocer su población y participar como colectivo de niños, son conocimientos que no son legítimos en la estructura escolar, siendo por el contrario menospreciados y reprimidos.

Los mensajes de los niños de escuelas estigmatizadas abren la opción de escucharlos y de abrir espacios para una participación efectiva, cómo hablar, escuchar y hacer. Ellos construyen su propia niñez en la cual visualizan una educación a favor del reconocimiento de los niños como productores de procesos políticos, históricos e intersubjetivos.

Referencias Bibliográficas

- Belgich, H. (2003). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Buitrago, N.; Escobar, M. y González, A. (2007). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo* 2(2), 32-43. <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Ponencia presentada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX, Buenos Aires, Argentina.
- Del Río, E. (2011). Participación e intervención social con enfoque de derechos: análisis de un programa gubernamental. En O. Torres (Ed.), *Niñez y Ciudadanía* (pp. 78-107). Santiago: Pehuén.
- Ganter, R. (2007). Territorios de la furia. *Arq* 65, 22-24. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071769962007000100005&script=sci_arttext
- Flores, P. (2011). El debate actual por la epistemología infantil o el ocaso de la ideología del pensamiento cognitivamente evolucionista. Recuperado de <http://pablofloresdelrosario.blogspot.com/2011/01/el-debate-actual-por-la-epistemologia.html>
- Ghiso, A. (2006). Rescatar, descubrir y recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de Investigación social* (pp. 349-376). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Londres: Arnold.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e Ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martínez, J. (2007). Reseña de "Escuela poder y subjetivación" de Jorge Larrosa. *Revista Tabula Rasa*, 006, 395-406.
- Prieto, L. y San Martín, A. (s.f.). *Etiquetado de texto*. Texto no publicado. Universidad de Chile.
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o *bullying*. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, 13-20.
