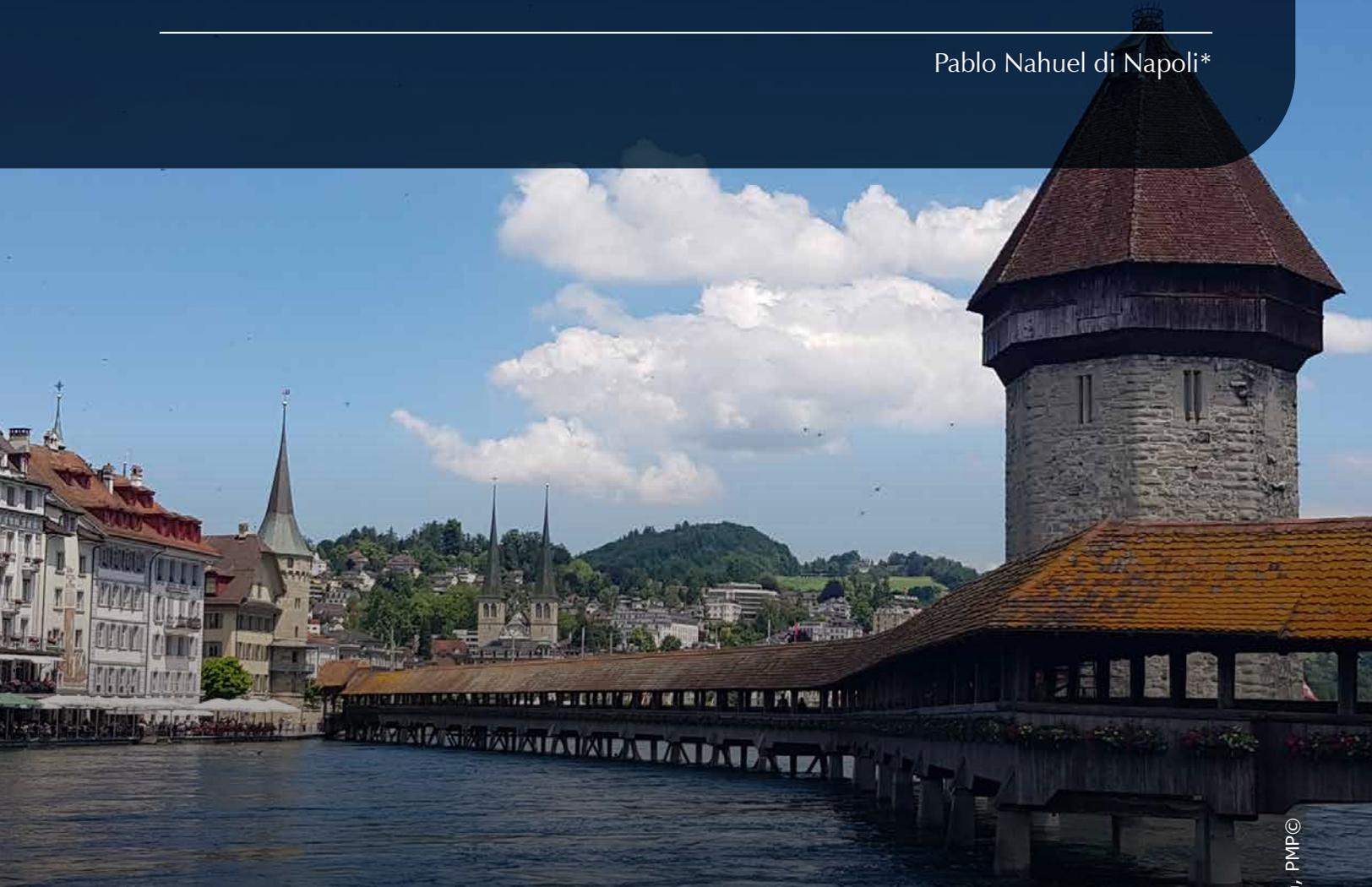


Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar

Sociodynamics of Juvenile Conflicts in School Space
Sociodinâmica dos conflitos juvenis no espaço escolar

Pablo Nahuel di Napoli*



* Doctor en Ciencias Sociales, y licenciado y profesor en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Posdoctorado en Investigación Educativa realizado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV-IPN, México. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, ambas de la UBA. Código ORCID: 0000-0003-4756-6864. Correo electrónico: pablodinapoli@filo.uba.ar

Resumen

En el presente artículo se aborda la conflictividad entre jóvenes en el espacio escolar, indagando sobre los motivos por los cuales surge, los sentidos que los estudiantes le otorgan y la dinámica que adquiere. A partir de una estrategia metodológica cualitativa, se analizan 60 entrevistas en profundidad y 5 grupos focales realizados con estudiantes de dos escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires en Argentina. En primer lugar, se explicitan brevemente las referencias conceptuales en torno a la categoría de "conflicto" que sustenta teóricamente este escrito. En segundo lugar, se presenta el análisis de cuatro ejes conflictivos mencionados de modo frecuente por los jóvenes estudiantes, a saber: 1) por los barrios de residencia; 2) por "picas" en juegos deportivos; 3) por "hablar mal" de otro(a); 4) por "un(a) chico(a)". Se concluye que la sociodinámica de los enfrentamientos se enmarcan en figuraciones sociales particulares en las cuales los estudiantes experimentan sentimientos de superioridad e inferioridad. Esta investigación busca aportar conocimientos para elaborar mecanismos pedagógicos de resolución de conflictos dentro de las escuelas.

Abstract

This article presents the conflict between young people in the school space enquiring into the reasons for which it emerges, the senses that the students give it and the dynamics that it acquires. Based on a qualitative methodological strategy, 60 interviews are analyzed 60 and 5 focus groups conducted with students from two state high schools in the province of Buenos Aires in Argentina. In the first place, the conceptual references about the category of "conflict" that theoretically supports this writing are explained in few words. In second place, the results on four conflicting axes mentioned frequently by young students are presented: a) for the neighborhoods of residence, b) for "picas" in sports games, c) for "talking badly" about another person and, d) for "a child". It is concluded that the sociodynamics of confrontations are framed social figurations in which students experience feelings of superiority and inferiority. This research seeks to provide knowledge to develop pedagogical mechanisms for conflict resolution within schools.

Resumo

Este artigo trata do conflito entre jovens no espaço escolar, indagando sobre as razões pelas quais ele surge, os significados que os alunos lhe atribuem e a dinâmica que adquire. Com base em uma estratégia metodológica qualitativa, 60 entrevistas são analisadas em profundidade e 5 grupos focais foram realizados com estudantes de duas escolas secundárias estatais da província de Buenos Aires na Argentina. Em primeiro lugar, as referências conceituais em torno da categoria de "conflito" que teoricamente apóiam essa redação são brevemente explicadas. Em segundo lugar, é apresentada a análise de quatro eixos conflituosos frequentemente mencionados pelos jovens estudantes, a saber: 1) pelos bairros de residência; 2) pelas "picas" em jogos esportivos; 3) por "falar mal" sobre outro; 4) por "um(a) menino(a)". Conclui-se que a sociodinâmica dos confrontos se enquadra em figuras sociais particulares nas quais os estudantes experimentam sentimentos de superioridade e inferioridade. Esta pesquisa busca fornecer conhecimento para desenvolver mecanismos pedagógicos para resolução de conflitos nas escolas.

Recibido: 01 | 04 | 2019

Evaluated: 13 | 05 | 2020

Cómo citar este artículo: di Napoli, P. N. (2020). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Revista Aletheia*, 12(1), 15-40.

Palabras clave

conflictividad; escuela secundaria; jóvenes; subjetividad.

Keywords

conflict; high school; young people; subjectivity.

Palavras chave

agitação; escola Secundária; jovens; subjetividade.

Introducción

Desde hace más de una década la problemática de la conflictividad y la violencia en el ámbito escolar se ha instalado como un tema de debate público en la Argentina. La sanción en el 2013 de la Ley 26.892 (Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas) constituye un apuntalamiento normativo de las políticas públicas iniciadas en el 2004 por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y el Programa Nacional de Convivencia Escolar; estos buscan establecer las bases para la promoción, intervención institucional e investigación sobre la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Dentro del campo de las ciencias sociales, a excepción de algunas investigaciones pioneras (Kornblit, Mendes y Frankel, 1991; Narodowski, 1993), fue a principios del presente siglo que comenzaron a desarrollarse estudios sistemáticos sobre la conflictividad en las escuelas. Dicha problemática ha sido abordada desde dos aristas que, si bien son diferentes, están articuladas. El primer grupo de investigaciones, que encarna un deslizamiento conceptual desde los enfoques ligados al abordaje de la indisciplina hacia otros que aluden específicamente a la violencia como categoría analítica, estudia un conjunto de conflictos y microvictimizaciones desde las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos de las escuelas (D'Angelo y Fernández, 2011; Di Leo, 2010; Kaplan, 2006, 2013; Kornblit, 2008; Míguez,

2008; Míguez, Gallo y Tomasini, 2015; Noel, 2009; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008, 2013; Paulín, 2013). El segundo grupo, que expresa el pasaje de los estudios sobre las regulaciones disciplinarias hacia el paradigma de la convivencia, se centra fundamentalmente en el análisis normativo de las mutaciones y modos de funcionamiento de las reglamentaciones escolares, al igual que de las conductas de los estudiantes que trasgreden dichas normas (Dussel, 2005; Gvirtz y Larrondo, 2012; Litichever, 2014; Núñez y Litichever, 2015; Paulín, 2002).

Diversas investigaciones, en el ámbito tanto internacional como local, han señalado que, en contraposición con los discursos mediáticos hegemónicos que exhiben a las instituciones educativas como desprotegidas, inseguras y peligrosas (Saez, 2018), las formas de violencia más extendidas en su ámbito no son precisamente aquellas que se encuentran tipificadas por el código penal o que ponen en riesgo la integridad física de los individuos, sino que son resultado de conflictos de baja intensidad que se expresan en microvictimizaciones (Abramovay, Cunha y Calaf, 2009; Charlot, 2002; Debarbieux, 2002; D'Angelo y Fernández, 2011; Di Leo, 2010; Furlan, 2012; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; Kornblit, 2008; Mejía, 2012; Noel, 2009; Paulín y Tomasini, 2014; Viscardi, 2003).

En este artículo nos proponemos indagar, desde la perspectiva de los propios estudiantes, los motivos por los cuales surgen conflictos entre ellos, los sentidos que ponen en juego y los modos en que se desarrollan. Para ello, recuperamos los aportes conceptuales de los sociólogos alemanes

Elias y Simmel en torno a la noción de *conflicto*. Los resultados que se presentan son parte de una tesis doctoral¹ enmarcada dentro del primer grupo de estudios referenciados. Partimos del supuesto de que las situaciones de conflicto y violencia que involucran a estudiantes deben ser abordadas en el marco de una matriz societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las percepciones subjetivas de los actores (Kaplan, 2009b; Gómez, Aros y Rozo, 2018). Bajo estas premisas, consideramos necesario indagar los sentidos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados² en la trama de la vida escolar con sus pares (Weiss, 2012).

Herramientas conceptuales en torno al conflicto

Partimos de la necesidad de ubicar las violencias en los propios contextos socioculturales en que se producen e indagar sobre la sociodinámica de los conflictos de los cuales devienen. Sostenemos que los vínculos sociales son contingentes y dinámicos, y se modifican con el tiempo, en el espacio y según quienes componen las interacciones sociales. La sociabilidad de los jóvenes estudiantes no está exenta de tensiones y conflictos de diferente intensidad.

En las escuelas, y específicamente entre los estudiantes, siempre habrá conflicto; esta es una característica propia de las interacciones sociales, el desafío radica en comprender cómo abordarlo. Entendemos que el conflicto puede ser pensado en términos de competencia entre jóvenes o grupos de jóvenes interdependientes por poseer signos distintivos que les permitan obtener reconocimiento social y posicionarse dentro del espacio escolar. En este marco, recuperamos de modo sintético los aportes de dos sociólogos alemanes para analizar los conflictos que se desarrollan entre estudiantes secundarios.

Simmel (2013) plantea que el *conflicto* constituye un elemento positivo que hace, desde la negatividad, a la unidad. Buscando romper con el dualismo dicotómico entre unidad y conflicto, sostiene que al

1 La tesis doctoral fue realizada en el marco del programa de investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. Esta fue financiada por una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

2 Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico para denotar los géneros, y tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto de la Real Academia de la Lengua Española, en este texto se da por supuesta la orientación hacia la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico para hacer más fluida la lectura.

interior de la unidad social los movimientos convergentes de armonía se entrelazan con los movimientos divergentes de contradicción y conflicto constituyendo dicha unidad. Estos binomios “[...] en modo alguno son meros pasivos sociológicos, factores negativos, que la sociedad habría de superar para poder existir; la sociedad es, efectivamente el resultado de la interacción entre las dos categorías” (Simmel, 2013, p. 19). Ambas categorías no existen *a priori* de forma aislada, sino que son construidas analíticamente *a posteriori* para comprender los movimientos de una unidad social.

El conflicto, en cuanto oposición, no solo tiene una función integradora a nivel social sino que también “[...] proporciona satisfacción interior, diversión, alivio; oponerse nos permite afirmar nuestras fuerzas, dando así vida y reciprocidad a unas situaciones de las que, sin este correctivo, habríamos huido” (Simmel, 2013, p. 21). Nuestro autor considera al antagonismo un instinto de autoafirmación y negación del *otro*. Cabe aclarar que esta negación no significa necesariamente el no reconocimiento o la búsqueda de su destrucción, sino el reconocimiento subjetivo de que *yo* no soy el *otro*.

Cabe mencionar la naturaleza sociológica de la competencia como una forma de lucha indirecta. Para Simmel (2013), en el balance social todos los aspectos negativos de los diferentes tipos de competencia son secundarios respecto a la fuerza de síntesis que representa para la sociedad a través de los múltiples vínculos sociales que teje. Por ello, las unidades sociales están conformadas por un equilibrio inestable cuyas formas dependerán de las continuas competencias que se den en su interior. Lo interesante que

plantea el autor es que estas luchas ya no están gobernadas por la búsqueda de sometimiento del adversario, sino por la conquista de un tercero; la victoria está en ganar la atención de otro que es objeto pero no sujeto de la lucha.

Elias también sostiene que los conflictos son un aspecto ineludible de la convivencia humana. La sociedad en que vivimos está conformada por un equilibrio en tensión controlado que “[...] se manifiesta en los entramados humanos relativamente diferenciados casi siempre a través de la cooperación y del enfrentamiento de toda una serie de grupos y de clases sociales” (Elias, 2011, p. 483).

A diferencia de Simmel, Elias (2011) tiene en cuenta que

[...] el antagonismo entre las diversas partes de la sociedad, no solamente tiene la forma de una lucha consciente. Lo que pone en marcha el proceso, lo que produce las tensiones, no son tanto los planes, y los objetivos de lucha conscientemente determinados, como los mecanismos anónimos del entramado. (p. 483)

Una sociedad sin conflictos y en armonía puede representarse en ideales y utopías pero serían sociedades frías y privadas de todo dinamismo:

Cualquier sociedad deseada, como la actual, no enfrenta la tarea de eliminar los conflictos —una empresa imposible— sino de regularlos, de someter las tácticas y estrategias de ellos a reglas que nunca pueden considerarse perfectas. Estas reglas mantienen viva la

tensión de los conflictos en un nivel medio, como una llama que brinda calor, pero que no debe ni crecer tanto que termine por devorarse a sí misma o todo lo que está a su alrededor, ni debilitarse a tal grado que ya no sea capaz de emanar calor o luz. (Elias, 2009, p. 301)

El conflicto es un elemento constitutivo de la *sociología figuracional* que propone Elias. Justamente, los equilibrios fluctuantes de poder entre diferentes grupos sociales son ejes estructurales de todo proceso de figuración.

Este enfoque resulta sumamente fértil para estudiar la sociodinámica de grupos, en nuestro caso de los estudiantes secundarios. Para explicar la dinámica figuracional de los grupos, el autor recurre a los juegos de mesa o deportivos (Elias, 2008; Elias y Dunning, 1992). Varios jugadores reunidos constituyen un partido ya sea de cartas o de fútbol. Pero el juego en sí no tiene una sustancia al margen de los jugadores, ni las conductas de los jugadores vistas aisladamente tienen sentido sin el marco de un partido. El desenvolvimiento del juego “[...] resulta del entramado de las acciones de un grupo de individuos interdependientes” (Elias, 2008, p. 155).

Los jugadores están en interdependencia de lo que hagan sus compañeros y también de las acciones de los miembros del equipo adversario. Por ello, en un partido no se puede analizar las conductas de los jugadores por separado de lo que hace el equipo adversario: “[...] la figuración de los jugadores de un equipo y la de los jugadores del otro son interdependientes e inseparables, forman de hecho una sola figuración” (Elias y Dunning, 1992, p. 233). La figuración no es una unidad *a posteriori* de la unión de dos elementos, sino que se conforma a partir de la interdependencia entre grupos en tensión.

Al igual que Simmel, Elias y Dunning (1992) rechazan el dualismo implícito en los análisis sociológicos de la dinámica de grupo “[...] que giran en torno a dos alternativas: de un lado están los problemas de tensión de grupo; de otro, los problemas de cooperación y armonía de grupo” (p. 235). La dinámica de grupo presupone tensión y cooperación en diversos niveles al mismo tiempo.

El eje o patrón de cada figuración depende de cómo se estructure el equilibrio de poder de los grupos en tensión. En función de este equilibrio fluctuante, las figuraciones adquieren una lógica propia. Este modelo

figuracional resulta de suma utilidad para analizar otras figuraciones, como pueden ser una escuela o un salón de clases.

Metodología

El estudio que se presenta tuvo como objeto comprender, mediante una estrategia metodológica cualitativa, las percepciones de los jóvenes estudiantes acerca de la violencia, y su relación con los conflictos y las formas de sociabilidad entre pares en el ámbito escolar. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires (Argentina), entre el 2012 y el 2014.

La delimitación de la muestra fue gradual, dividiéndose en tres momentos: selección de las escuelas, de los cursos y de los estudiantes. En un primer momento se seleccionaron dos escuelas secundarias, las cuales se diferenciaban por el nivel socioeconómico de los alumnos que asistían a ellas. Los estudiantes entrevistados de la escuela A eran mayoritariamente de sectores populares, algunos de los cuales vivían en asentamientos urbanos precarios. En el caso de la escuela B, los alumnos con quienes dialogamos eran en su mayoría de sectores medios.

En un segundo momento, se eligieron cursos del ciclo superior de educación secundaria (4º, 5º y 6º año), teniendo en cuenta que allí se encuentran los jóvenes con experiencias escolares más extensas dentro de dicho nivel y poseen redes de sociabilidad más amplias con compañeros de otros cursos, dado que al pasar de un ciclo a otro se reconfigura la composición de los salones. Finalmente, la selección de los estudiantes para entrevistar se realizó siguiendo los

criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Valles, 2002). Se realizaron un total de 60 entrevistas en profundidad y 5 grupos focales (con 35 alumnos).

Para la entrevista en profundidad elaboramos un guion de cinco núcleos temáticos con tópicos abiertos a la posibilidad de abordar aspectos emergentes (Valles, 2002). En este trabajo nos centraremos en dos de los ejes temáticos, a saber: a) las formas de relacionarse de los estudiantes entre sí y la conformación de grupos de pares; b) situaciones de conflicto, tensiones o rivalidades. Posteriormente llevamos a cabo grupos focales (GF) con el propósito de que los estudiantes amplíen, profundicen y debatan sobre ciertos temas y situaciones que fueron surgiendo en las entrevistas en profundidad.

Para el análisis de los datos se siguieron los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones dentro de los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). Utilizando como soporte informático el programa Atlas.ti 7.0, se realizó una codificación por medio de un procedimiento mixto y complementariamente inductivo-deductivo delimitando núcleos temáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles y Huberman, 1994).

Resultados

A lo largo de las entrevistas, los jóvenes relatan diferentes tipos de conflictos que han experimentado en lo personal o sus amigos o compañeros. En primera instancia, la mayoría afirma que se pueden originar conflictos por nimiedades, restándole valor a sus cau-

sas. Ya advertía Simmel (2013) que las causas de los conflictos pueden ser pueriles y absurdas. En los conflictos, “[...] suele ocurrir que no haya relación ni proporción entre la causa y el efecto y que resulte difícil entender si el pretexto del conflicto es su verdadera causa o sólo la prosecución de una hostilidad ya existente” (Simmel, 2013, p. 29). Esto mismo es lo que suele sucederles a los adultos que habitan la escuela (directivos y docentes) al momento de abordar la conflictividad entre los jóvenes. Al indagar con mayor profundidad observamos que los propios estudiantes tienen claro cuáles son los motivos más resonantes por los cuales se producen disputas entre ellos.

Identificamos seis ejes de conflicto que los estudiantes mencionan como frecuentes, de los cuales, por cuestiones de espacio, solo abordaremos los cuatro primeros: 1) por los barrios de residencia; 2) por “picas” en juegos deportivos; 3) por “hablar mal” de otro(a); 4) por “un(a) chico(a)”; 5) por “mirar mal”³, p. : 134—antes como jóvenes: Encia, no queda claro quoodinador o algo mporque esten la lista de referencias.y 6) por la realización de tareas escolares. Cada uno de estos motivos de pelea no son excluyentes, sino que en varias ocasiones se retroalimentan entre sí. Así mismo, si bien podemos encontrar situaciones conflictivas similares, los enfrentamientos están atravesados por figuraciones particulares que marcan su desenvolvimiento e intensidad (Elias, 2008).

Entendemos que el conflicto puede ser pensado en términos de competencia entre jóvenes o grupos de jóvenes interdependientes por poseer signos distintivos que les permitan obtener reconocimiento social y posicionarse dentro del espacio escolar.

Conflictos por los barrios de residencia

Los conflictos y enfrentamientos por rivalidades o identificaciones barriales tienen casi presencia exclusiva en la escuela A, particularmente entre los varones. La mayoría de los estudiantes manifiestan una fuerte adscripción al barrio donde residen y destacan a los amigos que tienen allí por encima del grupo con el cual se identifican dentro de la escuela. El barrio juega un rol preponderante para saber quién es quién, y establecer distancias y acercamientos entre diferentes grupos de estudiantes. En cuanto inspira un sentimiento de pertenencia, constituye un aspecto identitario y de lucha de reconocimiento sobre el cual delimitar un *nosotros* y un *ellos* al interior del espacio escolar. Por ejemplo, Karen nos

³ Este motivo de conflicto ha sido analizado en: di Napoli (2018).

cuenta que la pertenencia barrial es uno de los focos de discriminación en su escuela:

P: ¿Has percibido acá en la escuela situaciones de discriminación?

K: Eh... mucho por lo' barrio. Porque vos sos de C., porque vos de L., porque vos... Y como los que vienen acá, son de acá nomás, o sea, son de W., o son de L., de C., de T. y... Bueno yo también, ponele que yo también ando por L. y voy por C., o por T. y veo alguno de acá, y yo ya le veo la cara acá y yo digo "estos son de T. o de...". (Karen, 3º D TT - Escuela A)

El barrio opera como criterio de clasificación social jerarquizante a partir del cual algunos barrios, y los estudiantes que viven allí, se ponderan por sobre otros. En coincidencia con lo que observan Elias y Scotson (2016) en la comunidad de Winston Parva, varios estudiantes buscan construir un sentimiento de superioridad en función de su lugar de residencia y tratan de estigmatizar considerando de menor valía a quienes pertenecen a otros barrios.

En estos procesos de estigmatización y contraestigmatización lo que se disputa es el capital del *aguante*⁴. Garriga (2010), en su investigación sobre hinchadas de fútbol, define el *aguante* como una categoría práctico-moral en cuanto permite edificar un sistema de valores, un modo de percepción del mundo, dentro del cual se establece lo que es aceptado y lo que es inaceptable.

4 El aguante es una forma de honor ligada a una retórica del cuerpo que supone afrontar con valentía y coraje una pelea.

Esta "[...] identidad construida en el aguante está solidificada en las experiencias físicas; es una identidad práctica que organiza un discurso de la distinción" (Garriga Zucal, 2010, p. 33).

En la escuela A hubo al menos tres acontecimientos en los cuales se produjeron peleas con uso de la fuerza física entre estudiantes y jóvenes ajenos a la escuela por cuestiones en las que se jugaba el *honor* referido a los barrios de pertenencia. En dos de ellas debió intervenir la policía. Un alumno nos narra la dinámica de estos conflictos desde un lugar de ajenidad relativa a estos:

V: Últimamente estoy escuchando el tema de los barrios, mucha pelea de los colegios por el barrio. Por ejemplo, chicos que vienen de otros barrios a buscar a un chico al colegio de ese barrio. Y como los que son de ese colegio son de distinto barrio se agarran a las piñas o esas cosas. Por ejemplo, acá un pibe de S. se agarró con uno de C. por solo el hecho de ser de C.; o ser de otro barrio y que haya bronca.

P: ¿Dónde empieza esa bronca?

V: En el colegio. Acá vienen chicos de otros barrios y capaz que... no sé. O algunos de otros barrios vienen a hacerse los no sé cuánto, entendés, y vienen a insultar o cosas así. [...] a la tarde vienen más pibes de C., de D.

P: Vos que vivís acá, ¿qué es esto de defender el barrio? ¿Qué se juega?

V: Sabés que mucho eso no lo entendí, porque me parece raro; que tiene que ver el barrio. No sé por qué... ya me parece algo más tumbero⁵ por parte del barrio, como algo de respeto al barrio. Como que un barrio vale mucho más que el otro o algo así. Se corre la bola [...] porque viene uno que es de acá y se encuentra con sus amigos de acá y les cuenta que hay uno que es de C. y viene acá, que sale a tal hora; y ahí empiezan los problemas. (Vicente, 5º TM - Escuela A)

El barrio constituye un *nosotros* que es parte de la identidad individual de los estudiantes. Atacarlo o injurarlo es percibido por varios estudiantes como una ofensa de carácter personal y, por tanto, motivo de pelea. Noelia nos contaba que su compañero Lionel

Siempre anda diciendo "aguante A.", que "aguante S., que "aguante la mafia", que no sé qué... Cuando insultás, o decís algo malo, tal vez se lo toma mal [...] porque defiende mucho su barrio. (Noelia, 3º D TT - Escuela A)

La rivalidad y competencia gira en torno a dirimir cuál es "mejor" o tiene "más aguante". Argüir que el barrio del otro "no se la banca" (no tiene aguante) implica una expresión de disvalor. Así mismo, dado que el aguante se construye en la misma práctica, debe probarse continuamente. Frente al desafío es necesario reaccionar porque no solo está en juego la propia identidad, sino también la imagen colectiva del vecindario. Los estudiantes son representantes de su barrio dentro de la escuela, son el barrio en la escuela, y si ellos no honran su nombre, sienten que pierde el vecindario. Ganar un enfrentamiento representa un triunfo de un barrio sobre otro, una demostración de fuerza y una exigencia de respeto dentro de la escuela hacia el barrio y quién pertenece a él. Justamente, Lionel nos cuenta sobre un conflicto que tuvo con su compañero, el cual devino en una situación de violencia a la salida de la escuela con sus amigos del barrio:

P: ¿Cómo se llevan acá, los estudiantes entre sí?

L: Algunos, algunos, algunos chicos nos llevamos bien, y otros mal. Eh... pasa que a veces nos ponemos a discutir o... hay... peleas afuera por... porque alguno es de otro barrio, así y empieza. Noso-

5 Jerga, modismos o valores ligados al ámbito carcelario.

tros tenemos un compañero que... se cree mucho... que dice "ay, C., y S. obedece". Y un día, mis amigos, que son más grandes, que son de la hinchada de Z., vinieron y le pegaron, y ahí ya no empezó a molestar más. Porque se hacía mucho C. y que iba a venir con C. Los conflictos son esos, por los barrios, todo eso.

P: Este chico que nombraba a su barrio, ¿lo hacia acá en la escuela?

L: Sí, adentro del salón. Decía que nosotros lo teníamos que obedecer a él adentro del salón. (Lionel, 3º D TT - Escuela A)

Llamativamente para nosotros, en este y en otros casos, los estudiantes que convocaron a sus amigos para agredir físicamente a un compañero no participaron de la pelea. Cuando le preguntamos a Lionel, argumentó que no había participado porque estaba al límite de las sanciones en la escuela. Aquí, el aguante no fue demostrado por la propia práctica del alumno, sino por la capacidad de convocar a amigos del barrio que den cuenta de este. Dicha situación, que en otras circunstancias pudiera ser desprestigianete por no haber accedido a pelear, resultó suficiente para que al menos dentro de la escuela dejasen de molestarlo. En esta línea, y utilizando la terminología de Bourdieu (2003) sobre la disposición de distintos capitales como recursos de poder, algunos estudiantes mencionan que el *aguante* o quién "*manda*" no se mide solo por la destreza física, *capital corporal* de los contendientes, sino también por el *capital social* que tiene cada uno para convocar o movilizar amigos en torno a una disputa.

Conflictos por "picas"⁶ en juegos deportivos

Entre los varones, el fútbol constituye otro de los ejes de conflicto. Si bien los estudiantes de la escuela A relataron más peleas, en ambas escuelas dijeron haber visto enfrentamientos a raíz de un partido de fútbol:

P: ¿Se producen conflictos acá en la escuela entre los estudiantes?

L: No hay muchos pero sí capaz, una vez estábamos jugando un partido de fútbol y se terminaron peleando acá, dos grupos de acá. (Luciano, 5º TM - Escuela B)

Tuve muchos quilombos jugando a la pelota, pero quilombos que eran ahí y te veo al otro día y "hola" capaz, y te da la mano. Pero no, quilombos grandes no nunca tuve. (Marcelo, 4º TM - Escuela A)

A diferencia de otros tipos de conflictos, aquellos que son propios de los partidos de fútbol son vistos como peleas pasajeras. Estas situaciones se producen en el horario de educación física, en torneos organizados por la institución educativa en los que compiten entre cursos o cuando organizan un partido en una cancha del barrio en forma particular:

P: ¿Cómo empiezan los conflictos?

G: En gimnasia la otra vez fue. Pero eso fue porque en gimnasia jugando a la pelota había pica. Porque jue-

6 Rivalidad o resentimiento mutuo.

gan grado contra grado. Nosotros también jugamos grado contra grado. Capaz que el otro día también, casi más se agarran un amigo, pero... pasa en un momento y listo. (Gastón, 4º TM - Escuela A)

Al jugar curso contra curso, se le agrega un aditamento más a la competencia propia de un partido. Allí se puede llegar a dirimir cuestiones ajenas al juego y que lo preceden. Si bien este tipo de peleas se produce generalmente entre varones, en la escuela A los estudiantes destacaron que también se genera entre las mujeres:

S: Entre las chicas una vez peleamos en gimnasia. Bueno, peleamos no; estábamos en gimnasia, hacemos con otro 4º pero de naturales, y una chica que quiso meter un gol (estábamos jugando al handball), yo se lo atajo el gol, y empieza a decir "es penal, es penal". Y Ayelen, mi compañera salta a defenderme y dice "no es penal", y la otra empieza a bardear⁷ "eh, mogólica de mierda, sí es penal", y se empiezan a pelear. Ese también fue un caso de violencia.

P: Eso te pareció violento...

S: Sí porque después en la otra clase pasó lo mismo y dijeron que se iban a agarrar afuera. Pero afuera discutieron, discutieron y no pelearon. (Silvana, 4º TM - Escuela A)

Hemos notado ciertas diferencias en el desarrollo de los conflictos entre las mujeres y entre los varones en torno al tiempo de duración de los. La disputa entre los hombres pasa rápidamente al uso de la fuerza física pero dura menos el enfrentamiento en sí. Interpretamos que la confrontación física es uno de los elementos que acelera el desenlace en cuanto permite determinar en un lapso de tiempo acotado de forma más o menos explícita un vencedor y un vencido. En cambio, entre las mujeres la confrontación pasa por extensas discusiones que no se reducen a un único encuentro, sino que perduran en el tiempo prolongándose en varios episodios. Si bien los estudiantes reconocen que el uso de la fuerza física es cada vez más frecuente entre las mujeres, todavía existe un preludeo verbal extenso.

⁷ En términos generales encontramos que los jóvenes utilizan esta palabra para referirse a distintos comportamientos o actitudes que consideran fuera de lugar, agresivas, ofensivas o provocadoras.

En el caso de los partidos de fútbol que organizan los estudiantes por fuera de la escuela, al que cada uno lleva amigos, los conflictos que emergen a veces se entremezclan con cuestiones barriales, lo que los hace aún más complejos. Eso es lo que les pasó a Gastón y Marcelo (4º TM), junto con otros compañeros de la escuela A, luego de un partido con los amigos de un estudiante del turno tarde que vivía en otro barrio. La “pica” que se había generado durante el partido continuó al día siguiente cuando los fueron a buscar a la escuela los amigos del barrio de aquel estudiante.

Conflictos por “hablar mal” de otro(a)

El “hablar mal” o “por detrás” del compañero es otro de los motivos de conflicto más común entre los jóvenes.

Los problemas típicos son de qué hablan de mí, piensan mal de mí... (Melisa, 4º TT - Escuela A)

Encima fue todo un malentendido, porque le habían dicho que mi amiga le había dicho a una chica que ella era puta, que empezó a hablar de hacer como quilombo. Y nada que ver, la chica no la conocía, no hablaban, nada. Igual se agarraron a las piñas, pero después como que hablaron y quedaron bien. (Adela, 4º TT - Escuela B)

En el proceso de circulación de la información se distorsiona su contenido generándose “malos entendidos” o peleas sin que originalmente haya habido una ofensa. En otras ocasiones, la distorsión del mensaje o la selección de información desprecia-

tiva a difundir es llevada a cabo de forma intencional.

Los rumores y chismes sobre los estudiantes circulan cotidianamente no solo en la escuela, sino que se (re)producen en otros espacios de sociabilidad como las redes sociales y las actividades de ocio nocturno⁸. Es necesario establecer una diferencia semántica entre el rumor y el chisme. El *rumor* constituye un mensaje difuso que circula por el público con información, ya sea verdadera o falsa, no oficial (Kapferer, 1989); en cambio el *chisme* consiste en circular, entre personas que se comunican entre sí, información despreciativa sobre un tercero (Elias y Scotson, 2016). La intencionalidad de hacer el daño o menospreciar a una persona es lo que diferencia al rumor del chisme. Este constituye un recurso de poder y un instrumento de control social por el cual se construye la identidad de los grupos, se delimitan sus fronteras y también se confronta con individuos de otros grupos a los cuales se considera de menor valía social. No cualquier acontecimiento o información se transforma en chisme, solo aquella que contribuye a edificar una imagen negativa sobre los otros.

Para los estudiantes los rumores son amenos en cuanto se anotician, por ejemplo, de lo que pasó durante el fin de semana. En cambio, el chisme genera malestar, resentimiento y tensión entre ellos:

A: Trae un montón de cosas porque, ponele, vos te podes llevar bien con una chica y de repente te juntas con

⁸ En otro trabajo hemos profundizado en el análisis de la interconexión entre los diferentes ámbitos en los cuales se despliega la sociodinámica de los conflictos entre los estudiantes (di Napoli, 2016).

otra y le decís “ay es una tonta⁹”. Y bueno, así empezás a hablar mal, y después la otra chica se entera y es otro lío más.

P: ¿Qué pasa cuando se entera?

A: Depende cómo sea la chica. O como pasó hace poco [...] que se empezaron a bardear por Twitter, cosas así.

P: ¿Es común eso?

A: Sí, dentro de todo es común. O sea no es que están todo el tiempo hablando mal, pero, ponele mi grupo, con la que me siento yo está todo el tiempo hablando mal de esa chica y esa chica está todo el tiempo hablando mal de mi amiga. Es un ejemplo. (Agustina, 4º TM - Escuela B)

Cuando existe algún tipo de tensión entre compañeras, ya sea por conflictos previos o por prejuicios, se busca o inventa algún atributo negativo a través del cual se pueda desvalorizar a la persona. Este “hablar mal”, en cuanto chisme, constituye un recurso de poder con el cual las estudiantes buscan posicionarse jerárquicamente unas sobre otras despreciando a aquellos individuos o grupos con los cuales se llevan mal o tienen rivalidades. El problema que una estudiante tenga con otra de un grupo distinto hace que muchas veces el comportamiento de una de ellas se traslade a la característica de todo su grupo.

Elias y Scotson (2016) sostienen que existe un estrecho vínculo entre el formato de los chismes y la estructura de la comunidad. En su investigación muestran cómo el grupo caracterizado como *establecidos* contaba con un sistema complejo de centros de intrigas. Los espacios de sociabilidad como la iglesia, el club o el pub funcionaban como espacios propicios para la difusión y circulación de chismes. En nuestro caso, tanto la escuela como las redes sociales y las actividades de ocio nocturno tenían similar función. En ambos colegios, la red social más utilizada para hacerlos circular es el *Ask*¹⁰, cuyo anonimato les permite a los jóvenes expresarse con mayor impunidad.

9 Persona de poco entendimiento o inteligencia.

10 Ask.fm es una red social creada en Letonia en el 2011 basada en preguntas y respuestas como componente básico para la conversación y autoexpresión. Para su uso no hace falta crear un usuario, pudiendo interactuar de forma anónima.

La posición y cohesión interna del grupo que realiza el chisme es fundamental para que adquiera fuerza, circule rápido y logre causar daño en aquellos de quienes se habla. Si la balanza de poder entre quienes hacen circular el chisme y quienes son sus destinatarios es equilibrada, ambos pueden “hablar mal” del otro logrando resultados que se neutralizan mutuamente, tal como nos cuenta Agustina (4to. TM - Escuela B). Pero si, por el contrario, quien es destinatario del chisme no está claramente identificado con un grupo de pertenencia o ese grupo ocupa posiciones inferiores dentro de la figuración del curso o de la escuela, se hace más difícil deshacerse del estigma injurioso que recae sobre aquel:

P: ¿Qué es lo que pasa en las redes sociales?

Carla: Ellas son un grupito de tres/cuatro que les gusta bardear a todos, le sacan defectos a todos, le dicen cualquier cosa...

Adela: Se meten en la vida de todo el mundo y empiezan a criticar a las personas por redes sociales, entonces cuando vos ves eso, obviamente algo tenés que decir, para, o sea, no da quedarte con la boca callada, y cuando empezás saltan de a cinco [*gesticula con las manos*].

Malena: Que son ese grupito de cinco. [...]

Carla: Es que lo que pasa es que se meten a veces en cosas muy personales, por ejemplo esa chica se había

metido conmigo. Me dijo un montón de cosas, que la verdad que no tenía que decir... y lo ponía en el Twitter, en el Facebook, y se terminó enterando todo el colegio, todas las personas, la verdad que a mí no me cayó bien [...]. Son cuatro o cinco pero parece que sean diez, les encanta decir de todo, aparte son...

Sabrina: Les encanta más que nada figurar en Twitter bardeando porque en la cara no te van a venir a decir nada. [...]

Carla: Aparte son muy superficiales ellas, se fijan en todo, o sea, si una es gorda, le dicen de todo, porque es petisa le dicen de todo, porque no sé... tiene... se cortó el pelo diferente o cosas así o cosas que le pasan, ellas siempre sacándole el cuero¹¹ a todos, y aparte si lo hacen entre ellas, todo bien, pero no hace falta ponerlo en una red social, vos sabés que lo ven todos.

Sabrina: Claro, lo hacen para humillar más que por criticar, es más para humillar a la persona. [...] Aparte una cosa es que vengan y te lo digan y queda entre vos y esa persona, pero que lo digan en Twitter y que lo vea todo el mundo, es ya... es distinto, porque te están rehumillando. [...]

P: Vos hablabas de dolor recién, justamente ¿qué sienten cuando pasa eso?

¹¹ “sacar el cuero”: criticar despectivamente, hablar mal o denigrar a otra persona.

Sabrina: A mí me da bronca porque para mí lo ponen en las redes sociales para llamar la atención más que nada.

Adela: Es como existir... son típicas personas que te tienen que hundir para...

Sabrina: Claro, para sentirse mejor ellas, como que tienen que hacer sentir mal a los demás. (GF 3, Estudiantes TT - Escuela B)

En este fragmento se observa cómo un grupo de cinco chicas altamente cohesionadas ("que parecen diez") se dedican a difamar, a través de las redes sociales, a otras compañeras, las cuales se sienten violentadas. En la mayoría de los casos el contenido de los chismes gira en torno a algún defecto físico o de apariencia (como se visten), a la "reputación sexual"¹² ("es una puta") o a contar una infidencia personal. Como sostienen las entrevistadas, lo que se busca no es criticar sino directamente humillar, rebajar al otro para "existir". Es decir, en el chisme humillante subyace un sentimiento de superioridad de quien o quienes lo ejecutan que es proporcional al sentimiento de inferiorización que generan en quienes lo padecen.

Kaplan (2009a) concibe a la humillación como "una emoción imbricada en el comportamiento y en la interacción social que encuentra una vía de expresión particular en el lenguaje del insulto" (p. 100). Por su parte, Mutchinick (2013) entiende las relaciones de humillación como una forma de incivilidad. Afirma que "la humillación está atravesada, según el discurso de los estudiantes, por un sentimiento de malestar y se vincula con colocar a los sujetos en un lugar de incomodidad" (Mutchinick, 2013, p. 132).

Al publicar un chisme en las redes sociales, el efecto se amplifica por la masividad del público. El hecho de que todos se anoticien del insulto y que varias personas al mismo tiempo puedan hablar de eso genera un profundo sentimiento de inferioridad entre los jóvenes. Entre quienes cuentan con pocos recursos de poder dentro del ámbito escolar, el chisme los hunde socialmente.

Tanto hombres como mujeres reconocen que los conflictos y las peleas que surgen por "hablar mal" son algo más característico de ellas que de ellos:

¹²Jones (2010) afirma que "los chismes sobre la vida sexual de una persona son un arma efectiva para herir su imagen pública y provocarle malestar" (p. 101).

Ariadna: ...por eso capaz que se pelean, porque llevan y traen cuentos.

Pilar: Claro, porque... ah, porque la amiga dijo algo de vos y vos te enterás...

Ariadna: Y vos estás hablando mal de aquella...

Pilar: Claro, y entonces en vez de aclarar los tantos personalmente siempre por chismes, y entonces...

Lito: Es un puterío...

Manuel: Las minas siempre, las peleas de minas siempre es por puterío o por un pibe...

Pilar: Sí, porque habló mal, porque me miró mal [...].

Florencia: Claro, hablando en general, las mujeres son más falsas, pero los chicos son como que... es otro tipo de relación, nada que ver con lo que tienen las mujeres.

Ariadna: Es mejor, a mí me gusta más la relación que existe entre los hombres que entre las mujeres. (GF 5, Estudiantes TM - Escuela A)

Fonseca (2004), en una investigación sobre relaciones de género y violencia en sectores populares, aborda la cuestión del chisme. Allí equipara la violencia física, más visible entre hombres, con la violencia ver-

bal entre las mujeres a través del chisme. En consonancia con lo que dijimos en el apartado anterior, frente a un determinado conflicto, encontramos que los hombres pasan de forma más rápida a la confrontación física cara a cara. Hay menos tiempo de intercambios lingüísticos y una vez finalizada la pelea la comunicación disminuye. En cambio, en las mujeres las disputas van *increscendo* a medida que las contrincantes "hablan mal" cada una a espaldas de la otra. Cuando se "encaran" se producen intercambios verbales sin arribarse a ninguna solución porque luego, por separado, continúan las difamaciones. Esto hace del conflicto un círculo espiralado que va escalando gestando heridas subjetivas cada vez más profundas.

Por "un(a) chico(a)"

Uno de los puntos de conflicto más álgidos entre los jóvenes es la cuestión de "meterse con" el/la chico(a) o con el/la novio(a) de otro(a) estudiante. En plena adolescencia la sexualidad moviliza toda una serie de emociones, aprendizajes, códigos de relacionamiento y conflictos. Al igual que lo muestran otras investigaciones realizadas en Argentina (Jones, 2010; Maldonado, 2005; Paulín, 2013), los noviazgos, los amores no correspondidos, las infidelidades o los celos ocupan un lugar importante en la relación de los jóvenes en el ámbito escolar:

Creo que de las chicas lo que más genera pelea es el tema del novio. Como "ah, miraste a mi novio" o "ah, lo aceptaste en Facebook" y "ah, le tenés ganas, ¿no?" y ya está, cagarse a piñas. (Adela, 4º TT - Escuela B)

A mí me pasó que yo me peleé con un chico, me agarré a trompadas. Porque yo andaba con una chica ¿no? Y este pibe no tenía nada de códigos entonces se fue y de una se la besó en un cumpleaños de 15. (Daniel, 5º TT - Escuela B)

Para los jóvenes, mirar o tomar contacto con el chico(a) que tiene una relación con otro(a) estudiante es una de las ofensas o traiciones que suscita más reacciones violentas, en cuanto es una situación que no se puede dejar pasar. Felipe (4º TT - Escuela A) nos dice que si "bardean a tu novia, por más que no tengas ganas de pelear, vas a tener que pelear". Lo viven casi como una obligación moral al sentir que no tienen otra alternativa de acción. Entre ellos existe un consenso respecto a que este tipo de situaciones constituye una "justa razón" o uno de los motivos de pelea que amerita la agresión física si es necesario.

El "meterse con" implica un abanico de situaciones y acciones como: acercarse, tocarlo(a), tener algún contacto por Facebook o besarlo(a). El acercamiento de un otro hacia la pareja o persona con la que se siente atraído lo perciben como una amenaza y un avasallamiento a la propia subjetividad.

Varios estudiantes, tanto mujeres como varones, hablan de la pareja como una propiedad, un objeto que les pertenece, que tiene dueño. Como sostiene Maldonado (2005), para los estudiantes "tener novio en este contexto es 'poseer algo' propio, ser reconocido por ese otro" (p. 732). A través de estos modos de pensar se produce una cosificación del *otro*. Al ser considerado(a) una pertenencia propia, "meterse con" su chico(a) es considerado un "robo" o un ultraje personal.

En el caso de las mujeres, en términos generales existe un código de apropiación, y su consecuente "prohibido mirar/tocar", que se extiende hacia todo estudiante que les guste o con el que hayan tenido "algo" aunque ya no estén más juntos o la atracción no sea correspondida:

Samanta: La amistad del hombre es como más sólida, entonces si Ivo le roba una chica a Renzo, capaz que Renzo en un tiempo se lo perdona, y yo nunca se lo perdonaría a Alexia.

Ivo: ¿Nunca?

Sara: Nunca más.

Renzo: Los códigos son diferentes. [...] El hombre es más liberal. Yo creo que la mujer tiende a ser más conflictiva o más competitiva. [...] sí, a veces sin sentido, visto desde los hombres. [En vos baja dice] Son todas pelotudas [Todos se ríen].

P: ¿Ustedes cómo lo ven? [Haciendo referencia a las estudiantes mujeres]

Sara: Yo lo veo de otra manera, porque...

Alexia: Quedó grabado, ieh! [le dice mirando a Renzo].

Sara: O sea, yo si me dejo de hablar con un chico y después una amiga va y está con él no me molestaría, porque yo ya está.

Samanta: Pero es la historia que tenés, bah, a mí me remolestaría que Alexia venga...

Ángeles: Depende del grupo de amigas, de mi grupo de amigas nunca nos peleamos por un pibe...

Samanta: Pero es depende de qué códigos, capaz que es un chico que no me influyó tanto en mi vida y después Alexia va y está con el chico, bueno, no me importa. Pero si es un chico que a mí sí me importó en su momento, está prohibido para vos, toda la vida va a estar prohibido. (GF 2, Estudiantes TM - Escuela B)

Tanto los hombres como las mujeres dijeron haber tenido conflictos por una chica o un chico, o haber visto peleas "a las piñas"¹³ por ese tema. Sin embargo, perciben a los varones como más "liberales" o que le otorgan "menos importancia", no porque no se peleen por una mujer sino porque lo hacen durante el periodo que mantienen algún tipo de relación con ella. Una vez terminada la relación, dicen, no les molesta lo que haga la otra persona. En cambio las mujeres toman como suyo a quien es o fue objeto de deseo por más que ya no esté con ellas. Como también lo observa Paulín (2013), "entre las chicas es recurrente sancionar fuertemente el encuentro erótico entre un ex novio y una amiga" (p. 227). Esto es lo que sucedió entre Daniela y Elba (4º TM) en el 2013. Cuando la primera empezó a salir con Facundo, quien fue novio de Elba durante el 2012, se produjo un enfrentamiento y enfriamiento de su amistad.

En este tipo de circunstancias el *otro* casi no tiene posibilidades de ser considerado un sujeto que actúa por sí mismo tomando decisiones, por ejemplo, besando a otro(a) joven que no sea su novio(a). Puede ser por ello que en este tipo de conflictos, generalmente, el mayor enojo recaiga sobre la tercera persona que se entromete en la relación diádica y no con quien es la pareja. Particularmente al comienzo del conflicto, la pareja o expareja queda al margen.

Como podemos observar, los conflictos a raíz de noviazgos no comienzan necesariamente en la escuela, sino también en los locales bailables a la noche o por Facebook. Este tema es uno de los puntos de conflicto más álgidos para los estudiantes de ambas

13 Golpes de puño.

escuelas. Sin embargo, en la escuela A observamos un mayor número de situaciones en las cuales, particularmente las mujeres, habían llegado a la confrontación física por este tema.

Conclusiones

Los motivos de conflicto aquí analizados no son excluyentes en sí mismos sino, como vimos, en varias ocasiones se entremezclan entre sí, por ejemplo, las "picas" de los partidos de fútbol con las cuestiones barriales, los chismes con las peleas por una persona del sexo opuesto. Como denominador común observamos que la sociodinámica de los conflictos está atravesada por sentimientos de superioridad e inferioridad que experimentan los jóvenes. Cabe destacar que estos sentimientos no emergen de forma separada o alternativa, sino que se entrecruzan entre sí. Podía ocurrir que ciertos estudiantes se sintieran menospreciados y en respuesta a ello intentaran por medio del uso de la violencia física revertir esa situación, y al mismo tiempo que sus compañeros perciban que aquellos se consideraban superiores al buscar imponerse por la fuerza.

Los conflictos más álgidos entre los estudiantes de ambas escuelas se producen a raíz de lo que categorizamos como: "por un(a) chico(a)" y "hablar mal". En el primer caso, la disputa o el acercamiento hacia la persona con quien se tiene (o pretende tener) una relación amorosa se vive por parte de los jóvenes como un ultraje (en el sentido de "robo" o "daño") a su subjetividad, cuyo honor debe ser restablecido, en varias ocasiones, mediante el uso de la fuerza física. En el caso de los conflictos por "hablar mal" se observa claramente el uso del chisme como recurso de poder para humillar y "rebajar" a otros compañeros. La posición que ocupa y la cohesión interna del grupo que realiza el chisme resultan fundamentales para que este adquiera fuerza, circule y logre causar daño en aquellos de quienes se habla. Cuando existen amplios diferenciales de poder entre los grupos se hace más difícil deshacerse del estigma injurioso que recae sobre quienes son objeto de los chismes (Elias y Scotson, 2016).

Si bien los estudiantes reconocen que el uso de la fuerza física es cada vez más frecuente entre las mujeres, encontramos ciertas diferencias en la sociodinámica de los conflictos que se producen entre cada género. La disputa entre los hombres pasa rápidamente al uso de la violencia física. Hay menos tiempo de intercambios verbales y una vez finalizada la pelea la comunicación disminuye. En cambio, en las mujeres los alter-

cados pasan por extensas discusiones que no se reducen a un único episodio y se prolongan en el tiempo a través, por ejemplo, del recurso del chisme. Interpretamos que la confrontación física es uno de los elementos que acelera el desenlace en cuanto permite determinar en un lapso de tiempo acotado de forma explícita un "vencedor" y un "vencido". En cambio, los enfrentamientos verbales y la circulación de chismes hacen del conflicto un círculo espiralado que va gestando heridas subjetivas cada vez más profundas.

Así como la cuestión de "hablar mal" de otra persona está más presente entre las estudiantes mujeres, observamos que los conflictos por el barrio de residencia y por "picas" deportivas, donde se expresa la *cultura del aguante*, no solo son propios de los varones sino que también suceden casi exclusivamente en la Escuela A. Justamente, es en los estudiantes de esta escuela donde encontramos el mayor umbral de tolerancia hacia el uso de la fuerza física y una cierta aprobación de ella en términos de *aguante* (Garriga, 2010). Interpretamos que esta percepción puede estar asociada a dos circunstancias: por un lado, por el nivel de violencia que los entrevistados declaraban que había en sus barrios; por otro lado, debido al contacto que algunos estudiantes mantenían con la hinchada del club de fútbol, cuya cancha estaba ubicada a pocas cuadras de la institución, y a que los jugadores de divisiones inferiores asistían allí.

Cabe destacar que los conflictos analizados se entrelazan con otros espacios, materiales y virtuales, como el barrio, las redes sociales y las actividades de ocio nocturnas. Entre los tres espacios existen

vasos comunicantes sobre los que es necesario indagar para comprender la trama del fenómeno de las violencias en las escuelas. Consideramos que la condición estudiantil se entrelaza con la condición juvenil sin poder ser abordadas por separado (Kaplan, 2013; Weiss, 2012).

Comprender los ejes de conflictos entre los estudiantes y los sentidos que ellos ponen en juego resulta fundamental para idear mecanismos de resolución pacífica de conflictos dentro de la escuela. Para ello es importante que, al momento de construir acuerdos de convivencia, no se aborde la problemática solamente desde los aspectos morales y normativos propios de la escuela, sino también desde las valoraciones que interpelan cotidianamente la subjetividad de los jóvenes que transitan nuestras instituciones educativas.

Referencias

- Abramovay, M., Cunha, A. L. y Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descubriendo secretos: violência e convivência nas escolas*. Secretaria de Estado da Educação, Governo do Distrito Federal (GDF).
- Bourdieu, P. (2003). Algunas propiedades de los campos. En *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto* (pp. 119-126). Quadrata.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Unicef/Flacso.

- Debarbieux, E. (2002). "Violências nas escolas": divergências sobre palavras e un desafio político. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-92). Unesco.
- Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56(3), 183-191.
- di Napoli, P. N. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18, 338-366.
- di Napoli, P. N. (2018). Sentidos y usos del "mirar mal" como eje de conflicto entre estudiantes. *Revista Reflexiones*, 97(2), 71-85.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Elias, N. (2009). Civilización y violencia. Sobre el monopolio estatal de la violencia. En *Los alemanes* (pp. 185-306). Nueva Trilce.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). Dinámica de los grupos deportivos con especial referencia al fútbol. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 247-269). Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados: una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fonseca, C. (2004). *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Ed. da Univ., Univ. Federal do Rio Grande do Sul.
- Furlan, A. (Ed.). (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI Editores.

- Garriga Zucal, J. (2010). "Nosotros nos peleamos": violencia e identidad de una hinchada de fútbol. Prometeo Libros.
- Gómez Mendoza, Y., Aros Dueñas, N. L. y Rozo Bermúdez, D. P. (2018). Del menosprecio al reconocimiento. Aportes a los estudios de niñez en contextos de violencia. *Revista Aletheia*, 10(2), 14-37. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.14.37>
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo y construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-314). Siglo XXI Editores.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Clacso/Ediciones CICCUS.
- Kapferer, J. N. (1989). *Rumores: el medio de difusión más antiguo del mundo*. Emecé.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009a). La humillación como emoción en la experiencia escolar. En C. V. Kaplan y V. Orce (Eds.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias* (pp. 99-108). Noveduc.
- Kaplan, C. V. (2009b). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., Krotsch, L. F. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kornblit, A. L. (Ed.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos.
- Kornblit, A. L., Mendes Diz, A. M. y Frankel, D. (1991). Manifestaciones de violencia en la escuela media. En F. Lolas Stepke, *Agresividad y violencia*. Losada.
- Ley 26.892 (11 de septiembre del 2013), ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativa.
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 18(34), 1-19.
- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 719-737.
- Mejía Hernández, J. M. G. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, 176, 57.
- Míguez, D. (Comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Paidós.
- Míguez, D., Gallo, P. y Tomasini, M. (2015). *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*. Miño y Dávila.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2ª ed.). Sage Publications.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* [tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario (GEU).
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Paulín, H. L. (2002). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Educar*, (20), 36-47.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias* [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H. L. y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Brujas.
- Simmel, G. (2013). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Sequitur.
- Saez, V. (2018). Los motivos de la violencia desde el discurso mediático. Un análisis de los episodios en el espacio escolar. *Revista Aletheia*, 10(1). <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/464>

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*.
Centro de Investigaciones Sociológicas.

Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia
en las escuelas: un informe de Uruguay.
En Unesco (Ed.), *Violência na escola.
América Latina e Caribe* (pp. 153-207).
Unesco.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóve-
nes: el proceso de subjetivación. *Perfiles
Educativos*, 34(135), 134-148.