



GÉNERO Y ESCUELA MEDIA: UN ANÁLISIS DE LAS VIOLENCIAS EN LAS RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

Autora/s:
Marina Tomasini¹
Paula Bertarelli²
Agustina Beltrán³
Pamela Ceccoli⁴
Marina Córdoba⁵
Valeria Del Campo⁶

Resumen:

En la ponencia presentamos algunos resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario a jóvenes, de ocho escuelas de gestión pública de la provincia de Córdoba, sobre violencias en las relaciones cotidianas entre estudiantes de primer año. La aplicación del mismo constituye una fase dentro de un estudio más amplio que indaga en la relación entre género, sexualidad y distintas expresiones de violencia entre estudiantes en el inicio de la escuela media. Asimismo, en dicho estudio, se analiza la manera en la que se relacionan los desafíos socializadores que enfrentan los estudiantes en el primer año de la escuela secundaria y la violencia entre compañerxs. Se abordan, específicamente, aquellas expresiones de menosprecio, inferiorización o destrato como las humillaciones, discriminaciones o formas de avergonzar. Se trata de un conjunto variado de actos cuya conceptualización coincide con las caracterizaciones de *violencia de baja intensidad* (Castro Rubio, 2009)⁷ o *situaciones conflictivas de baja*

¹Dra. en Psicología. IGEHCS – CONICET (Tandil) y Universidad Nacional de Córdoba. marinatomasini@hotmail.com

²Lic. y Prof. en Psicología. CONICET (CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba). paubertarelli@hotmail.com

³Lic. en Comunicación Social. CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. agusbeltran@hotmail.com

⁴Lic. en Psicología. CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. pamela_ceccoli@hotmail.com

⁵Lic. en Psicología. CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. malejandracordoba@gmail.com

⁶Lic. en Psicología. CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. valeriadelfcampo@hotmail.com

⁷ Castro Rubio, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, Septiembre 09, N° 86, 49-64.



intensidad (Brener, 2008)⁸ que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y cuya multiplicidad y reiteración llevan a normalizarla y naturalizarla.

En particular presentaremos nuestros análisis e interpretaciones sobre la relación entre género y: a) dinámicas conflictivas en las relaciones entre compañeras y compañeros que se expresan mediante gritos, insultos, burlas, trato ofensivo, apodos, molestar; b) las *burlas* ligadas a aspectos expresivos singulares, gustos, apariencia, forma de pensar o desempeño escolar; c) las acciones que sus protagonistas realizan y los motivos asignados a las peleas entre compañeros y compañeras. Entendiendo a las peleas como situaciones donde se producen tanto agresiones físicas (golpes, empujones, rasguños, patadas, etc.) como verbales (insultos, burlas, etc.).

Palabras claves: Género-Violenias-Escuela media

Introducción

En esta ponencia presentamos algunos resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario sobre *violencias en las relaciones cotidianas entre estudiantes de primer año* en ocho escuelas de gestión pública de la provincia de Córdoba. La aplicación de la encuesta constituye una fase dentro de un estudio más amplio que aborda las violencias en la escuela, en particular aquellas expresiones de menosprecio, inferiorización o destrato como las humillaciones, discriminaciones o formas de avergonzar. Se trata de un conjunto variado de actos cuya conceptualización está en sintonía con las caracterizaciones de *violencia de baja intensidad* (Castro Rubio, 2009) o *situaciones conflictivas de baja intensidad* (Brener, 2008) que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y cuya multiplicidad y reiteración llevan a normalizarla y naturalizarla.

En una primera etapa se estudió, desde un abordaje cualitativo, un conjunto pequeño de casos con el propósito de reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociados a la violencia y al género en escuelas medias de la ciudad de

⁸Brener, G. (2008). *Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad*. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 199-240). Buenos Aires: Miño y Dávila.



Córdoba. A partir de las categorías obtenidas en el primer momento de la investigación, y del relevamiento y sistematización de encuestas existentes sobre el tema, se elaboró un cuestionario con el objeto de precisar las percepciones y prácticas sobre violencia, género y sexualidad en las escuelas. El propósito ha sido explorar la problemática en una gama más amplia de situaciones en un mismo tipo de interacción social: la que ocurre en el marco de las prácticas escolares instituidas. Se aplicaron 146 encuestas a estudiantes de primer año en ocho escuelas de gestión pública de nivel medio de Córdoba, cuatro ubicadas en la capital provincial y cuatro en localidades del interior.

El estudio se propuso analizar las relaciones entre compañerxs de primer año ya que la escuela media supone desafíos singulares en este momento de su escolaridad. En el sistema educativo argentino este cambio de nivel implica el armado de nuevos grupos o la reconfiguración de grupos establecidos. Tal como se ha analizado en otras investigaciones en los momentos de formación de los cursos se intensificarían los juegos exploratorios de conocimiento y reconocimiento (García y Madriaza, 2005). En pleno proceso de cambio corporal y subjetivo se incorporan en un ámbito que modifica la relación pedagógica y vincular con docentes y transforma las prácticas de sociabilidad.

El cuestionario fue auto administrado y se aplicó de modo voluntario a estudiantes de primer año de las escuelas seleccionadas en presencia de lxs integrantes del equipo de investigación con el fin de aclarar cualquier duda que pudiera surgir. Los datos recogidos fueron sistematizados y analizados por medio del programa de análisis estadístico SPSS versión 19. Para esta comunicación se utilizó predominantemente información proveniente de análisis univariados con el fin de hacer una caracterización general de diferentes formas de expresión de las violencias y de precisar la frecuencia de determinados tipos de incidentes en los casos estudiados, ya que por el tipo de muestreo utilizado los resultados no se pueden extrapolar a una población en general.

A continuación presentaremos nuestros análisis e interpretaciones sobre la relación entre género y: A) dinámicas conflictivas en las relaciones entre compañeras y



compañeros que se expresan mediante gritos, insultos, burlas, trato ofensivo, apodos, molestar; B) *burlas* ligadas a aspectos expresivos singulares, gustos, apariencia, forma de pensar o desempeño escolar; C) situaciones de peleas entre compañeros y compañeras, considerando tanto las acciones que sus protagonistas realizan como los motivos asignados a dichas situaciones.

Entre juegos y violencias. Dinámicas conflictivas en las relaciones entre compañeras y compañeros.⁹

A través de un conjunto de preguntas buscamos indagar las dinámicas conflictivas en las relaciones entre compañeras y compañeros, considerando como indicadores la presencia de *micro-violencias* en sus intercambios, tales como gritar, molestar, burlarse, decir cosas ofensivas, poner apodos feos o hacer/decir cosas para que otrxs se peleen.

Cuadro I. Relaciones entre chicas y chicos

¿Los <u>chicos</u> han hecho alguna de las siguientes cosas a las chicas?		¿Las <u>chicas</u> han hecho algunas de las siguientes cosas a los chicos?	
1. Les molestaron en clase:	78,1% (114)	1. Les gritaron:	56,9% (82)
2. Les pusieron apodos feos:	64,4% (94)	2. Se burlaron:	51 % (74)
3. Se burlaron:	58,9% (86)	3. Los molestaron en clase:	46,5% (67)
4. Dijeron cosas ofensivas de ellas:	57,5% (84)	4. Les pusieron apodos feos:	43,1 % (62)
5. Les gritaron:	56,2% (82)	5. Dijeron cosas ofensivas de ellos:	41% (59)
6. Hicieron/dijeron cosas para que se pelearan entre ellas:	36,3% (53)	6. Hicieron/dijeron cosas para que se peleen entre ellos:	23,1 % (33)

⁹Este eje refiere mayoritariamente a relaciones entre compañerxs del mismo curso



7. No hicieron ninguna de esas cosas:	6,9 % (10)	7. No hicieron ninguna de esas cosas:	16,2 % (23)
---------------------------------------	---------------	---------------------------------------	----------------

En este cuadro podemos ver, por un lado, que hay porcentajes altos de respuesta en la mayoría de las prácticas lo cual está en sintonía con los análisis de estudios específicos a nivel internacional y nacional respecto a que las llamadas **violencias tenues** (humillaciones, discriminaciones, formas de avergonzar, trato ofensivo) registran una alta frecuencia en las interacciones en el aula (Kaplan, 2009).

Por otro lado, se destaca que en el marco de las relaciones entre compañeras y compañeros del curso, en general, en casi todos los ítems los porcentajes de respuesta son más altos cuando se refieren a **acciones que los chicos han hecho a las chicas**. Asimismo en la última fila del cuadro I puede verse que el porcentaje es algo más del doble cuando indican que las chicas no “hicieron ninguna de estas cosas”.

Podemos pensar que el alto porcentaje referido a que los chicos **molestaron** a las chicas en clase estaría ligado a un mayor despliegue de los varones en el aula, a su tendencia a “joder” y “molestar” durante las clases –como suelen denominarlo las y los estudiantes– o a mostrarse desimplicados de las tareas escolares, tal como se ha señalado en otros estudios realizados en el contexto local (Bertarelli y Arcanio, 2011). En la misma dirección investigaciones sobre masculinidad y escuela han planteado las derivaciones que tendría la “feminización del mundo académico” en las relaciones entre compañeros y compañeras (Marsh et al., 2001; Dumais, 2002; Olavarría, 2003). Los chicos realizarían variadas negociaciones ante la tensión entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares y la presión de la masculinidad hegemónica. Así, tratar con desdén a las chicas (Lomas, 2007) o molestar en clase (Renold, 2001) serían parte de las estrategias que utilizan algunos para mostrarse como rudos o bien para evitar ser percibido como “buenos alumnos” o en una actitud “pro-escuela”.

A su vez el mayor porcentaje de lo que hacen las chicas a los chicos es **gritarles**, lo cual podría dar cuenta de una respuesta reactiva ante dichas molestias.



Teniendo en cuenta que los porcentajes correspondientes a diferentes modos de ofensa (poner apodos feos, burlarse, decir cosas ofensivas) de los chicos hacia las chicas supera el caso inverso, se puede pensar que en los casos estudiados las acciones y los cuerpos femeninos están más expuestos a la constante valoración negativa por parte de sus compañeros.

Junto con esta información, y a juzgar por los datos analizados en la fase cualitativa del estudio (Tomasini, Domínguez y Peralta 2013), cabe decir que las relaciones entre las chicas y los chicos aparecen mediadas por las amistades y las enemistades o por las cercanías y las distancias percibidas. Esto marcaría umbrales de tolerancia diferenciales para este conjunto de actuaciones recíprocas. Es decir que no habría un conjunto homogéneo de comportamientos de los chicos hacia las chicas ni de reacciones invariables por parte de ellas, sino que las mismas se modifican o se atemperan según sea el vínculo entre quienes participan en la situación. Lo cual señala divisiones y alianzas, relativamente móviles y situacionales, tanto intra como inter genéricas y caracteriza complejos vericuetos de la convivencia dentro del aula como parte del efervescente mundo social en la escuela.

Género, sexualidad y discriminación en la escuela

A continuación se exponen los resultados de un conjunto de preguntas que indagan en formas de violencia simbólica vinculadas al género y la orientación sexual en el contexto escolar (entre pares o de parte de docentes) y en el contexto familiar. Decidimos usar las categorías *discriminación* y *burla* en este índice dada la relevancia que adquirieron en las prácticas discursivas de las y los estudiantes en la etapa cualitativa del estudio.

Cuadro II

	Casos (SI)	%
a- Te sentiste discriminado/a en la escuela por tu orientación sexual? (homosexual, bisexual, heterosexual)	2	1,4%



b- Te burlaste de alguien de tu escuela por su orientación sexual? (homosexual, bisexual, heterosexual)	20	13,9%
c- Tus compañeros/as se burlaron de alguien de tu escuela por su orientación sexual? (homosexual, bisexual, heterosexual)	67	45,8%
d- Te sentiste discriminado/a en la escuela por tu género? (por ser varón, por ser mujer o por ser <i>trans</i>)	8	5,6%
e- Te burlaste de alguien en la escuela por su género? (por ser varón, por ser mujer o por ser <i>trans</i>)	15	10,9%
f- Tus compañeros/as se burlaron de alguien en la escuela por su género? (por ser varón, por ser mujer o por ser <i>trans</i>)	52	35,4%
g- Crees que tus profesores, preceptores, directivos discriminaron a alguien por su género? (por ser varón, por ser mujer o por ser <i>trans</i>)	16	11,1%
h- Crees que tus profesores, preceptores, directivos discriminaron a alguien por su orientación sexual? (homosexual, bisexual, heterosexual)	13	9%
i- Crees que en tu familia se burlaron de alguien por su género? (por ser varón, por ser mujer o por ser <i>trans</i>)	12	8,3%
j- Crees que en tu familia se burlaron de alguien por su orientación sexual? (homosexual, bisexual, heterosexual)	11	7,6%

Se advierte que tanto en relación a la orientación sexual como al género es menor el porcentaje de estudiantes encuestadxs que se consideran objeto de burlas o discriminación (1,4% y 5,6%) que aquellos que reconocen haberse burlado (13,9% y 10,4%) y la cifra aumenta notablemente cuando se trata de reconocer las burlas de compañerxs dirigidas a otrxs (45,8% y 35,4%). Es decir que reconocen mayor burla y discriminación en situaciones en las que no estarían involucradxs. Asimismo identifican menos burla y discriminación por parte de sus familias y docentes que las que ven entre sus compañeros y compañeras, pero más que las que registran en ellos o ellas mismxs hacia otrxs. Como se ha indicado en otros estudios, tal diferencia puede deberse, en parte, a que muchas veces la percepción de un problema social como la discriminación no se asume desde la propia persona encuestada pero si se reconoce cuando se pregunta cómo se percibe en los demás (Informe Col·lectiu Lambda, 2008).

Otro conjunto de preguntas se orientó a indagar las actitudes de las y los estudiantes para compartir distintos espacios y actividades de la vida social en la escuela con compañeros y compañeras afeminados, lesbianas y trans. De este modo buscamos



construir un índice de homo-lesbo-trans fobia a partir de indicadores que refieren a aspectos comportamentales y emocionales (como la vergüenza o la molestia).

Si bien *travesti* es una de las categorías, entre otras, que expresan la identidad de género auto percibida dentro de lo que incluye la denominación *trans*, elegimos utilizarla porque en las indagaciones previas al armado del cuestionario detectamos que era de uso más corriente en el lenguaje popular de jóvenes de estas edades, con respecto a otras como *transgénero*, *transexual*.

Cuadro III

	Travesti	Lesbiana	Varón Afeminado
a- Tendrías problemas para compartir el curso con un/a compañero/a:	Si: 22,2% No: 72,9%	Si: 19,4% No: 69,4%	Si: 18,1% No: 71,5%
b- Te molestaría hacer tareas de la escuela con un/a compañero/a:	Si: 34,0% No: 57,6%	Si: 31,9% No: 56,3%	Si: 28,5% No: 59,7%
c- Te daría vergüenza andar en los recreos con un/a compañero/a:	Si: 41,7% No: 51,4%	Si: 32,6% No: 54,2%	Si: 31,9% No: 55,6%
d- Tendrías problemas para juntarte en la escuela con un/a compañero/a:	Si: 41,7% No: 50,7%	Si: 32,6% No: 52,2%	Si: 31,9% No: 55,6%
e- Te molestaría que te abrace, te agarre la mano, te toque el pelo, un/a compañero/a:	Si: 66% No: 25,7%	Si: 52,8% No: 35,4%	Si: 52,1% No: 36,1%
f- Tendrías problemas para ser amigo/a de un/a compañero/a:	Si: 30,6% No: 61,1%	Si: 25% No: 61,8%	Si: 23,6% No: 63,9%

Puede observarse que los índices de rechazo o actitudes discriminatorias en todos los ítems son más altos cuando se refieren a compañerxs travestis que a compañeras lesbianas y varones afeminados, con lo cual las actitudes más desfavorables se registran para estudiantes *travestis*.

Asimismo, en los tres casos puede ubicarse a las actitudes en un continuo que va de menor a mayor cercanía e intimidad en el tipo de vinculación (desde compartir el curso hasta ser amigos); al respecto se observa que las actitudes de rechazo van en aumento siguiendo esa línea creciente, llegando a alcanzar el máximo grado aquellos modos de relación que impliquen contactos corporales. Vale destacar que en este último



caso es mayor el porcentaje de varones (77,6%) que de mujeres (63,2%) a quienes les molestaría mantener contactos corporales. Cuando se trata de contactos físico con personas travestis la molestia es significativamente mayor para los varones. Asimismo, en esta la pregunta que indaga sobre si les molestaría tener contactos y acercamientos corporales con compañerxs varones afeminados, travestis y lesbianas, es mayor el porcentaje de respuestas afirmativas en lxs jóvenes de escuelas del interior provincial.

Llama la atención que para el caso de compañerxs travestis, lesbianas y varones afeminados más de la mitad de las respuestas (61,1%, 61,8% y 63,9%) indican que no tendrían problemas para ser sus amigxs pero, como dijimos, sí tendrían problemas para abrazarse, andar en los recreos o juntarse en la escuela, indicando un sentimiento de vergüenza para estar juntxs en los recreos.

Por un lado, cabría preguntarse cuál es la concepción de amistad subyacente en estas respuestas ya que no necesariamente definirse como amigxs estaría requiriendo un alto nivel de intimidad y cercanía. Si acciones como estar juntxs en la escuela y mantener algunos modos de vinculación corporal se consideran propias de un vínculo amistoso entra en contradicción el alto porcentaje que admite que dichos modos de vinculación le darían vergüenza o le resultarían problemáticos con aquellxs con quienes reconoce no tendría problema en ser amigx.

Por otro lado, puede señalarse la visibilidad y la exposición del vínculo ante lxs demás como motivo de vergüenza ya que son considerables los porcentajes de respuestas donde el foco del problema es la *mirada social* en la escuela. Las respuestas indican que tendrían menos problemas para compartir el curso y para ser amigxs que para juntarse en la escuela y andar juntos en los recreos.

Finalmente, sobre el tema de los contactos corporales cabe pensar que en parte el problema puede radicar en cierta reticencia a mantener el tipo de contactos señalados en la escuela con cualquier compañerx, más allá de su género u orientación sexual; también debemos considerar la connotación que puede haber despertado la formulación de la



pregunta ya que “abrazar”, “agarrar la mano” o “tocar el pelo” pueden haber sido interpretadas como expresiones de contactos eróticos-amorosos.

Burlas y cargadas entre compañeras y compañeros

En el siguiente cuadro se exponen los resultados sobre la frecuencia y motivos predominantes de burlas entre compañeras y compañeros.

Cuadro IV. Burlas entre compañeras y compañeros

Tus compañeros/as, ¿se han reído de otros/as en la escuela por alguna de las siguientes razones?	Casos	%
-su aspecto físico (altura, peso, pelo, ojos, etc.)	100	69,9%
-su forma de hablar	96	68,1%
-porque son muy estudiosos/as	92	66,7%
-por su forma de vestir	87	63%
-por su peinado	76	56,7%
-por sus gustos musicales	57	42,5%
-por su forma de pensar	46	35,7%
-porque se sacan malas notas	41	30,6%
-por el barrio o lugar donde vive	38	28,6%
-por las actividades que hacen fuera de la escuela	30	22,7%

El **aspecto físico** es la opción más señalada cuando consignan las razones de las burlas o cargadas. Junto con ello, en general, las opciones más elegidas tienen que ver con estilos personales que se expresan corporalmente o afectan la imagen como las formas de hablar, de vestirse o el peinado. Estos datos pueden situarse en un escenario social más amplio ya que, para nuestro país, un informe del INADI señala que la discriminación por aspecto o caracteres físicos mostró un leve aumento en 2011 con respecto a años anteriores, aunque esta tendencia se estaría registrando en otros países también. En una investigación realizada en México encontraron que entre los motivos de las burlas las opciones mayoritarias refieren a las interpretaciones de indicios



corporales: formas de hablar o caminar, apariencia física, tener gustos distintos y la forma de vestir (Mejía Hernández y Weiss, 2011). Esto ha llevado a pensar en una estetización creciente de las relaciones por medio de la cual las diferencias de orden físico son valoradas como signos distintivos que marcan la posición en la cual cada quien se ubica según la clasificación y valoración que se haga de su cuerpo (Pérez y Piñero, 2011).

También es para destacar, en cuanto a las categorías específicamente escolares, que entre lxs estudiantes encuestadxs genera más burlas y cargadas el **ser estudiosx** (62,5%) que el **sacarse malas notas** (27,1%). Esto viene a reforzar una suposición elaborada en el etapa anterior del estudio (Tomasini y otras, 2013) según la cual ciertas *violencias tenues* como burlas, bromas y cargadas, se dirigen preferentemente a quiénes muestran **adhesión al estudio** y a las **exigencias escolares**. Si pensamos que la burla es un mecanismo de acentuación de las diferencias que se usa para distinguir a las personas, podemos leer en estos datos, tal como ha sido planteado por otros autores, una búsqueda de distancia de los imperativos de socialización escolar por medio de la cual lxs estudiantes se subjetivan (Dubet y Martucelli, 1998) o construyen estilos juveniles singulares (Chávez, 2010).

Las peleas y la producción cotidiana del género

Un conjunto de preguntas estuvo dirigido a indagar sobre las peleas entre compañeros y compañeras, considerando su frecuencia, las acciones que sus protagonistas realizan así como los motivos asignados a las mismas. En el cuestionario definimos las peleas como situaciones donde se producen tanto agresiones físicas (golpes, empujones, rasguños, patadas, etc.) como verbales (insultos, burlas, etc.).

Cuadro V. Frecuencia de peleas en el curso



“¿Con qué frecuencia se han producido peleas en tu curso durante este año?”

Algunas veces	Muchas veces	Nunca
73,8%	23,4%	2,8%
(107)	(34)	(4)

N=145

Cuadro VI
“La mayoría de estas peleas se han producido”

Entre Chicas	Entre chicos	Entre chicos y chicas
10,1%	41,7%	48,2%
(14)	(58)	(67)

N=139

El 73,8% de los encuestados indica que algunas veces ha habido peleas en el curso, mientras que el 23,4% consigna que ha sido muy frecuente; sólo en 4 casos (de 145) se ha señalado que nunca han ocurrido peleas en el curso. Estas peleas han tenido a varones como protagonistas en un 41,7%, sin embargo un 48,2% sostiene que se han producido entre chicos y chicas. En menor medida, solo un 10,1 %, se consigna que han sucedido entre chicas.

Cuadro VII. Acciones realizadas en las peleas
“A continuación te pedimos que marques con una cruz en el siguiente cuadro las cosas que hicieron cuando se pelearon”:

	Las chicas entre ellas	Los chicos entre ellos	Las chicas cuando pelearon con los chicos	Los chicos cuando pelearon con las chicas
a- Se burlaron	71 (48,6%)	86 (58,5%)	57 (38,8%)	71 (48,3%)
b- Miraron mal	93 (63,3%)	73 (49,7%)	56 (38,1%)	47 (32 %)
c- Escondieron/rompieron útiles	38 (26 %)	95 (64,6%)	40 (27,4%)	50 (34,2%)
d- Hablaron mal de los/as otros/as	92 (63 %)	68 (46,3%)	56 (38,4%)	54 (36,7%)
e- Se dejaron de lado	66 (44,9%)	44 (30,1%)	35 (24 %)	30 (20,5%)
f- Escribieron cosas ofensivas	55 (37,4%)	47 (32,2%)	32 (21,9%)	35 (24 %)



en facebook o twitter				
g-Insultaron	96 (65,3%)	112 (76,2%)	72 (49 %)	79 (53,7%)
h-Amenazaron	56 (38,1%)	86 (58,5%)	34 (23,1%)	34 (23,1%)
i-Escupieron	22 (15,2%)	83 (56,8%)	23 (15,8%)	27 (18,6%)
j-Rasguñaron	79 (54,1%)	21 (14,4%)	36 (24,7%)	19 (13 %)
k-Empujaron	69 (47,3%)	100 (68 %)	51 (34,9%)	50 (34,2%)
l-Tiraron el pelo	87 (59,6%)	23 (15,9%)	36 (24,8%)	28 (19,3%)
ll- Pegaron cachetadas	59 (40,1%)	58 (39,7%)	32 (21,8%)	26 (17,7%)
m-Pegaron con los puños	38 (26 %)	93 (63,7%)	20 (13,8%)	22 (15,2%)
n-Hirieron con algún elemento (con trincheta por ejemplo)	9 (6,2%)	11 (7,6%)	4 (2,8%)	10 (6,9%)
o-Otras (¿cuál?)¹⁰	6 (4,2%)	4 (2,8%)	3 (2,1%)	2 (1,4%)

En este cuadro se aprecia que entre chicas y chicos hay variaciones significativas en las formas que asumen las agresiones físicas. De las acciones referidas entre chicos “*Insultaron*” fue lo más señalado (76,2%), “*Empujaron*” ha sido la segunda opción más elegida para peleas entre ellos (68 %), seguida por “*Pegaron con los puños*” (63,7%). Mientras que acciones como “*Rasguñaron*” o “*Tiraron el pelo*” tiene el porcentaje más bajo. Cuando se miran estos datos comparativamente, esos son los tipos de agresiones físicas más señalados para las peleas entre chicas, y a la inversa, “*Empujaron*” y “*Pegaron con los puños*” fueron los que obtuvieron menor frecuencia. Los comportamientos más recurrentes en las peleas entre chicas han tenido que ver con agresiones verbales y con miradas de inferiorización (“*rebajar con la mirada*”). En menor medida, pero con porcentajes considerables –cerca o que superan el 50%–, las peleas entre ellas han implicado agresiones físicas como tirarse el pelo, rasguñarse o pegarse cachetadas.¹¹

¹⁰En “otras” aparecen dos clases de referencias. Por un lado consignan “gritaron” y por otro lado refieren a agresiones físicas mediante acciones como pegar patadas o tiraron con sillas o bien señalan los elementos que se habrían utilizado en las agresiones: lapiceras, cuchillas de sacapuntas, sillas, uñas, piedras y puntas.

¹¹Podemos ver que para los cuatro tipos de situaciones de peleas planteadas hay un claro predominio del *insulto* mientras que lo menos frecuente es *herir con algún elemento cortante*, aunque no deja de ser preocupante que esta forma de agresión física extrema aparezca señalada para todas las situaciones.



Si bien muchos estudios han indicado que entre quienes ejercen o padecen violencia física se encuentran varones en mucha mayor medida que mujeres (Informe INJUVE, 2008) y estos datos se reiteran en las estadísticas de violencia escolar en nuestro país (Adasko y Kornblit, 2008), el haber refinado los indicadores sobre distintas formas de agresión física nos permite proponer que la diferencia principal de las peleas entre chicos y entre chicas no radica en el uso de la violencia física, y en este punto no sería una propiedad exclusiva del modo de pelear entre varones. Sin embargo no se trata de un comportamiento homogéneo sino que más bien difieren en las formas de agredirse físicamente. Esto nos lleva a pensar en normas diferenciales respecto al uso de violencia física. Aún comportamientos que *a priori* pueden ser pensados como “poco controlados” o “impulsivos” –como las agresiones físicas en peleas– estarían reguladas por normas de género que establecen pautas de comportamiento adecuadas para la situación.

Cuadro VIII. Motivos de las peleas

	Las chicas entre ellas	Los chicos entre ellos	Las chicas y los chicos
a- Por envidia	62,3% (91)	17,9% (26)	24,1% (35)
b- Para hacerse respetar	29,5% (43)	55,1% (81)	42,5% (62)
c- Para defender a un/a amigo/a	52,4% (77)	51,7% (76)	38,1% (56)
d- Por meterse con alguien que le gustaba o era novio/a de otra/o	54,4% (80)	36,3% (53)	18,5% (27)
e- Para hacerse ver	42,5% (62)	54,1% (79)	32,9% (48)
f- Para hacerse las/los malas/os	40,4% (59)	59,6% (87)	34,9% (51)
g- Porque se meten con la familia	41,8% (61)	59,6% (87)	43,8% (64)
h- Porque discriminan	44,5% (65)	42,2% (62)	38,4% (56)

Además, si consideramos las respuestas consignadas en “Otras”, la mayoría remiten a agresiones con elementos como sacapuntas, piedras, lapiceras, con lo cual asciende el porcentaje para este tipo de agresiones (11 casos que computan un 7,6% de las respuestas).



i-Para divertirse, porque se aburren en la escuela	20,7% (30)	47,6% (70)	29,7% (43)
j-Otras (¿Cuál?)	2,8% (4): cuando te roban, por maldad, por molestos, por decir que le pegó a alguien.	2,8% (4): cuando te roban, por maldad, por molestos, por meterse con un menor.	2,8% (4): cuando te roban, por maldad, por molestos, porque se hacen las agrandadas.

A partir de este cuadro vemos que además de los comportamientos varían los significados atribuidos a los motivos de pelea.

Los motivos más señalados para las peleas entre chicas fueron: “*Por envidia*” (62,3%), “*Por meterse con alguien que le gustaba o era novio/a de otro/a*” (54,4%) y “*Para defender a un/a amigo/a*” (52,4%). Las opciones menos elegidas fueron “*Para divertirse*”, “*Porque se aburren en la escuela*” y “*Para hacerse respetar*”. Mientras que los principales motivos para las peleas entre chicos fueron: “*Para hacerse los/as malos/as*” y “*Porque se meten con la familia*” (59,6%), seguido de “*Para hacerse respetar*” (55,1%). Las opciones menos elegidas para peleas entre ellos fueron “*Por envidia*” y “*Por meterse con alguien que le gustaba o era novio/a de otro/a*”, que como se señaló, han sido los motivos más indicados para las peleas entre chicas. Mientras que los principales motivos adjudicados a las peleas entre chicos y chicas fueron: “*porque se meten con la familia*” y “*para hacerse respetar*”.

A la luz de estos datos podemos pensar, junto a Di Leo (2012), en el resquebrajamiento de construcciones de género androcéntricas que socializan a los niños para ser agresivos y a las niñas para ser pasivas y no agresivas. Pero al mismo tiempo *el género se produciría en las peleas* mediante las formas de agredirse físicamente y en los significados que rodean la situación. Las peleas entre chicos se generan por asuntos vinculados a la virilidad, defensa de la honorabilidad familiar y al respeto, mientras que las chicas se perciben mucho más inmersas en un mundo de conflictos relacionales donde las peleas son “por envidia” o por “disputarse un chico”.



El concepto “tecnologías de género” de Teresa de Lauretis (1996) permite abordar las peleas como producto y productoras de representaciones de lo masculino y lo femenino en tanto categorías complementarias y excluyentes dentro de las que están ubicados los seres humanos dependientes del sistema de género. Hay un mecanismo representacional que asocia el sexo con contenidos culturales dentro de una escala de valores y jerarquías sociales. En las peleas “se hacen hombres” y “se hacen mujeres” no sólo en un plano simbólico sino fundamentalmente en el de la materialidad de los cuerpos. Allí las representaciones y concepciones se encarnan o corporifican. El “logro de género” (West y Zimmerman, 1999) depende de la competencia para llevar a cabo un conjunto de actividades que se toman como expresiones de la “naturaleza” de la identidad, de su índole “esencial y profunda”. En este sentido la pelea pone a disposición conjuntos discretos y definidos de conductas y las prácticas corporales, individuales o colectivas, pueden ser leídas como expresiones de género (Moreno, 2011).

Comentarios finales

Uno de los aspectos que emerge como clave a lo largo de los análisis expuestos en esta ponencia está ligado a la importancia del cuerpo en el análisis de las violencias en la cotidianeidad escolar. Un cuerpo expuesto a la mirada y el obrar de otrxs y al mismo tiempo un cuerpo productor de signos dirigidos a otrxs. Como señala Butler (2006), se trata de la dimensión pública del cuerpo en la socialidad construido como un fenómeno social que nos relaciona con otrxs, muchas veces sin haberlo elegido. En este marco, las microviolencias expresadas como burlas, gestos de desdén, miradas inferiorizantes, apodos, gritos, trato ofensivo, pueden pensarse como formas que pretenden marcar distancias, divisiones y diferencias y serían un medio clave en el reconocimiento de las identidades en el día a día de la escuela.

Ahora bien, debemos considerar una distribución diferencial de la vulnerabilidad del cuerpo a padecer violencia. Por un lado, en los casos estudiados, en las rutinas del



aula las chicas parecen haber sido más violentadas por los chicos, que a la inversa, mediante los apodos, el trato ofensivo, las burlas y la práctica de “molestar”. Por otro lado, podríamos conjeturar que, en su conjunto, estudiantes *gays*, *lesbianas* y *trans* estarían más expuestos a padecer actitudes discriminatorias, especialmente por parte de otrxs compañerxs. Hemos señalado que son altos los índices de burla por orientación sexual y que las actitudes negativas para compartir la vida social en la escuela superan el 18%, aumentando a medida que las actividades impliquen mayor proximidad e intimidad, como compartir recreos, estar juntxs y tener contactos corporales. En un estudio anterior realizado en nuestro medio (Iosa y otros, 2010) se ha indicado que los espacios educativos tienen las cifras más altas de discriminación homo-lesbo-transfóbica, considerados con respecto a otros ámbitos de la vida social. En particular, y en coincidencia con nuestros resultados, allí se señala que es en las relaciones con compañeras y compañeros de escuela y facultad donde se ha experimentado la mayor discriminación. El análisis de los datos indica también que, *a priori*, el grupo de personas *trans* constituye el grupo más vulnerable por el prejuicio sexual y genérico, ya que las actitudes negativas son más elevadas con ellas. Pensamos, junto con los citados autores, que es necesario promover la sensibilización y problematización sobre aspectos ligados a la diversidad sexual y sus modos de reconocimiento en la escuela, tanto durante la formación docente continua como en las prácticas áulicas y en los contenidos curriculares.

Otro aspecto emergente del estudio es cierta dificultad para seguir sosteniendo el uso de la violencia física como propiedad exclusiva de la pelea entre varones, aunque las diferencias vuelven a marcarse en torno a los estilos corporales que asume el enfrentamiento y en los motivos adjudicados. La visibilización creciente de que las chicas también “ponen el cuerpo” en la pelea, junto con la legitimación que en muchos grupos de jóvenes tiene esta situación, haría que algunos chicos vean interpelada su masculinidad, asentada fuertemente en el uso de la violencia como prerrogativa de varones (Montesinos, 2002; Burín, 2004; Lomas, 2007). En esta línea se pueden



entender algunos mecanismos de diferenciación planteados por los chicos para explicar las confrontaciones entre mujeres, dejando en claro que el coraje es un bien masculino; en la fase cualitativa del estudio se pudo analizar cómo no sólo consideraban que los medios son diferentes sino que las chicas “*no se la bancan solas*” por eso “*se agarran en patota*” o “*usan la trincheta*” porque tienen miedo de pelear sin algo en la mano (Tomasini y otras, 2013).

La mayor presencia y/o visibilidad de las chicas en los enfrentamientos físicos parece ser emergente de un proceso de reconfiguración de las relaciones de género a nivel socio-cultural que, además del “pánico moral” (Muncer y otros, 2001) expresado en los medios de comunicación ante la imagen de una “nueva mujer” fría y violenta, estaría planteando nuevos modos de subjetivación juvenil. Desde nuestras investigaciones cualitativas (Tomasini 2014; Bertarelli, 2014) hemos analizado que en las chicas aparecían posicionamientos variados: desde quiénes afirmaban que nunca le pegarían a nadie, por el motivo que fuera, hasta quiénes asumían una estrategia de exacerbación de su capacidad intimidante de modo poco problemático (expresado en “hacerse las villeras” o “hacerse las malas”). En el medio quedaban aquellas que parecían necesitar compatibilizar la violencia con la feminidad y mostrar que podían “pararse y poner el pecho” cuanto pivotear sobre sus atributos de belleza para “hacerse las lindas”, mostrarse y seducir. Desde el campo de los estudios culturales Mitchell y Reid-Walsh (2012) señalan que los años de la preadolescencia se están viviendo en nuevos contextos que ponen en cuestión algunas fronteras y límites establecidos, entre otros, aquellos relativos a la relación de las chicas con la violencia, el placer y la sexualidad. Para McRobbie (en Gonick y otras, 2009) muchas mujeres jóvenes que viven en sociedades neo-liberales tienen que balancear cualidades consideradas masculinas (como la intimidación) con presiones renovadas en torno a una exhibición visual hipersexualidad y a performances de feminidad normativa.

Creemos que la educación formal es un espacio clave de intervención por su capacidad de generar discursos que promuevan el cuestionamiento de los mandatos



socioculturales como de los esquematismos e imágenes simplificadas de las identidades de género. Como plantea Lobato (s/f), la escuela tiene cierto poder social para asignar valor a otros discursos y hacer visibles otras formas de ser y estar en la realidad, que puedan no responder al modelo hegemónico de feminidad y masculinidad. Puede ayudar a transformar realidades en la medida en que puede validar algunos discursos de resistencia a las categorías de género que la sociedad establece.

En Argentina las escuelas disponen del marco normativo de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150) para abordar algunas de las cuestiones planteadas en esta ponencia. Al respecto, la documentación elaborada por el Ministerio de Educación destaca la importancia del abordaje de contenidos desde distintas áreas y disciplinas que incluya *situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en las escuelas* con el objetivo de promover saberes y habilidades para la toma de decisiones autónomas y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Entre otros tantos objetivos se busca propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación y desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y el abordaje de conflictos a través del diálogo (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral). En definitiva, estos lineamientos suponen trabajar sobre distintos aspectos de la convivencia cotidiana, desde una escucha atenta a las necesidades e intereses de lxs estudiantes y abriendo canales para su participación.

Considerar aspectos como los analizados en este trabajo, referidos a las micro-violencias cotidianas entre estudiantes, hace reparar en la necesidad de hacer efectivo en las prácticas el derecho a vivir en un contexto libre de violencia formulados en la legislación. Desde nuestra perspectiva la construcción de una convivencia democrática en la escuela supone, entre otras cosas, el desafío de transcurrir nuestra cotidianeidad de estudio y trabajo en y con las diferencias. Es decir, en un marco de reconocimiento de la diversidad, donde se asegure el respeto por las distintas expresiones de género y



sexualidad y no meramente “se tolere” como si se tratara de algo que, visto como de menor valor, debe ser soportado. Pensar en términos de reconocimiento es pensar en términos de una “política de la identidad” (Hall, 1997) desde la cual la expresión pública y abierta de estéticas, éticas y modos de vida disidentes de las normas de género y sexualidad heterosexual no sean señaladas como “la otredad”, ya que mientras se sigan construyendo “otros de menor valor” seguirán vigentes las matrices simbólicas que habilitan y justifican las violencias, sutiles y tenues o brutalmente explícitas y abiertas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BERTARELLI, Paula (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela. Actos de género y proceso de diferenciación entre jóvenes mujeres. En H. Paulín y M. Tomasini (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos de una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- BERTARELLI, Paula y ARCANIO, Mariana, Z. (2011). Prácticas corporales y citaciones de las normas de género en los entramados relacionales de las y los jóvenes en la escuela. En IV Coloquio Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos, 2011. Buenos Aires: UBA, 2011. Disponible en <http://www.iv-coloquio-2011.com.ar/ejecinco.html>
- BRENER, Gabriel (2008). “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad”. En Carina Kaplan (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 199-240.
- BURIN, Mabel (2000). La constitución de la subjetividad masculina. En Mabel Buríne Irene Meler. *Varones: Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTRO RUBIO, Ana (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. En *Estudios de Juventud*, Septiembre 09, N° 86. España. 49-64.
- CHÁVEZ, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.



DI LEO, P. (2012). “Juventudes, violencias y discriminación: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de subjetivación en contextos urbanos”. En A. M. MendesDiz y P. Schwarz (Coords.). *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. Buenos Aires: Editorial Lugar. 145-162.

DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUMAIS, Susan (2002). Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus, *Sociology of Education*, 75.44-68.

Informes INADI. *Discriminación por aspecto físico*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, Argentina. Año 2011. Disponible en:

<http://inadi.gob.ar/comunicacion/informes/aspecto-fisico>.

GONICK, Marnina; RENOLD, Emma; RINGROSE, Jessica y WEEMS, Lisa (2009). “Rethinking Agency and Resistance. What Comes After Girl Power?”, *Girlhood Studies* 2(2), Winter 2009: 1–9.

HALL, Stuart (1997). *Identidades culturales napós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A

IOSA, Tomas; RABBIA, Hugo; SGRÓRUATA, M. C.; FAÚNDES, J.; VAGGIONE, Juan Marcos (2010). *Políticas, sexualidades y derechos*. Informe de la Primer Encuesta Marcha del Orgullo y la Diversidad Córdoba, Argentina.

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

DESDE ACÁ FALTA REVISAR Y VER SI VAN todas y qué falta:

LOBATO, Emma. “Construyendo el género. La escuela como agente coeducador”. Documento publicado en “Coeducación. Espacio para educar en la igualdad”. Página de la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica y el Instituto Asturiano de la Mujer. Disponible en <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca>



LOMAS, Carlo (2007). La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, N° 342. Enero-abril, 83-101. España.

Mejía-Hernández, Juana y Weiss, Eduardo (2011). La violencia entre chicas de secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, N° 49, pp.545-570.

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

MITCHELL, C. y REID-WALSH, J. (2012). The time of the Girl. *GirlhoodStudies*5(2), pp. 1-7-.

MONTESINOS, Rafael (2002). *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.

MUNCER, Steve; CAMPBELL, Anne; JERVIS, Victoria y Rachel LEWIS (2001). "Ladettes" Social Representations and Aggression". *Sex Roles*, Vol. 44, Nos. 1/2, pp. 33-44.

Noel, Gabriel (2006). *Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares*. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 39-45). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Noel, Gabriel (2009). *Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la Autoridad*. En G. Noel (Coord.). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 37-49). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Paulín, Horacio y otros (2013). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional



de La Plata. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales. La Plata, Argentina.

Perez, F. & Piñero, J. (2011). *Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche*. En M. Margulis (Coord.). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp.109-124). Buenos Aires: Biblos.

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

TOMASINI, Marina; DOMÍNGUEZ, Lucia y PERALTA, Heliana (2013). Las violencias entre estudiantes desde el punto de vista de sus actores. Una narrativa de la sociabilidad juvenil. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 58, Julio, Agosto, Septiembre 2013. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/tomasini.pdf>.

TOMASINI, Marina (2014). *Puños y rasguños*. Las peleas entre estudiantes como tecnologías de género. Manuscrito no publicado.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). Título del libro. Lugar de edición: editorial.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). “Título de la parte de libro”. En: Nombre y Apellido (función: ed, comp, org). Título de la compilación. Lugar de edición: editorial. Páginas.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). “Título del artículo”. En: Nombre de revista, volumen, año, número. Lugar de edición: editorial. Páginas. Disponible sitio web.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). Título del artículo. En: Nombre de la publicación, volumen, año, número. Disponible en: <dirección web.>. Acceso en: fecha.

Subtítulos (Times New Roman 12, negrita, itálica, espacio 1.5, justificado)



Cuerpo: sangría 1,25. Times New Roman 12, a espacio y medio (1.5), justificado.
Extensión entre 6 mil y 8 mil palabras¹²

Las referencias bibliográficas se realizarán en el texto y entre paréntesis señalando el apellido del/la autor/ra, año de edición y página/s. Ej. (Autora, año: página). Al final del trabajo se remitirá a una bibliografía de las obras citadas consignando los siguientes datos: a) APELLIDO, Nombre (en mayúscula y nombre en minúscula). b) (fecha de edición entre paréntesis). c) *Título del libro en cursiva*. d) Lugar de edición: e) editorial, f) volumen, tomo, disponible ensitio web si correspondiere. En el caso de artículos de revistas, el “título del artículo deberá estar entre comillas” y el *nombre de la revista en cursiva*. Incluir el número total de páginas del artículo.

Bibliografía citada

Ejemplos:

APELLIDO, Nombre. (AÑO). *Título del libro*. Lugar de edición: editorial.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). “Título de la parte de libro”. En: Nombre y Apellido (función: ed, comp, org). *Título de la compilación*. Lugar de edición: editorial. Páginas.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). “Título del artículo”. En: *Nombre de revista*, volumen, año, número. Lugar de edición: editorial. Páginas. Disponible ensitio web.

APELLIDO, Nombre. (AÑO). *Título del artículo*. En: *Nombre de la publicación*, volumen, año, número. Disponible en: <dirección web.>. Acceso en: fecha.

¹² Nota al pie formato Times New Roman 10. Simple espacio. Justificada. Numeración consecutiva.