

Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: conflictos y violencias

Hugo César Moreno Hernández

El presente artículo reúne resultados de distintos acercamientos al campo en escuelas secundarias de la Ciudad de México y el Estado de México para discutir la tensión entre la experiencia juvenil y la experiencia escolar respecto de las relaciones horizontales de socialidad y las relaciones verticales de socialización, observando las producciones éticas de los jóvenes estudiantes y cómo son vistas por los adultos como simples expresiones violentas, ejerciendo real violencia sobre los jóvenes al buscar la negación de su experiencia juvenil. Entre la resistencia a un dispositivo escolar homogeneizante, los jóvenes crean espacios intersticiales donde se relacionan según sus propias producciones éticas.

Palabras clave: experiencia juvenil, experiencia escolar, socialidad, socialización.

ETHICAL PRODUCTIONS OF STUDENTS AGAINST SCHOOL EXPERIENCE: CONFLICT AND VIOLENCE

This article brings together results from different approaches to the fieldwork in high schools in Mexico City and the State of Mexico to discuss the tension between youthful experience and school experience regarding horizontal relations sociality and vertical relationships of socialization, observing the ethical productions of young students and how they are seen by adults as simple violent expressions, exercising real violence on youth to seek the denial of his youthful experience. Resistance between a homogenizing device school, young people create interstitial spaces which are listed according to their own ethical productions.

key words: youthful experience, school experience, sociability, socialization.

JÓVENES COMO AGENTES FRENTE A LA PASIVIDAD DEL ADOLESCENTE

La experiencia juvenil en su tensión con la experiencia escolar procura una serie de tensiones y conflictos entre los estudiantes y el dispositivo escolar que, tradicionalmente, se pretende controlar desactivando, en el discurso, la capacidad de agencia de los jóvenes, convirtiéndolos sólo en estudiantes, una dimensión pasiva, o en adolescentes, la dimensión activa que debe ser encausada. El problema de optar por el término “adolescentes” en lugar de jóvenes, es que deja a los sujetos en una posición pasiva, la elección conceptual implica una orientación teórica y un enfoque, situar a los jóvenes implica no sólo buscar un enfoque desde ellos, sino también asumir su capacidad de agencia, creatividad y acción social (Urteaga, 2011:133 y ss). Donde aspectos de autonomía para la convivencia desde la relación entre pares se observen según la horizontalidad del estar juntos, la socialidad. Desde este sentido, la experiencia juvenil en tensión con el dispositivo escolar está determinada por la búsqueda del control de los cuerpos juveniles, tratando de orientarlos hacia una experiencia puramente escolar (aprendizajes académicos). Debido a eso, la experiencia juvenil no debe relacionarse exclusivamente con las culturas juveniles, porque si bien pueden tener espacio en la escuela, ésta no es el centro de su desarrollo, sino las expresiones de consumos culturales, los espacios simbólicamente designados para la reunión, las estéticas compartidas y a veces excluyentes y las producciones culturales. La perspectiva desde los jóvenes como agentes en la escuela, precisa de concentrarse en cómo construyen, a partir de la convivencia entre pares y con los adultos, una cotidianidad alterna al sentido del dispositivo escolar. Se trata de una perspectiva que destaca la tensión entre la experiencia escolar y la experiencia juvenil.

Esa tensión produce, también en la cotidianidad, actitudes que pueden ser observadas por los adultos como formas violentas. Asumir que ciertas formas de relación son violentas, las convierte en relaciones violentas, se les asigna un significado y un simbolismo, de manera que es imposible descubrir cómo los jóvenes simbolizan y significan ciertas maneras de relación, sin tomar en cuenta que las construcciones éticas de los jóvenes, la mayoría de las veces, contradicen las formas adultas.

La violencia social, más que naturalizada, está inscrita estructuralmente a partir de, entre otras, la violencia económica, la violencia delincuencial, etcétera. Los procesos sociales contemporáneos parecen más violentos, pero ¿es cierto? O se trata de una emergencia cultural, de otras demandas sociales, aquellas que empiezan a percibir actos violentos como tales. El problema de la violencia no es ella misma, sino los factores que la producen y amplifican, es necesario ir más atrás. Se trata de evitar confundir el síntoma con el problema. El problema no es la violencia, sino qué la detona.

Observar actitudes de socialidad horizontal realizada por los jóvenes estudiantes como intrínsecamente violentas o expresiones de la violencia exterior a la escuela no previene de la violencia real y constante a la que están expuestos tanto dentro de la escuela (la violencia característica del dispositivo escolar), como fuera de ésta.

Esta perspectiva es rayana en la criminalización de los jóvenes. Si bien suceden acciones que podríamos definir, junto con Dubet (2003), como desviaciones tolerables, si se observan desde la perspectiva de la adolescencia, entonces los jóvenes son asumidos como agresivos por naturaleza y por ello necesitan ser domesticados. Se espera de los estudiantes una actitud pasiva, pero ellos no son pasivos y en el choque de su experiencia juvenil con la experiencia escolar surgen diversos conflictos. Claro, visto así, son violentos, incivilizados y protocriminales a quienes hay que encadenar. Ahí está también el problema del enfoque entre adolescentes y jóvenes, donde, como observa Tello, “[...] las relaciones en que se forman los adolescentes son de dominio-sumisión, donde unas veces desempeñan un papel y otras el contrario. Dificilmente aprenden por la vía de la vivencia a desarrollar habilidades que faciliten una colaboración y convivencia constructiva entre iguales” (2005:1172). Esta perspectiva implica que las relaciones entre jóvenes no producen relaciones éticas, estéticas, culturales, solidarias, etcétera.

Desde una perspectiva psicopedagógica (Tello, 2005), la violencia entre los “adolescentes” sucede en cinco escenarios: vandalismo, o lo que Dubet (2003) llama violencia antiescolar, aquellos actos contra la escuela como espacio físico; la disruptividad o violencia contra las tareas escolares; la indisciplina o violencia contra las normas; la violencia interpersonal; y la violencia que puede llegar a la criminalidad.

La violencia interpersonal, observable en actitudes como apodos, insultos, juegos bruscos y golpes, comunes en las relaciones de convivencia, se sostienen en las relaciones horizontales de socialidad, son vistas por los adultos como expresiones violentas. Lo que para ellos implica llevarse y aguantarse, como norma clave de pertenencia, donde existe una significación ética que cierra y da sentido a la pertenencia, sin duda es agresiva, pero no violenta. Por supuesto para los adultos involucrados en la formación de los estudiantes, la búsqueda es que hallen formas “adultas” de convivencia, es decir, enseñarles a llevarse “como deben llevarse” en la escuela, restringir más sus espacios de autonomía juvenil, que siempre se construyen en las sombras, en los intersticios de la institución.

Otro problema es el doble amarre que se hace de los jóvenes como víctimas y victimarios que tiene como resultado una culpabilización que los convierte no sólo en sujetos pasivos sino en objetos inmóviles. Pareciera que todos los jóvenes son devaluados por sus pares, sin que los factores sociales, culturales y estructurales impulsaran actitudes más complejas, como si el desempleo, la ausencia de perspectiva de futuro, las falencias

de las instituciones, etcétera, no tuvieran más peso en la afectación de su dignidad y capacidad para ejercer sus derechos. Estas perspectivas dejan como único culpable a los jóvenes. Y el término adolescencia lo hace flagrantemente, pues define al sujeto desde la pasividad de un momento biológico, como despojándole de toda su potencia social, el término jóvenes implica la acción y creatividad de los sujetos.

VIOLENCIAS E INTERSTICIOS

El problema con la normalización de la violencia no es que se imagine o se suponga culturalmente, sino que culturalmente es normal. Se siente normal porque es normal, socialmente normal en cuanto se convierte en la forma de comprender el mundo. De ahí la dificultad de desnaturalizar, porque es preciso detonar herramientas críticas por parte de los sujetos, esto es, que comprendan que nada social es natural, por tanto, puede ser transformado. Por su parte, según explica una profesora de formación cívica y ética de una secundaria al sur de la Ciudad de México, interesada en procesos de transformación de la formas de convivencia entre los estudiantes:

[...] yo vengo de una secundaria que es muy conductista, muy estricta y entonces te acoplas al sistema, porque tú crees que eso es lo correcto para poder, entre comillas, formar a los adolescentes [...] En el aspecto de los chicos, yo he visto que con la libertad que les voy dando, hay algunos grupos que sí responden, y entre ellos mismos se hacen responsables (febrero de 2016).

Cómo darle autonomía a los jóvenes estudiantes desde las acciones de los adultos para que se comporten, según decisiones autónomas, como los adultos quieren que se comporten. Desnaturalizar su agresividad para que no lleguen a la violencia en un entorno social donde la violencia es normal. Ése es el reto de la escuela desde su origen. Pero ¿dónde está la autonomía de los jóvenes?

La misma profesora entrevistada comenta que la escuela ha detectado formas de relación y convivencia entre los estudiantes que llaman la atención debido a la forma de “comunicarse” con señas, golpes, lenguaje verbal y corporal agresivo, como insultos. Lo que asumen pareciera no tener límites, donde el personal docente o encargado de tratar situaciones de conflicto (prefectos, orientadores, etcétera) queda incapacitado para comprender y actuar en consecuencia “por ejemplo, hay un juego donde se provocan desmayos y los chicos simulan que los están violando” (febrero de 2016). Otra profesora observa con especial espanto las maneras de convivencia de las jóvenes estudiantes:

En el caso de las chicas, tienen otras problemáticas, como la agresión por medios electrónicos, borracheras y que se les encuentren tiradas en los parajes [cercanos a la escuela], se identifican como parte de grupos según el tipo de cortadas que tengan, ya sea en la mano o en las piernas, ellas dicen que no hay problema, que así se llevan, pero estas situaciones son alarmantes (diciembre de 2015).

Dubet (Guzmán, 2012), al reflexionar sobre lo que es la violencia escolar y cómo disminuirla, entiende la necesidad de crear espacios de tolerancia, esto es, evitar la imposición de reglamentos absurdos (como el uso del celular, las charlas entre compañeros, etcétera) que más que imponer orden, molestan a los estudiantes. Es necesaria una habilidad extracurricular por parte de los docentes para identificar aquellas desviaciones tolerables.

Para que se forme tal espacio, interesa que todos los actores compartan, más allá de sus conflictos, cierta “complicidad”. Es necesario que el profesor sepa distinguir una pelea “ritual” de una peligrosa. Es necesario que sepa distinguir las típicas revueltas de la violencia real. Es necesario que sepa hacer la diferencia entre una novatada ritual y la violencia colectiva. Es necesario que el docente sepa decodificar y leer las conductas de sus alumnos, es necesario que sepa fingir que los ignora, haciéndoles sentir al mismo tiempo que está presente para ellos. Es necesario que sepa regular la longitud de la correa, como el maestro de escuela de la película *La guerra de botones*. La desviación tolerada no es solamente una manera de dar algunas válvulas de seguridad en organizaciones rígidas, ella también participa de un modelo de educación en el cual es necesario pasar algunas pruebas, calcular su valor y coraje. Toda una literatura infantil y juvenil, difundida por la escuela misma, hace la apología de esta suerte de coraje que consiste en transgredir las reglas (Dubet, 2003:31).

Sin embargo, ante situaciones donde es necesario entrar en niveles de análisis más profundos (como el caso del *cuting* relatado por la profesora), pareciera que los jóvenes estudiantes se hacen pedazos entre sí, que cada día es un reto, sobrevivir una impronta, andar a salto de mata decididos a terminar con el enemigo. El asunto central es que la escuela como centro de reunión más que como dispositivo de formación se convierte en el lugar propicio donde los jóvenes empiezan a tener producciones éticas, estéticas, afectivas y lingüísticas propias, donde el mundo adulto queda fuera, ahí está el espacio de autonomía que, necesariamente, se crea en los intersticios y fuera de la mirada adulta, por ello es espantoso para los adultos. Espacios de autonomía, esto es, espacios donde ellos toman las decisiones sin supervisión del mundo adulto. Crean subculturas que tienen que ver con sus producciones éticas, estéticas y lingüísticas. Construyen desde ellos y para ellos, no como necesidad institucional.

Los intersticios institucionales son los espacios de relación diferenciados por las relaciones de poder, donde la verticalidad tiene sombras para ejercicios de horizontalidad, la socialización va por un lado, la socialidad por otro, no pueden encontrarse en la medida que el dispositivo escolar obtiene su sentido en la verticalidad de la socialización, siéndole ajeno aquella horizontalidad cuyas semánticas y producciones lingüísticas le son indescifrables o, simplemente, imposibles de pronunciar como “institución educativa”. En la horizontalidad no hay relación de dominación continúa, perenne e institucionalmente definida, sino tensiones y conflictos con su propia lógica. Los jóvenes habitan los intersticios y ahí se produce la socialidad. En este sentido, la escuela es un lugar de tensiones propicias para la socialidad. En entrevistas con estudiantes de secundaria, algunas respondieron sobre porqué les gustaba la escuela: “Porque aquí nos sentimos en libertad. Libertad de comportarnos, de cómo somos, porque libertad de reglas de la escuela ahí si no, pero libertad de comportarnos, de expresarnos” (marzo de 2015). La escuela, entre pares, es un espacio de libertad, donde construyen la convivencia con base en juegos, bromas, burlas, situaciones que no logran desplegar en otros espacios, como la casa: “[...] yo aquí lo hago con todos, me expreso con todo lo que yo traigo [...] Mi mamá me da miedo, con ella me cuido de no decir estúpida o algo así [...] porque mi familia es muy religiosa” (marzo de 2015). Los jóvenes estudiantes despliegan tácticas diversas según los espacios y lugares donde se encuentren, espacios intersticiales donde nadie (los adultos) los ve. En el salón de clases siguen otras reglas y usan otras tácticas, respetar las reglas establecidos por el profesor en turno y “saber hacer” la transgresión para evitar sanciones. Reglas, límites, producciones éticas realizadas por ellos al margen de la mirada adulta. Esa es la principal causa de azoro, que ellos produzcan valores al margen de la férula adulta. Las producciones suceden en los espacios intersticiales ocupados por los estudiantes y evitar la interferencia de los adultos, primordial para la convivencia entre pares, “en mi casa soy diferente, ahí no puedo decir groserías, ni nada de eso” (abril de 2015). Estas tácticas están dotadas de reglas internas: “[...] de hecho hay momentos para decirlas, por ejemplo, no vas a decir groserías cuando estás comiendo con tus papás”. Tienen reglas y límites impuestos por ellos mismos hacia ellos mismos. Se trata de condiciones de confianza, un recurso escaso en la sociedad contemporánea y el más apreciado por los colectivos juveniles. “Nosotros solamente nos podemos llevar así, nada más entre nosotros porque hay confianza. De hecho, no nos juntamos con muchos del grupo porque con unos no nos llevamos, a mí no me caen bien y con las que sí puedo decir cosas ahí sí” (marzo de 2015).

En diversas aproximaciones con estudiantes de secundaria, tanto en entrevistas personales, observaciones de campo y grupos de enfoque, se notan este tipo de reglas,

como aguantarse entre ellos, “no ir de rajón”, no meterse con la familia (muy notorio en el caso de los varones), no andar con ex novios y no hablar mal a sus espaldas (en el caso de las mujeres). La regla que sobresale es: llevarse y aguantarse, lo que tiene que ver con los lugares intersticiales construidos en horizontalidad, vedados para los adultos. Sancionar la falta a estas reglas es parte importante de la socialidad entre los pares y se realiza de manera dura:

Estamos platicando en círculo y de repente alguien empuja a otro hacia dentro y cuando entra le empezamos a pegar y darle patadas hasta que pueda salir y si no puede se aguanta, es normalmente la gente que no nos cae bien y nos gusta divertirnos, no tanto como amigos sino de burla, que no nos llevamos bien con esa persona, así que nos desquitamos con ella o que tenga una actitud bastante molesta, es la que aventamos al círculo (abril de 2015).

Si tomamos en cuentas lo dicho por Walter Benjamin respecto de que todo aparato de justicia tiene su historia inscrita en la violencia, hay violencia porque hay justicia, su justicia, no la adulta ni la del derecho, ni la de la moral adulta, la suya. Reclamo por autonomía, reclamo por afirmar su diferencia, horror a la uniformidad que choca con las reglas de la institución. Reglas que tienen como objetivo uniformar en términos de comportamiento y vestimenta, en pos de un horizonte homogéneo. A la pregunta sobre qué le molestaba de la escuela, una estudiante contestó: “Las reglas que ponen, siento que a veces no las sigo muy bien y pues me desespero y por eso me regañan” (marzo de 2015). Limitar las opciones tiene una función de producir sensación de igualdad y pertenencia. Sin embargo, también opera una clausura a la capacidad de territorialización de los jóvenes estudiantes no sólo a los espacios escolares, sino a su propio cuerpo:

La disciplina, por ejemplo, la falda tiene que estar a fuerzas debajo de la rodilla, no puede estar arriba ni al nivel porque ya está muy corta o no puedes traer un peinado diferente a la media cola o chongo porque dicen que te empiojas, pero yo creo que no, bueno se me hace un poco tonto porque pudiéndonos agarrar el fleco y traer todo lo demás suelto para poder leer y escribir y no, a fuerzas quieren que traigamos chongo o trenza y no se me hace como para regañar por el uniforme y el peinado (marzo de 2015).

Modelación del modo de verse y presentarse en un momento en que los jóvenes están en plena construcción sobre cómo quieren presentarse a los demás, un momento donde el cuerpo es el primer territorio de exploración y que también es cancelado a partir de la restricción de posibilidades: “si no traes una liga verde o blanca te reportan y si no traes pasadores te reportan, no traes los zapatos limpios te ponen reporte, no hay

cosa por la que no te pongan reporte”. Existe una fuerte tensión entre las reglas escolares de uniformidad y la búsqueda de los jóvenes por territorializar, por construir sus propios espacios, autónomos, donde ellos tomen las decisiones. Este choque produce lo que Dubet (2003) llama violencia antiescolar, donde el inmueble, los muebles y las reglas padecen la reacción de los chicos. El cuerpo es el primer espacio de práctica, el primer territorio a explorar y es el primer territorio negado: el pelo, la falda, la decisión sobre la ropa, el uniforme priva de la autenticidad y diferencia de los jóvenes (entonces es violento). Por ello, los intersticios en el dispositivo escolar no sólo se construyen en las zonas ocultas del inmueble, bajo las sombras o en las esquinas más oscuras, sino también en el propio cuerpo y las relaciones horizontales de socialidad. Una de las principales producciones de la socialidad son las producciones éticas, la producción de valores, éstos la mayoría de las veces serán contrarios a los valores o la “moral” adulta, los jóvenes buscan formar grupos donde sus producciones éticas, estéticas y lingüísticas limiten la injerencia de los adultos.

NO ES EL MUNDO COMO LO VEN LOS VIEJOS¹

La cultura escolar impone disciplina. En este sentido, ser estudiante no significa sólo asistir a la escuela, sino ser “buen estudiante”, adquirir las habilidades que permitan la percepción de serlo: atento, dispuesto a aprender, obediente con el mandato de profesores y autoridades, etcétera, mientras que la cultura juvenil se coloca del lado de la resistencia, que no necesariamente significa ser “mal estudiante”, sino la autopercepción de no ser sólo estudiante, de estar inmiscuido en la vivencia de experiencias que exceden a la escuela aun cuando suceden simultáneamente. La cultura escolar está imbricada en una relación vertical de fuerzas, donde el joven, convertido unidimensionalmente en estudiante, debe soportar los ejercicios de poder porque éstos son “por su bien”. Por su parte, la cultura juvenil, en la resistencia, soporta la verticalidad con relaciones de horizontalidad, aun cuando sea cometida individualmente, las acciones claramente insertas en una cultura juvenil implican la colectividad en la diseminación de los saberes (en realidad sucedería en todos los casos: étnico, de clase, de género, etcétera, salvo cuando se trate de padecimientos orgánico-psicológicos), la cultura escolar recibe saberes, la cultura juvenil produce saberes que, en el choque de experiencias, escolar y juvenil, entran en liza, aunque no necesariamente sean opuestas. Es la disciplina la que los enemista. En los grupos de enfoque realizados con estudiantes de secundaria

¹ Dicho por un joven participante en los grupos de enfoque.

de los tres grados, se logró observar que la experiencia escolar es disciplinaria y son las transgresiones “leves”, las que fortalecen lazos de horizontalidad, las que permiten soportar la unidimensionalidad que intenta proveer la verticalidad (profesores, directivos, prefectos) como forma exterior a la experiencia juvenil. A partir de lo observado es posible afirmar que *la escuela es un espacio de encuentro que permite la vivencia de una experiencia juvenil, dejando sólo como marco y punto de enfrentamiento a la experiencia escolar*, a partir del análisis de los relatos vertidos por los jóvenes, es posible observar las producciones éticas que ellos mismos generan como tácticas al interior de la escuela, para criticar los dispositivos que buscan producir una subjetividad solidificada, molarizada, única, sin diferencias ni creatividades. Subjetividad, por cierto, que es cada vez menos adecuada para el sistema de sociedad contemporáneo.

Las producciones éticas son colectivas, grupales, pero no sociales, no, al menos en el sentido de la sociedad como sistema distinguido estructuralmente entre sistemas clausurados estructuralmente, autopoieticos y autorreferenciales, sino en términos de socialidad, de cotidianidad, microcosmos societales, comunitarios, lazos sociales comunitarios donde los sujetos se abren al otro y permiten prácticas subversivas del cuerpo que instauran una “ética no verbal”, lazos sociales conectados en sinergia con una naturaleza animada por neoarcaísmos, como el neotribalismo o el neonomadismo. Formas arcaicas que aparecen inéditas y se confabulan con las nuevas tecnologías, los mercados culturales y las tragedias del mundo (económicas, ambientales, sociales, políticas, culturales), como expresa Michel Maffesoli (2004; 2005), la estética necesita ser pensada como una ética. Una ética dicha a gestos, con el cuerpo. Estas éticas suceden en el pequeño grupo. Si bien la perspectiva de las tribus urbanas se empantana en las relaciones de consumo, recurriendo a la postura de Maffesoli, podemos indicar, bajo la guía nietzscheana que toma, que las neotribus son espacios de socialidad que producen sus propias éticas. Esto porque definen una moralidad mediante la distinción de bueno y malo confundida con distinciones estéticas, *cool/no cool; chido/no chido; padre/no padre; feo/bello*. Entre la cultura escolar, que implica, con la disciplina, la subjetivación de semánticas modernas según la moral cristiana (bueno/malo), las culturas juveniles inventan sus distinciones, no sin recurrir a la distinción moral, pero deformándola, estirándola, encontrando que la inmoralidad cristiana tiene elementos estéticos “buenos” aunque sea pecaminosos.

Discursos como el del acoso escolar (*bullying*) son parte de una ética de la modernidad, un *ethos* de la palabra que piensa la subjetividad como una forma acabada, el sujeto normal, sano y útil. Las culturas juveniles no producen discursos coherentes, pues su ética, es una ética de la estética, portada en el cuerpo, en los estilos, los estigmas, las identidades negativas, un *ethos* alejado del progreso, pues se instala en el aquí y ahora.

Es una ética “inmoral” que se expresa con ironía, con chistes sobre la autoridad; con la transgresión a las reglas para fundar las propias, a veces implacables y nunca escritas sino practicadas sobre el cuerpo y detenidas en la cotidianidad. Maffesoli (2009) entiende que es necesario descubrir la ética del “antimoralismo ético” practicada por neotribus, una ética de las relaciones situacionales, una ética de la vida cotidiana y del mundo de la socialidad que se opone a las formas molarizantes de los dispositivos de dominación. En el caso que nos ocupa, si bien resulta complicado determinar la existencia de neotribus al interior de las escuelas, pues esto requeriría de estancias prolongadas en los planteles, sí es posible descubrir en los relatos de los jóvenes estudiantes, las producciones éticas que se enfrentan y frenan la lógica de las relaciones de fuerzas verticales que padecen los jóvenes en el dispositivo escolar.

En principio observando la constitución de una horizontalidad. La mayoría de los jóvenes responden, cuando se les pregunta sobre qué les gusta más de ir a la escuela, que es encontrarse con los amigos. Es la cotidianidad de la horizontalidad con los amigos lo que más les entusiasma y cómo atraen al otro en horizontalidad para integrarlo en un grupo:

—¿Qué significan los compañeros para ustedes?

—Amigos. Hermanos. Para echar desmadre. Te pueden dar consejos.

—¿Hay compañeros y amigos?

—Sí, porque los compañeros a veces te pasan la tarea y los amigos no, porque no la hacen. Me comprenden. Porque somos adolescentes y tú igual. Es que es diferente hablar con tu mamá que con tus amigos. Yo sí le tengo confianza, pero no para tanto. Las mamás son trágicas. Son muy extremistas. ¡Exacto! (grupo de enfoque, mayo de 2014).

Los “amigos”, “hermanos”, “para echar desmadre”, muestran la inmediatez de la relación, el tiempo impregnado en el cuerpo del otro que activa el presente, el-estar-juntos. Cuando uno de los chicos hace la distinción entre amigos y compañeros lo que marca la diferencia es la improductividad, la inutilidad de los amigos respecto a la vida escolar: “los compañeros a veces te pasan la tarea y los amigos no, porque no la hacen”. Con los “amigos”, casi cofrades, se vive el espacio-tiempo sin pensar en el futuro y las consecuencias de la improductividad frente a una cultura que los quiere productivos. Con estudiantes de otra escuela, a la pregunta ¿a qué vienen realmente a la escuela? Las respuestas fueron: “A platicar, a veces a platicar y a veces a estudiar. Pues a divertirme. Mmm a pasarla bien. A hacer travesuras. A ver a mis amigos y a aprender. A aprender. Vengo a ver a mis amigos y a estudiar. A platicar, a estudiar, a ver a mis amigos. A ver a mis amigos y a estudiar” (entrevista grupal, mayo 2016). La diferencia entre el grupo de

enfoque y la entrevista grupal, observable sobre todo en que en la segunda los jóvenes platean que se va a la escuela a “aprender”, estriba en que el grupo de enfoque se realizó en una sede diferente a la escuela y con jóvenes de distintas escuelas, mientras que la entrevista grupal fue realizada por la orientadora de la escuela con estudiantes del mismo plantel. Sin embargo, se colige que echar desmadre es bueno porque está chido, es chingón y quienes lo hacen son, por definición, chingones.

Echar desmadre significa romper las reglas. Pero no es un echar desmadre sinsentido, es por la diversión, lo que los jóvenes más relacionaron con la escuela, pero no con el estudio, sino estar con los amigos. Echar desmadre te hace chingón, es una ética de la estética, improductiva con consecuencias.

Ellos mismos superan la indolencia de la autoridad al imponerse reglas sencillas y, por tanto, brutales (digo esto sin aspavientos). Se gana respeto y poder al interior del grupo infringiendo las reglas. Y este respeto y poder, en términos éticos, para mantenerlo, los estudiantes promueven un límite para las agresiones entre ellos, un límite que debe ser cuidado cotidianamente por ellos mismos, pues las sanciones son internas y se evita inmiscuir a los adultos. Meterse con alguien, supone estar atento a que vendrá la revancha y es útil, es una ganancia evitar que “se metan contigo”:

—*¿Y tú por qué estás ahí?*

—[En la fila de los súper malos] Yo pinté el pizarrón con plumón indeleble, es que hice una apuesta con unos amigos y perdí, lo hice cuando no teníamos maestros.

—*¿Y cómo supieron que fuiste tú?*

—La fila de los aplicados, le dijeron que fui yo.

—*¿Y lo hiciste delante de todos?*

—Sí.

—*¿Y por qué lo hiciste?*

—Romper las reglas te hace sentir bien ¿no?

—*Romper las reglas ¿por qué uno se siente bien?*

—Porque el maestro se enoja. O así no se meten contigo. Te ponen en un lugar especial.

—*Y eso a ti del pizarrón ¿qué beneficios te ha traído?*

—Ninguno, sólo que no se meten conmigo.

—*¿Y tú te metes con alguien?*

—No, no me gusta causar problemas (grupo de enfoque, mayo de 2014).

Los jóvenes tienen claro que transgredir las reglas impuestas tiene consecuencias, pero la ganancia está entre los pares, en cómo se colocan entre ellos y cómo ganan su lugar en la horizontalidad. La experiencia escolar es asunto de ganarse respeto, madurar es entender que uno no se debe dejar, pero debe ser ético con sus iguales, “no mancharse”: “aprendí a no dejarme pisotear, a llevarme bien con más compañeros, nuevas materias también fueron, aprendí a ir creciendo, a madurar” (grupo de enfoque, mayo 2014), a intervenir activamente, creativamente, en la horizontalidad. La transgresión es contra la autoridad y es deliciosa, porque si bien “es feo porque después te cachan”, “pero si no, lo haces otra vez” (grupo de enfoque, mayo 2014). Con la transgresión se logra estatus. Ser chingón, del grupo de los chingones. Cuando uno de los moderadores de los grupos de enfoque preguntó “¿qué es ser chingón en la escuela?”, las respuestas mezclaron aspectos transgresivos y de habilidades de socialidad: “Ser popular [...] Caerles bien a todos [...] Ser buena onda [...] Hacer alguna broma o algo [...] Lanzarle bolitas de papel a la maestra [...] Echarle mantequilla a la silla [...] Escupir la silla al maestro [...] Poner chicle al cabello [...] Poner tachuelas en las sillas”. Romper las reglas vale la pena, es ganar respeto frente a los pares, imponerse a los reglamentos impuestos: “Aunque siento que es bueno que seas capaz de romper una regla [...] Es como una cierta satisfacción, y dices valió la pena hacer eso” (grupo de enfoque, mayo 2014). Si la escuela es aburrida, por las materias, por los profesores, por el encierro, entonces es asunto de los jóvenes hacer de la experiencia algo divertida y esto sólo es posible con la transgresión:

Haciendo travesuras; Salirte del salón [...] Y si te encuentran ya pobre de ti [...] Aventar bolitas de papel [...] Jugar futbolito en medio del salón sin que te digan nada con las bolitas de unicel que arrancamos de una maqueta. [Y ante la sanción] Sigue siendo divertido porque ya te divertiste [...] Sientes más padre cuando viene el maestro y te echas a correr [...] Te pones nervioso y es una emoción muy padre [...] Es mucha adrenalina (grupo de enfoque, mayo de 2014).

La escuela se soporta porque se le opone resistencia con estas transgresiones “leves”, pero emocionantes. Cuando se les pidió expresar lo que pensaban con la expresión “veo la escuela como un lugar para...”, respondieron:

Comer chatarra en la cooperativa. Ahí como lo que quiero y en mi casa no [...] Luego vienen las consecuencias [...] Sí, el reporte [...] Las suspensiones [...] Aunque después de que te divertiste [...] Sí, porque al fin y al cabo ya hiciste algo que te divirtió [...] O los lanzas con popotes [...] Es adrenalina [...] Emoción [...] Diversión [...] Es divertido [...] Una emoción inexplicable (grupo de enfoque, mayo de 2014).

En los grupos de enfoque, a diferencia de la entrevista grupal, poco o nada apareció la escuela como un lugar para aprender y cuando alguno lo decía, la expresión de los demás era como si hubieran dado con un serendipity. Así se soporta la experiencia escolar. La escuela es un espacio de encuentro que permite la vivencia de una experiencia juvenil, dejando sólo como marco y punto de enfrentamiento a la experiencia escolar.

Las producciones éticas del grupúsculo no sólo van a contraflujo de la verticalidad. Es preciso que generen un flujo en la horizontalidad para afianzar las relaciones de socialidad. Los jóvenes crean sus propias reglas:

—¿Pero entonces también tienen sus reglas?

—Respetar. No bajar a la novia de alguien. No hacer un mal trío si alguien está con la novia. Es que a veces es muy incómodo. No cagarla. La madre es sagrada, siempre empiezan con insultos y a mentarte la mamá (grupo de enfoque, mayo de 2014).

Reglas muy parecidas a las que vierten las entrevistas personales. En esas reglas horizontales, no “cagarla”, no mancharse, no rebasar el límite establecido entre los pares es que la convivencia y la resolución de conflictos son accesibles, respetar esos límites significa ofrendar respeto a los pares y ganárselo uno mismo:

—¿Qué es ser manchados?

—Que se pasa de lanza todo el tiempo [...] Que se siente el más macho de los machos.

—¿Qué es respeto?

—Estar bien [...] Tranquilos [...] Hablar buena onda con todos.

—¿Y hay respeto entre los grupos?

—A veces [...] Sí [...] Una que otra vez [...] Sí, hay veces que es juego: si te llevas [...] Pero hay quienes no se aguantan [...] Hay a quienes llegan y te empujan y a mí me choca que me hagan eso.

—¿Cuándo cambia que deja de ser diversión?

—Que de la nada te dice de cosas si ni la conoces [...] Que el agredir de esa persona es más fuerte [...] Hay un límite.

—¿Quién pone ese límite?

—Uno mismo [...] Porque te da coraje.

—¿Cuál es la diferencia entre ese límite que ponen y la regla?

—Yo digo que son las diferencias y las de edad porque alguien mayor te dice no hagas eso [...] Y tú ya lo hiciste.

—¿*Qué tanto se saltan las reglas?*

—La mayoría [...] Lo normal.

—¿*Todos tienen las mismas reglas como el respeto, se respetan igual o no?*

—La mayoría de las veces los desmadrosos siempre critican a los estudiosos [...] Y entre ellos no se llevan [...] Son diferentes [...] Los desmadrosos es puro desmadre, groserías y llevarse pesado [...] Y con los listos es así.

—¿*Y acepto esa reglas que imponen?*

—Muchas veces es para que te acepten [...] Que estés dentro del grupo [...] *Es más fácil las reglas de los grupitos a las generales.*

—¿*Cuándo es que se vale no aguantarse?*

—Pues cuando se pasa uno, cuando haces algo que no hizo bien la persona [...] Uno que no se lleva y le pones corrector pues te acusa y te mandan a orientación, ahí es cuando ya no le haces nada, porque él puso un límite, hasta aquí [...] Pues igual cuando alguien no te hace nada no se vale que te lleves (grupo de enfoque, mayo de 2014).

El respeto entre sí es la regla más importante, no mancharse, no pasarse. El límite de “llevarse pesado y aguantarse” funciona en el sentido contrario y es sumamente sencilla, no implica marcos conceptuales, discursos complejos, moralidades místicas, es una distinción simple, que implica aceptación entre los iguales y no respetar la regla conlleva sanciones internas. Como explicó una de la jóvenes participantes: “es más fácil las reglas de los grupitos a las generales”; y en esa facilidad está la posibilidad de tramitar los conflictos. Siguiendo la regla del respeto, del “no pasarse”, del “aguantarse cuando uno se lleva”, los conflictos se limitan en la horizontalidad sin contaminarse con las visiones totalizantes del mundo adulto.

—*Y entre ustedes en el salón ¿cómo se llevan?*

—Las últimas tres filas nos llevamos bien, con los aplicados no, nosotros hicimos el lema de que si te llevas te aguantas.

—¿*Cómo es eso?*

—Eso lo hicimos porque nos llevamos pesado. Yo me eche uno que se llama Daniel pero de esa vez me pegó y yo le pegué y salió volando pero nos llevamos bien. Hay compañeros con los que te llevas pesado pero no te acusan.

—*Están los que se aguantan, los que se llevan pesado y los que acusan.*

—Ajá.

—*Y de todas esas peleas, ¿cuáles no se valen?*

—Cuando insultan a los papás [...] La otra vez a mi mamá le dijeron que estaba gorda y que no me cuidó y me enojé [...] Ya cuando hay sangre [...] Yo supe de un niño que se murió porque lo azotaron en la banqueta y tuvo un derrame.

—*¿Y cuando ya es real el bullying?*

—O cuando ya se meten con las niñas [...] O que te agarran ahí [...] Es culpa del que se deja [...] A veces te apoyan, es como diversión.

—*¿Has hecho bullying tú?*

—Sí, bueno, no sé si sea *bullying*, pero a veces sí me llevo muy pesado con mis amigos, les saco el aire y cosas así [...] También el lunes pasado un chavo se estaba metiendo con un niño más chico y me metí yo y nos peleamos, yo brinqué por el niño (grupo de enfoque, mayo de 2014).

EL DISCURSO DEL *BULLYING*

Los discursos sobre el *bullying* generan interferencias con las producciones éticas elaboradas por los jóvenes, nebulosidades respecto de la manera en que tramitan sus conflictos y diseñan sus reglas: “[...] no sé si sea *bullying*, pero a veces sí me llevo muy pesado con mis amigos”, dice un chico que previamente había estado de acuerdo con que la regla “llevarse y aguantarse” es significativa para sus relaciones cotidianas. Queda inasible el término, oculto en esas reglas generales que no son tan fáciles como las de los grupitos. Otro chico asegura que el *bullying* “es culpa del que se deja”, de quien no entra en el juego, de quien no sabe llevarse y aguantarse. El discurso del *bullying* hace énfasis en la víctima, produciendo una culpabilización de los estudiantes, sin observar las relaciones horizontales donde se aplican las reglas intergrupales. Los discursos sobre el *bullying* hacen interferencia en las reglas de los jóvenes, confundiendo si se trata de aguantar o si realmente existe un caso de *bullying*.

—*¿Qué pasa con Johan y Nefialí?*

—Es chaparrito y le dicen pitufo y chaparro y así y lo molestan, y a Johan es chaparrito usa lentes, es gordito y camina raro y se ríe como Santa Claus, pero es su risa normal y le hacen burla Saúl y sus amigos.

—*¿O todos los niños del salón?*

—Algunos.

—¿Y el grupo que queda en medio cómo se relacionan los demás con Neftalí, Johan y Mane?

—A Johan es al que más le hacen burla, Neftalí es buena onda y aguanta.

—¿Cómo aguanta?

—Si le dices enano no va y te acusa con la maestra, él dice “es que me faltó crecer”, él solito, aguanta. Pero Johan va con la tutora, con la maestra de música.

—¿Y qué le dice?

—Que no hagan caso, que va a hablar con las mamás, pero no lo hace.

—¿Johan le pide ayuda y la maestra le va dando el avión?

—Casi casi.

—¿Es efectiva la estrategia de Johan de ir a acusarlo con la profesora?

—No.

—¿Y qué pasa cuando Johan regresa de acusar, qué le hace el grupo?

—Le hacen más burla, lo amenazan que si sigue de rajón lo van a golpear.

—¿Ya lo han golpeado?

—No. Sí, mi amiga Evelyn, ella se lleva pero no se aguanta. Nos dice de cosas y nosotros también pero va con el tutor y le dice, o sea no se lleva bien con nosotras.

—No se aguanta.

—Sí.

—¿Y qué pasa cuando los acusa?

—Por eso ya no nos llevamos con ella, no le decimos nada, nos dice pero no le hacemos caso. Mala onda, porque luego hay personas que le gusta hacer pero luego no le gusta que les hagan. Un amigo, Adrián, llega todo mundo y le anda embarrando tinta en sus sillas, él nos embarra a nosotros tinta en las sillas y cuando le hacemos nosotros a él, él va con el director, pero ya van varias veces que le llaman a su mamá.

—¿Se pasa de la raya?

—Sí, porque no le gusta que le hagan, pero él sí anda haciendo.

—Johan los acusa, ¿cómo reaccionan los profesores cuando alguien acusa a otro alumno?

[silencio] Me encanta la cara, ¿cómo reaccionan?

—Es que no hacen nada.

—¿Cómo mira ese profesor a ese alumno, como el acusón o como el que se defiende?

—Se está defendiendo. Como el chismoso.

—¿Los profesores lo ven como chismoso?

—Sí.

—¿Se lo han comentado ustedes, y los profesores han dicho: este chismoso?

—Sí, cuando Brenda fue a acusar a uno de mis compañeros le dijo “no seas chismosa, porque tú también te llevas”.

—¿Qué es eso de tú también te llevas?

—Que ella también le hace cosas al niño.

—¿Y qué pasa con los que se llevan?

—Es que hay niños que se molestan por lo que les hacen y ellos hacen cosas peores.

—¿Cuáles son cosas peores? ¿O qué se puede hacer?

—Como tocarte y así (grupo de enfoque, mayo de 2014).

En este largo relato se nota cómo la intervención de los adultos implica sanciones en la horizontalidad. Los jóvenes están en procesos de construcción de lazos de sociabilidad que les permitirán reforzar las perspectivas éticas para el futuro cercano. De la secundaria saldrán a un entorno escolar más complejo, donde sus decisiones estilísticas dependerán de la información que hayan recabado entre sus pares, amigos y familiares. Igualmente, sus perspectivas éticas les guiarán para afiliarse a tal o cual grupo. Podemos observar cómo, ya en la secundaria, los jóvenes han aprendido a establecer reglamentaciones que permitan la tramitación de conflictos entre ellos. Incluso, la segregación del “rajón” y la amenaza funcionan como sanciones contra el elemento más cercano a la cultura escolar (lo mismo pasa con los rechazados, los *nerd*, ñoños, etcétera, quienes, a su vez, formarán sus propias reglas). A mi parecer, en los casos arriba expuestos no existe el *bullying* y sí un claro ejemplo de las producciones éticas de los muchachos, en las que incluso los profesores saben identificar y prefieren no interferir en las formas de sanción horizontales, pues la intervención de los adultos escalaría el conflicto. Ellos lo entienden. La tramitación de los conflictos entre pares “es más fácil”, con la intervención de los adultos y los padres el asunto se excede.

—¿Dónde el conflicto es entre ustedes y cuándo ya entran los papás y maestros?

—Yo creo que hay pasos, soy de los que puede aguantar mucho, pero cuando me enojo ya no respondo, pero aguanto mucho.

—¿Y cuándo pasa eso?

—Cuando ya pasa muchas veces, ahorita en la secundaria no, pero en la primaria sí, he procurado que no llegue a mis padres o maestros.

—¿Pero por qué?

—Te pueden ayudar, pero también influir de más, siento yo.

—*Cuéntenme ocasiones en los que han logrado resolver un conflicto.*

—Nosotros podemos resolver los que están a nuestro alcance.

—*¿Eso está bien o mal?*

—Es que luego según ya arregla uno el problema, pero no, luego hasta que van los papás (grupo de enfoque, mayo de 2014).

Se entiende que la ética producida por los jóvenes está emparentada con neocraísmos (tribalismo, nomadismo, el cuerpo como pergamino, los rituales, etcétera) y no escrita, no transita por un *logos*. Esto le imprime cierto “salvajismo” relacionado con su simpleza, con lo fácil que es de entender y aplicar. Pero esto no implica que las producciones éticas de los jóvenes dejen de lado una postura clara frente al abuso excesivo o los casos claros de *bullying*. El problema es que *los discursos sobre el bullying interfieren con las producciones éticas de los jóvenes dejándolos desarmados.*

—*¿Estos casos de abuso o de acoso, alguien hace algo con eso?*

—No. No.

—*¿Por qué creen que a nadie importa?*

—Porque si se mete esa persona sale como perjudicada [...] Si te metes, él se mete contigo [...] Y así más personas [...] Mejor no.

—*¿No vale la pena intervenir, no requieren de ayuda?*

—A veces [...] Cuando ya ves que algo sea mal y le dices no ya hasta aquí, es sólo como nada más tres golpes y ya.

—*¿Este tipo de abuso o acoso es también normal?*

—No. No.

—*¿Pero también pasa?*

—Ya se acostumbra uno [...] Sí (risas).

—*¿Cómo lo ven?*

—Como normal, que todo el tiempo pasa [...] No en todos.

—*¿A ustedes les ha pasado?*

—Ponen apodos [...] A mí me pusieron Meñonga, es una viejita (risas) [...] Son como una parte de tu vida [...] ¿Qué haríamos sin los apodos?

—*¿Qué más es parte de su vida?*

—Las peleas [...] Sí, dejan marca.

—¿Estos abusos los dejan pasar, prefieren no meterse en problemas, vale la pena no meterse?
 —Depende, si son tus amigos sí [...] Hay quienes les cuesta socializar [...] Lo tienes que jalar para que agarre más confianza [...] Yo siento lástima [...] ¡Exacto! Lástima [...] Pena ajena [...] Me siento mal porque no lo ayudas [...] Pero si lo ayudas te vas a sentir más mal de los golpes si te dan [...] O se la van a traer más contra ti. Es que si el bulleado no hace algo lo van a seguir molestando [...] Y si alguien se solidariza con el bulleado lo agarran de puerquito también (grupo de enfoque, mayo de 2014).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La relación entre experiencia juvenil y experiencia escolar es estrecha, sobre todo si nos atenemos a que la escuela se convierte en el centro de producción de subjetividades que se pondrán en juego el resto de la vida (tanto en términos del uso de unos saberes técnicos mínimos para el ejercicio de la ciudadanía política, como en la formación de “recursos humanos” para la producción económica). La operación del dispositivo escolar es situar a los sujetos en *posición de alumno*, es decir, en posición de receptores de saberes, ya sean técnicos o para la vida cotidiana, el dispositivo escolar se concentra en las “mentes” jóvenes, en los sujetos por formar (técnica y políticamente). Asunto que observa bien Carles Feixa (1998) a propósito del dispositivo escolar como puntal de la sociedad moderna: “la nueva escuela responde a un deseo nuevo de rigor moral: el de aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto”. Sin embargo, dicho aislamiento supone el tiempo de producción de un sujeto normal, tanto en sentido moral como político y económico. Un ciudadano. El dispositivo escolar tiene la función estratégica de fabricar ciudadanos mediante técnicas disciplinarias, como lo observa Michel Foucault en *Vigilar y castigar* (2001), donde cárcel y escuela se imbrican según sus procesos para hilvanar la red en que consiste la sociedad disciplinaria. El cariz de la modernidad. La humanización del castigo para la producción de subjetividades clausuradas, individualizadas, normales. El castigo se convierte en pedagogía, en ciencia de la enseñanza y así va adquiriendo su valor disciplinario, el que compartirá con el dispositivo escolar.

La experiencia escolar para los jóvenes supone el enfrentamiento a una máquina de transformación subjetiva. Hacer pasar al individuo sometido a sus dispositivos de formación por una adaptación que le aleje de su experiencia juvenil para concebirlo más específicamente en alumno. Una suerte de disección de la experiencia social completa de los sujetos juveniles para instalarlos en lo que, para efectos de este artículo se convierte en la unidad de análisis, en una experiencia escolar aislada o pretendidamente aislada.

Como observa Maritza Urteaga (2011), la operación de encierro de la juventud inicia, conceptual y prácticamente, con la teorización sobre el sujeto joven como ente incompleto y destinado a un proceso de socialización, orientado verticalmente hacia una forma social normal. Experiencia escolar aislada, sobre todo de la especificidad de una experiencia juvenil (es decir, la vivencia de una subjetividad definida por la condición de joven según diversas complejidades que tienen que ver con la completitud de la experiencia social: clase social, etnia, género, migración, etcétera). Si bien diseccionar la experiencia social hasta conseguir la especificidad de la experiencia juvenil puede resultar más un juego conceptual que una categoría que busca vincular la experiencia escolar con la experiencia social de los sujetos jóvenes, desde el choque de violencias simbólicas que convierte en “alumno” [del latín *alimentado*, pero es curiosa la versión “sin luz”] a los jóvenes [la palabra adolescente tiene más o menos el mismo recorrido etimológico y un sentido ideológico (Urteaga, 2011)], en todo caso, es la experiencia social pero observada desde el sujeto joven como trayectoria de subjetivación más en un proceso de resistencia que de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Dubet, François (2003). “Las figuras de la violencia en la escuela”, *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, núm. 19, México: UNAM, pp. 27-37.
- Feixa, Carles (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México: SEP/CIEJ.
- Foucault, Michel (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán, Gómez Carlota (2012). “La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: tensiones, reticencias y propuestas”, en Furlan, Alfredo (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Maffesoli, Michel (2005). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, Michel (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores.
- Maffesoli, Michel (2009). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Dedalus.
- Tello, Nelia (2005). “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1165-1181.
- Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México. UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editor.



EMILIANO THIBAUT MUCHNIK | *Carnaval, Tenejapa, Chiapas, 1994*