

## VICTIMIZACIÓN EN LAS ESCUELAS

### *Ambiente escolar, robos y agresiones físicas*

MIRIAM ABRAMOVAY

#### **Resumen:**

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de la investigación "Victimización en las escuelas" realizada, en 2003, en cinco capitales de estados brasileños –Belem, Salvador, Río de Janeiro, San Pablo y Porto Alegre– así como en el Distrito Federal. El objetivo fue analizar las diferentes modalidades de violencia escolar –particularmente infracciones y delitos– y sus consecuencias para alumnos, profesores, directores y demás miembros del equipo pedagógico. Mediante el relato de dichos actores se rescataron episodios concretos de violencia así como su percepción sobre el fenómeno, con el fin de configurar un amplio panorama sobre la violencia escolar.

#### **Abstract:**

This article presents the preliminary results of the research study, "Victimization at School", carried out in 2003 in five Brazilian state capitals: Belem, Salvador, Rio de Janeiro, Sao Paulo and Porto Alegre, as well as the federal district. The study's objective was to analyze the different types of school violence, particularly violations and crimes, and their consequences for students, teachers, directors and the other members of the pedagogical team. The accounts of these actors revealed concrete episodes of violence as well as perceptions of the phenomenon, and describe a broad panorama of school violence.

**Palabras clave:** violencia escolar, victimización, estudiantes, Brasil.

**Key Words:** school violence, victimization, students, Brazil.

#### **Introducción**

La escuela es una institución a la cual, en principio, todos los individuos tienen acceso y posibilidad de frecuentarla, aunque sea por poco tiempo. Por eso es tan común que todos puedan hablar y reflexionar sobre el tema. En nuestra sociedad, la escuela es un local de aprendizaje y de

---

Miriam Abramovay es profesora de la Universidad Católica de Brasilia y vice coordinadora del Observatorio de Violencias en las Escuelas-Brasil. SAS Quadra 05 Bloco K, Ed. OK Office Tower, sala 201, CEP 700-050, Brasilia, DF-Brazil. CE: miriam@ucb.br

socialización, funciona también como un “pasaporte de entrada” e integración en la sociedad, así como puede crear condiciones para que las personas tengan una vida mejor.

A pesar de eso, la escuela no es, en muchos casos, un espacio democrático e igualitario, tal como ha sido concebido por nuestra sociedad. Aunque se espera que funcione como un espacio de inclusión, de convivencia de las diversidades, también posee sus propios mecanismos de exclusión y selección social, escogiendo a algunos y expulsando a otros. Éstos, en general, son los que no consiguen responder a las expectativas relacionadas con el aprendizaje, el comportamiento y la relación con los miembros de la comunidad escolar.

Es fundamental atender estas contradicciones, sobre todo en esta época de globalización de las relaciones económicas, sociales y culturales, en que la escuela posee un papel esencial en la formación de los individuos en la sociedad. El acceso a la educación significa, según Delors (2001), la posibilidad de un desarrollo humano más armónico, de hacer retroceder determinados niveles de pobreza, de combatir ciertas exclusiones, y de entender los procesos y mecanismos de incompreensión, racismo, homofonía y opresión. Además, la escuela es crucial para el desarrollo de la autonomía, de la capacidad crítica, de la búsqueda de la emancipación, así como en la formación de la identidad.

Lo que prevalece, sin embargo, es una escuela de clases, desigual en lo que enseña, en lo que se refiere a las relaciones sociales que allí tienen lugar y en lo que respecta a las diferencias socioeconómicas y culturales con las áreas donde están ubicadas. Las escuelas también difieren en su infraestructura, organización y gestión, al ofrecer condiciones desiguales a aquellos que la frecuentan y en ella depositan su expectativa de un futuro mejor.

Esta discusión es particularmente pertinente en Brasil, un país que actualmente vive un proceso de democratización del acceso a la educación. La enseñanza fundamental –con cerca de 35.1 millones de alumnos– está prácticamente universalizada en la franja de edad de los siete a los 14 años, y la enseñanza media crece a cada año. Entre 2001 y 2002, la tasa de crecimiento de las matrículas fue de 3.7% totalizando 8.3 millones de alumnos (Brasil, 2003).

Debarbieux (2002) señala que el proceso de democratización del acceso a la escuela acaba poniendo en evidencia desigualdades y heterogeneidades

que ella acoge y refuerza. En este sentido, este proceso no se corresponde con la plena democratización, al contrario, se hacen visibles los bloqueos del sistema a ciertos niños y jóvenes no afinados con los códigos del mundo escolar, lo que puede llevar a la transformación de la escuela en un territorio de violencia.

Para Dubet (1997:13), con el llamado proceso de “masificación escolar” la escuela deja de parecerse a una institución, asemejándose a un “mercado”. Eso equivale a decir que pierde su carácter de espacio de formación de individuos autónomos y racionales y pasa a modelarse en función de las necesidades de la economía. Sin embargo, la educación no desaparece pero sus principios son modificados en la medida en que persigue objetivos múltiples y contradictorios, como posibilitar la adquisición de la “gran cultura”, de certificaciones que puedan ser útiles en la vida profesional y, al mismo tiempo, formar sujetos “auténticos”.

En ese contexto, el sistema educativo es afectado por problemas como la falta de seguridad, la indisciplina, los conflictos y el brote de diversas modalidades de violencia, que deterioran el ambiente y las relaciones sociales e impiden que la escuela cumpla su función social. Eso significa que estos conflictos no están necesariamente relacionados con la violencia urbana sino con la lógica de funcionamiento de ciertos establecimientos escolares.

### **La investigación “Victimización en las escuelas”**

En este artículo se presentan los resultados preliminares de la investigación “Victimización en las escuelas”. Se trata de un estudio realizado, en 2003, en cinco capitales de estados brasileños –Belem, Salvador, Río de Janeiro, San Pablo y Porto Alegre– y en el Distrito Federal con el objetivo de captar y analizar las diferentes modalidades de violencia que ocurren en la escuela –particularmente, infracciones y delitos– y sus consecuencias para alumnos, profesores, directores y demás miembros del equipo pedagógico.

La investigación cuantitativa consistió en la aplicación de cuestionarios a 10 mil 069 alumnos y mil 927 adultos (profesores y demás funcionarios de las escuelas) en 113 escuelas de la red pública de enseñanza, estatal y municipal, de las localidades estudiadas. Como la muestra de los alumnos fue expandida, los datos corresponden a un millón 685 mil 411 estudiantes de las capitales estudiadas (cuadro 1).<sup>1</sup>

CUADRO 1

*Cuestionarios aplicados a alumnos y adultos  
por nivel de enseñanza (según capitales y Distrito Federal)*

Capital / DF	Nivel de enseñanza	Escuelas	Alumnos	
			Muestra	Población
Belem	Básica	4	346	61 265
	Media	8	483	73 671
Distrito Federal	Básica	8	849	118 168
	Media	8	538	102 515
Porto Alegre	Básica	2	116	27 248
	Media	5	215	35 044
Salvador	Básica	15	1 308	181 473
	Media	13	864	129 290
San Pablo	Básica	23	2 970	523 152
	Media	27	2 380	433 585
<b>Total</b>		<b>113</b>	<b>10 069</b>	<b>1 685 411</b>

Fuente: UNESCO, investigación "Victimización en las escuelas", 2003, al igual que en todos los cuadros que se presentan en este artículo.

Como ésta es una investigación que comprende un conjunto diversificado de instrumentos, durante la primera etapa del trabajo se realizaron conversaciones informales con algunos grupos donde fueron aplicados los cuestionarios; entrevistas individuales con directores y coordinadores así como con policías, inspectores y agentes de seguridad; además de grupos focales con profesores. En la segunda fase, se llevaron a cabo entrevistas individuales con alumnos y adultos de la escuela (en especial, profesores). Ambas etapas cuentan con aproximadamente 554 horas de entrevistas y grupos focales (cuadro 2).

En la literatura especializada, se llama "victimización" al hecho ocurrido cuando una persona es víctima de un acto contra ella misma o contra sus bienes (Roché, en Debarbieux, 1996). Está, por lo tanto, asociada con actos de infracción sufridos y/o practicados por individuos. En una investigación sobre victimización, esos actos de violencia son analizados a partir del relato de las víctimas, lo que posibilita una mayor aproximación con la realidad, pues se captan casos que no siempre son denunciados a la policía y, por lo tanto, no se computan en los registros oficiales.

## CUADRO 2

*Cantidad de entrevistas, grupos focales, conversaciones e itinerarios de observación, por fase de la investigación (según capitales y Distrito Federal)*

Capital / DF	1ª fase				2ª fase		
	Itinerario de observación	Entrevistas individuales: Directores <sup>1</sup>	Policias <sup>2</sup>	Gpos. foc. c/ profs.	Convers. c/ alumnos	Entrevistas: Alumnos	Adultos
DF	16	17	13	3	42	64	17
Belem	12	12	10	3	29	77	18
Salvador	28	27	26	3	71	55	17
R. de Janeiro <sup>3</sup>	29	38	17	13	77	51	16
San Pablo	50	26	24	3	155	52	27
Porto Alegre	7	7	1	7	17	46	20
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>127</b>	<b>91</b>	<b>32</b>	<b>391</b>	<b>345</b>	<b>115</b>

<sup>1</sup> Incluye vicedirectores y coordinadores.

<sup>2</sup> Incluye agentes de seguridad e inspectores.

<sup>3</sup> En Río de Janeiro se realizaron un grupo focal y 12 entrevistas individuales con profesores, en sustitución de los otros dos grupos focales que se deberían haber sido realizados.

En esta investigación, uno de los objetivos específicos es rescatar casos concretos de violencias<sup>2</sup> en la escuela por medio del relato de alumnos, profesores y demás actores que en ella conviven. Además de las narraciones de estos episodios, el estudio procura captar la percepción de esos actores para componer un amplio panorama de las violencias escolares, que combina lo que realmente ocurrió y su visión sobre la cuestión. Las investigaciones de victimización hacen posible conocer, además de hechos concretos, los tipos más frecuentes y cómo reaccionan los individuos frente a ellos; al mismo tiempo, da visibilidad a los mecanismos que favorecen la construcción de las violencias en la escuela y del sentimiento de inseguridad.

En Europa y Estados Unidos, donde las investigaciones de victimización se realizan desde fines de los años sesenta, sus resultados son muy relevantes, en la medida en que permiten conocer a las víctimas y a los agresores, además de delinear una dimensión más real de los delitos e infracciones, pues captan episodios que no se registran en las estadísticas oficiales, pero que son relatados a los encuestadores. En Brasil, este tipo de investigación

es particularmente relevante debido a las limitaciones de la información y datos oficiales sobre los casos de violencia, sobre todo en la escuela.

En este artículo sólo se analizan los datos sobre los cuestionarios y las entrevistas con alumnos; se parte de sus percepciones y de sus experiencias concretas en la condición de víctima y/o agresor y/o testigo.<sup>3</sup> Se optó por restringirlo a ellos, pues son considerados depositarios de un saber y, simultáneamente, productores del social, que revela un sistema de valores y vivencias. A partir de esa comprensión, se obtiene una explicación más amplia de los fenómenos sociales que acompañan a la cuestión de las violencias en las escuelas.

Es necesario aclarar que también serán analizadas dos modalidades de violencias/victimización investigadas: el robo/hurto y las agresiones físicas. La primera fue escogida por ser el tipo más recurrente citado por testigos y víctimas. Las agresiones físicas fueron seleccionadas porque, normalmente, involucran otros tipos de violencia, como la agresión verbal y la amenaza, y pueden incluir el uso de armas. Así, cada uno de los adolescentes y jóvenes que respondieron a los cuestionarios y que fueron entrevistados pueden representar al conjunto del mundo social, pues en ellos puede estar concentrada, de forma particular, toda la sociedad de la época en que viven, con todas sus contradicciones (Elias, 1991). Por eso, se puede decir que las percepciones de los alumnos sobre la escuela, analizadas en la sección siguiente, informan sobre la institución escolar.

### Percepciones sobre la escuela

Los alumnos se dividen en lo que opinan sobre la escuela. Como demuestra el cuadro 3, casi la mitad (47.1%) cree que es buena/excelente. Los otros se dividen entre quienes la consideran más o menos (44.7%) o pésima/mala (8.2%, lo que corresponde a 138 mil 604 alumnos).

CUADRO 3

*Proporción de alumnos según percepción sobre la escuela*

¿Qué le parece su escuela?	Frec.	%
Pésima / Mala	138 604	08.2
Más o menos	749 730	44.7
Buena / excelente	789 563	47.1
Total	1 677 897	100.0

Aunque esos números indiquen una visión positiva de la escuela, el conjunto de datos revela que los alumnos son críticos en relación con los establecimientos de enseñanza. Sus testimonios indican que la escuela enfrenta una serie de problemas y dificultades. En sus frases señalan deficiencias de nivel estructural: “al baño ni siquiera se puede entrar, está muy sucio”; pedagógico: “lo que asusta es la falta de clases en la escuela”; de relación: “hay profesores que insultan mucho a los alumnos”; y de falta de control: “ellos grafitean, escriben cualquier cosa en el pizarrón. [...] Hay una gran confusión en esa escuela!”

Como se sabe, la calidad de la enseñanza depende de varios factores, además de la relación establecida entre alumnos y profesores en el ámbito del aula. El espacio, la infraestructura, los recursos y las condiciones de una escuela constituyen un apoyo importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el análisis de Abramovay y Castro (2003:279):

Primero, porque una escuela amplia, organizada, equipada y limpia crea un ambiente favorable al trabajo que motiva al equipo escolar en sus actividades cotidianas. Segundo porque un ambiente confortable beneficia el aprendizaje, en la medida en que ofrece recursos y condiciones para que los alumnos desarrollen su potencial.

Más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje propiamente dicho, las condiciones de infraestructura, mantenimiento y organización ejercen influencia sobre la dinámica de la vida escolar como un todo. Como ya alertaban Wilson y Killing (1982, en Abramovay y Castro, 2003), autores de la teoría *broken windows*, los locales que presenten señales de abandono y decadencia son más propicios para el surgimiento de comportamientos relacionados con la falta de cuidado y con el sentimiento de inseguridad.<sup>4</sup> En este sentido, en vez de propiciar interacciones positivas entre las personas que conviven en un espacio, se crea un ambiente de descuido, propicio a la proliferación de incivildades y a las violencias.

En la acepción de Roché (2002:30), las incivildades consisten en “actos humanos cuyos trazos materiales son percibidos como rupturas de los códigos elementales de la vida social –insultos, ruidos, mal olor– o incluso pequeños actos de vandalismo”. Es decir, son desórdenes, muchas veces no graves, pero que contienen un gran potencial de desorganización del espacio público y de las relaciones sociales que allí tienen lugar. Paralelamente,

desarrollan un sentimiento de no pertenencia al espacio público y generan un sentimiento de inseguridad, al mismo tiempo en que pueden dar margen a la proliferación de actos y episodios de violencia.

La visión crítica de la escuela se asocia con una percepción bastante aguda sobre las violencias que allí tienen lugar. Es en ese sentido que, cuando se pregunta si existe violencia en la escuela, 83.4% responde afirmativamente, lo que equivale a un millón 381 mil 294 alumnos (cuadro 4).

CUADRO 4

*Proporción de alumnos según violencia en la escuela*

¿Existe violencia en tu escuela?	Frec.	%
Sí	1 381 294	83.4
No	275 072	16.6
Total	1 656 366	100.0

Para comprender la multiplicidad de enfoques y cuestiones involucradas en la problemática, se adopta un concepto ampliado de violencia. Así, se considera violencia (Abramovay y Rua, 2002:94):

1. Intervención física de un individuo o grupo contra la integridad de otro (s) o de grupo (s) y también contra sí mismo, comprendiendo desde los suicidios, palizas de varios tipos, robos, asaltos y homicidios hasta la violencia en el tránsito (disfrazada bajo la denominación de “accidentes”), además de diversas formas de agresión sexual.
2. Formas de violencia verbal, simbólica (abuso de poder basado en el consentimiento, que se establece y se impone mediante el uso de símbolos de autoridad) e institucional (marginación, discriminación y prácticas de sujeción utilizadas por diversas instituciones que instrumentalizan estrategias de poder).

Como se ha visto, se adopta una visión amplia del fenómeno de violencia, considerándose, además del crimen, robo y actos que amenazan a la seguridad, otras situaciones y casos que no necesariamente hieren y matan –como el racismo y la homofobia– pero que tienen un gran potencial de agresión y desestabilización del ambiente escolar. Es fundamental tomar esto en cuenta

porque existe una lógica interna en el juego de las violencias con consecuencias graves como pérdida de bienes, heridas, traumas psicológicos y problemas con la autoestima, entre otros. El cuadro 5 señala el hecho de que la percepción de la violencia entre los alumnos es bastante intensa, incluso entre aquellos que consideran a la escuela como “buena/excelente”.

CUADRO 5

*Proporción de alumnos, según existencia de violencia en la escuela*

Violencia escolar	¿Cómo es su escuela?						Total	
	Pésima / mala		Más o menos		Buena / excelente		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
Existe	124 394	90.7	644 151	87.4	607 666	78.3	1 376 211	83.4
No existe	12 765	9.3	92 776	12.6	168 149	21.7	273 690	16.6
<b>Total</b>	<b>137 159</b>	<b>100.0</b>	<b>736 927</b>	<b>100.0</b>	<b>775 815</b>	<b>100.0</b>	<b>1 649 901</b>	<b>100.0</b>

Asimismo, el cuadro 5 muestra que, en la medida en que la percepción sobre la escuela se vuelve más negativa, mayor es la proporción de alumnos que afirma que existen violencias en ellas. Sin embargo, se verifica que casi 80% de los que evalúan que la escuela es buena o excelente también indican la existencia de hechos violentos en el plantel, lo que equivale a 607 mil 666 estudiantes. Este dato corrobora que, independientemente de que la opinión sobre la escuela sea positiva o negativa, los alumnos tienen una percepción aguda de la violencia en el ambiente escolar. Por lo tanto, los diversos tipos de violencias tienen impacto en la percepción que el alumno tiene sobre la escuela. Así, si el contacto con ese fenómeno en el ambiente escolar tiene ese poder sobre la opinión de los estudiantes, se puede afirmar que las violencias también son un determinante cuando hablamos de aprendizaje. De acuerdo con Abramovay y Rua (2002), entre los impactos más significativos de las violencias en el ambiente escolar están la transformación de la escuela en un ambiente sofocante, el estímulo a faltar a clases, la baja calidad de las clases, el nerviosismo, la revuelta y la falta de concentración.

El cuadro 6 muestra que, del total de alumnos que afirman que existe mucha o muchísima violencia en la escuela, 46% dicen que aprenden bien o muy bien. Los que indican que el grado de violencia varía de poco a

ninguno, representan 68%. Así, se puede declarar que un porcentaje significativamente mayor de alumnos tiene un mejor aprovechamiento pedagógico cuando la violencia es un fenómeno ausente de la rutina escolar o, por lo menos, que se presenta con menos frecuencia e intensidad.

CUADRO 6

*Proporción de alumnos con percepción de violencia (según nivel de aprendizaje)*

En su escuela se aprende:	Violencia		
	Mucha o muchísima	Mediana	Poca o ninguna
Mal o muy mal	15.1	6.2	04.1
Más o menos	38.7	39.9	27.9
Bien o muy bien	46.1	53.9	68.0
Total	100.0	100.0	100.0

Son diversas las modalidades de violencias mencionadas por los alumnos como perjudiciales a la imagen que tienen de la escuela: “mi escuela es muy buena, sólo que de vez en cuando ocurren muchas cosas malas, como peleas y robo del material escolar de los otros”.

Los insultos y las agresiones verbales –“se quedan insultando y provocando”– y las frecuentes depredaciones –“rompieron todos los cuadros de la escuela. Después que se cambian, se rompen de nuevo”– son otros motivos de queja. Los relatos llaman la atención no solamente porque indican que la escuela es un territorio donde las diferentes modalidades de violencias se manifiestan, sino también porque sugieren que esos hechos se repiten periódicamente y están incorporados al cotidiano.

### **Percepción sobre las relaciones sociales en la escuela**

Como ejemplo de lo que se constata en el análisis de las percepciones de los alumnos sobre la escuela, ellos tienen una visión positiva sobre la relación con sus compañeros, profesores, directores y demás adultos del plantel. Pero sus testimonios también dan pistas de que la violencia atraviesa estas relaciones. El cuadro 7 indica que un poco más de la mitad (51.1%) considera la relación con los compañeros como buena o excelente, 39% más o menos y otro 10% (178 mil 814 alumnos) como pésima/mala.

CUADRO 7

*Proporción de alumnos y su percepción sobre la relación con sus compañeros*

<b>¿Cuál es tu opinión sobre la relación entre los alumnos?</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
Pésima / mala	178 814	10.0
Más o menos	671 089	39.0
Buena / excelente	810 670	51.0
<b>Total</b>	<b>1 660 573</b>	<b>100.0</b>

Aunque tengan una visión positiva, los alumnos afirman que “existen unos juegos sin gracia, que acaban lesionando”. Otros sugieren que el ambiente no siempre es pacífico, relatan que “hay mucho chisme [...] uno inventa cosas sobre el otro y todo acaba en pelea”. En algunas situaciones, las diferencias entre grupos de amigos pueden llevar a conflictos: “normalmente, son los más antiguos, que se conocen, contra los más nuevos”. En otras, la heterogeneidad que caracteriza al conjunto de alumnos de una escuela hace que no todos se sientan integrados o a gusto entre sus compañeros, como lo relata una alumna de educación básica en Belem: “Aquí en la escuela, realmente la mayoría no me aprecia. No se por qué, me consideran presumida. Ellos les dicen eso a unas chicas que son mis amigas verdaderas, y ellas me lo cuentan. Hay unas tres con las que yo hablo. Tres, no, unas cuatro”.

La indisciplina y el comportamiento agresivo generan conflictos y muchas veces terminan en peleas:

Hay alumnos que son... tú no puedes decir nada... No tienen paciencia. Es eso. Hay unos que son insoportables. Tú no puedes decir nada que ellos ya vienen queriendo golpearte (alumno, básica, Porto Alegre).

Ah, muchos se portan bien, muchos no, porque algunos [...] comienzan a correr, se quedan escupiendo de allí de arriba hacia abajo a los que caminan. Ellos provocan, a veces, hasta pelean allí afuera. Ellos se quedan corriendo en el corredor, se provocan unos a otros. Siempre hay peleas aquí en el colegio entre los alumnos (alumno, básica, Belem).

La relación entre alumnos y profesores también es bien evaluada por los propios estudiantes, en el cuadro 8 se puede observar que casi la mitad de los estudiantes (44.5%) considera esta relación como buena o excelente, mientras el resto se divide entre los que la consideran más o menos (43.7%) o pésima/mala (11.8%).

CUADRO 8

*Proporción de alumnos según opinión sobre la relación entre alumnos y profesores*

<b>¿Cómo es la relación de los alumnos con los profesores?</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
Pésima / mala	196 818	11.8
Más o menos	729 764	43.7
Buena / excelente	743 451	44.5
<b>Total</b>	<b>1 670 033</b>	<b>100.0</b>

Pese a lo anterior, las entrevistas revelan que la relación con los docentes es caracterizada por lo que los alumnos clasifican como “falta de respeto” y por agresiones verbales e insultos, de ambas partes, culminando, a veces, en agresiones físicas. En los testimonios, los estudiantes dicen que hay compañeros que llaman a los docentes “cuatro ojos, bruja, gordo y que arrojan bolitas de papel contra los profesores en la sala de clases. Afirman que él es malo, y le mandan tomar por aquel lugar”. Hay también relatos de amenazas: “En una oportunidad, un alumno le prometió cosas al profesor y él se quedó con miedo, realmente. Él amedrentó al profesor, pero gracias a Dios, no llegó a punto de ocurrir nada, porque la gente habló con él, conversó con él, y él prefirió desistir” (alumno, media, Salvador).

La discriminación de personas consideradas homosexuales, conocida como homofobia, consiste en un tipo de violencia poco documentada en el ambiente escolar. Sin embargo, es una realidad; como lo reportan Castro, Abramovay y Silva (2004:279-280), la homofobia y otros tipos de discriminación (racismo y sexismo) son abiertamente asumidas por los jóvenes y valorizadas por ellos, lo que sugiere un modelo de masculinidad por estereotipos y miedo al extraño próximo, al otro, que no debe ser confun-

dido con uno mismo. En la investigación “Juventudes y sexualidad”, cerca de un cuarto de los alumnos indicaron que no les gustaría tener un compañero homosexual, significando la existencia de prejuicios contra homosexuales. En este estudio hay testimonios que refuerzan este descubrimiento y, más aún, apuntan al prejuicio como un factor que genera conflictos entre alumnos y profesores: “Hay un profesor que falta, que es medio discriminado. Porque él tiene maneras de un marica. Tiene maneras delicadas, ¿comprende? Los muchachos dicen que él es maricón en plena sala de clases. Él permanece quieto” (alumno, básica, San Pablo).

Algunos conflictos entre alumnos y profesores llegan a las agresiones físicas. Los estudiantes relatan casos como el “del muchacho que arrojó un basurero al profesor, en la cara del profesor, del colega que golpeó a la profesora con el candado o de la profesora a la que le asestaron una silla después de una discusión”.

En contrapartida, los profesores también aparecen como autores de agresiones e insultos. Según los alumnos hay algunos que los llaman *burro*, *peste*, *demonio*, *diablo*, calificativos que generan resentimiento:

Hay otros [profesores] que son muy ignorantes, comienzan a decir que somos vagabundos, que no se qué cosa, que estamos aquí porque somos burros” (alumno, básica, Belem).

Estaba hablando con mi compañero, que cuando termine el segundo grado, quisiera hacer los exámenes para entrar a la universidad, para ser aprobado. Entonces llegó la profesora y dijo que yo no tenía capacidad. Yo no sé por qué ella dijo eso. [...] Me dejó triste e incluso me desanimé (alumno, básica, Río de Janeiro).

Hay también profesores que cuando están nerviosos, quieren golpear al alumno: “entonces [el profesor] agarró la mesa y comenzó a golpearla contra el suelo, lo agarró al alumno y lo sacudió. Otros golpean en la cabeza del alumno, dan bofetadas”.

La relación entre alumnos y otros adultos en la escuela es bien vista por los estudiantes, según el cuadro 9, 44.5% de los alumnos clasifican la relación como buena o excelente. Sin embargo, se debe enfatizar que cerca de 40% evalúa esa relación como más o menos, mientras 16.1% la considera mala o pésima (lo que equivale a 266 mil 939 alumnos).

CUADRO 9

*Proporción de alumnos según percepción sobre la relación con otros adultos de la escuela (director, supervisor, inspector, empleado etc.)*

<b>¿Cómo es la relación de los alumnos con otros adultos de la escuela?</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
Pésima / mala	266 939	16.1
Más o menos	654 792	39.4
Buena / excelente	738 820	44.5
<b>Total</b>	<b>1 660 551</b>	<b>100.0</b>

En este artículo, se decidió analizar solamente los testimonios de los alumnos referentes a su relación con el director, pues se trata de una figura central dentro de la escuela, ya que es la máxima autoridad. Una vez más los relatos relativizan los datos mostrados anteriormente, en la medida en que los adultos, y principalmente los directores, son considerados distantes. A partir de entrevistas, se esboza una relación distante entre alumnos y directores: “No hay una proximidad, es algo distante [...] siempre hay una superioridad [...] Entonces a mí eso me molesta. Es directora, está bien, tiene una superioridad mayor que el alumno, pero también no necesita demostrarlo todo el tiempo” (alumno, media, Salvador).

En muchas ocasiones la distancia toma la forma de falta de diálogo y comunicación: “A veces ella nos escucha, a veces no, dependiendo del asunto” relatan algunos estudiantes. Otros dicen que “cuando uno quiere hablar con el director sobre alguna idea, sobre alguna cosa, él siempre está ocupado” o, simplemente, los alumnos no son atendidos: “Ah! No voy a atenderlo”, y nos manda salir!” De esta manera, en vez de que la dirección sea un espacio en el que los alumnos y los demás actores se encuentren para discutir y conversar sobre cuestiones y problemas referentes a su propia vida en aquel ambiente, se vuelve sinónimo de lugar de castigo. Eso explica por qué, “la mayoría de las veces, cuando se va a la dirección es cuando se está peleando, cuando está ocurriendo algo errado”. De ese modo, quien no tiene problemas de disciplina ni de comportamiento mantiene una relación distante y marcada por cierta indiferencia con el director:

Nunca fui a la dirección [...]. No soy indisciplinado. No sé como es ella. Muchos dicen que es una persona simpática, otros dicen que ella es mala. No sabría decir (alumno, básica, Belem).

Nunca vi a nadie hablando nada de la dirección. Ni de frente ni por las espaldas. No tengo ni idea (alumno, básica, Porto Alegre).

Los alumnos mencionan también casos de directores que llaman a los alumnos de *cosa rara*, *mala raza*, y los agraden físicamente:

La directora arremete contra algunos alumnos. A veces les da una bofetada. A mí me parece eso muy equivocado. Yo creo que a ella no le gustaría que alguien le diese una bofetada. A veces algunas personas no quieren entrar en la sala de clases, en ese momento ella da bofetadas (alumnos, media, Salvador).

El conjunto de datos sobre las relaciones entre alumnos, profesores y directores apunta a la existencia de tensiones, conflictos y falta de diálogo entre ellos. En muchas escuelas se observa un modelo de relación basado en la “autoridad”, impuesto por la fuerza –que se manifiesta en las agresiones verbales y/o físicas– transformándola en un campo de batalla simbólico. Se percibe una división en dos grupos: por un lado, los alumnos, por el otro, los adultos, donde cada uno se limita a sus atribuciones y papeles dentro de la escuela. Faltan puentes que posibiliten el diálogo y la comunicación, lo que puede traducirse en la degradación del ambiente escolar.

No existe una posición consolidada en relación con la definición del ambiente escolar. Entretanto, Fontes (en Abramovay *et al.*, 2003:234) lo define como la “cualidad del medio interno que se vive en una organización” y lo comprende como resultante de diversos factores, “sobre todo los que son de naturaleza inmaterial, como las actitudes y el tipo de gestión”. Sampaio (en Abramovay *et al.*, 2003:324) se refiere a “una especie de personalidad, de una ‘manera de ser’ que es característica del establecimiento, determinada por una serie de variables, entre las cuales la estructura, el proceso organizacional y los comportamientos individuales y de grupo”. Así, se puede decir que el ambiente escolar es constituido por una serie de elementos inmateriales, cuya combinación crea un ambiente más o menos propicio para la enseñanza-aprendizaje y para el establecimiento de ciertos modelos de relación social que pueden fomentar la violencia.

### Robo/hurto en la escuela

Tomando en cuenta que una investigación sobre victimización tiene como objetivo captar casos concretos de violencias ocurridas en las escuelas a partir de experiencias de testigos, víctimas y agresores, se analizan las percepciones y los relatos de alumnos de enseñanza básica y media de escuelas públicas en lo que respecta a hurtos.

Entretanto, antes de cualquier análisis, se hace necesario resaltar que los términos hurto y robo se confunden en el habla de los alumnos, pese a que en el lenguaje penal tienen acepciones diferentes. La principal diferencia entre una y otra infracción es que el hurto es realizado sin coacción y el robo presupone que el agredido se sienta coaccionado, ya sea por la utilización de algún tipo de arma, ya sea por medio de amenazas. De tal forma, considerando que en los testimonios los alumnos hablan de robos y no mencionan la existencia de coacción, los términos hurto y robo son utilizados en este artículo como sinónimos, para ser fiel a su lenguaje.

Aquí, el robo no es visto como un delito, pasible de sanción penal, sino como una forma de incivilidad, de falta de respeto al otro, de violación a lo que le pertenece o, incluso, como un fenómeno sin importancia y natural. De acuerdo con la opinión de los alumnos, uno de los tipos de violencia más común es éste. Como se observa en el cuadro 10, 69.4% de los estudiantes –lo que equivale a un millón 149 mil 318– afirma que existen robos en las escuelas; en contrapartida, apenas 2.7% indica que no lo hay en su ambiente escolar. Ahora bien como puede observarse en el cuadro 11, 4.8% (es decir 79 mil 678 alumnos) declaró que participó en robos en la escuela.

CUADRO 10

*Proporción de alumnos según percepción sobre la existencia de robo en la escuela*

¿Hay robos en tu escuela?	Frec.	%
Sí	1 149 318	69.4
No	44 540	02.7
No sé	461 358	27.9
Total	1 655 216	100.0

CUADRO 11

*Proporción de alumnos según participación en robo en la escuela*

El último año, ¿participaste de algún robo en tu escuela?	Frec.	%
Sí	79 678	4.8
No	1 572 668	95.2
<b>Total</b>	<b>1 652 346</b>	<b>100.0</b>

Sobre las víctimas, pese a que aproximadamente 62% de los alumnos haya afirmado que nunca fue robado en el ambiente escolar, 38.2% del total (624 mil 581 estudiantes) reconoció que ya fue víctima de ese acto, una o más ocasiones (cuadro 12).

El robo es ampliamente citado como referencia en sus conversaciones, especialmente en función de la frecuencia con que ocurre, pues según ellos: “A toda hora hay gente en la dirección reclamando alguna cosa. Los alumnos todos los días tienen que robar una cosa. Nosotros estábamos procurando descubrir quién era, pero no se puede. Eso es muy frecuente”. Tanto las víctimas como los testigos, cuando son estimulados a caracterizar ese fenómeno y su presencia en el cotidiano escolar, afirman que los objetos más robados son los que tienen pequeño valor, como los materiales escolares –lo que no excluye casos de hurtos de pequeñas cantidades de dinero– y otros como el del alumno que relata que “le robaron la moto en el estacionamiento”. Se observa que puede ser un acto de diversión, exhibicionismo, pero también una manera de obtener bienes que la sociedad de consumo ofrece, pero a los cuales no todos los alumnos tienen acceso.

CUADRO 12

*Proporción de alumnos según frecuencia de robos ocurridos en la escuela*

Si ya fuiste robado en tu escuela, ¿cuántas veces ocurrió en el último año?	Frec.	%
Nunca	1 008 317	61.8
Una o más veces	624 581	38.2
<b>Total</b>	<b>1 632 898</b>	<b>100.0</b>

Ya robaron muchas cosas en mi sala de clases. Este año perdí muchas cosas en mi sala. Este año ya perdí dos estuches llenos de lapiceras, bolígrafo, lápices de colores. Ya perdí muchos lápices con goma de borrar, cosas pequeñas como ésa. Pero hay que tener cuidado, porque primero son cosas pequeñas y dentro de poco estarán robando dinero (alumno, básica, Distrito Federal).

Me robaron cinco bolígrafos, dinero; me robaron 10 reales. Mi padre me había dado, porque iba a salir, y yo lo guardé. Después fui a ver y ya no estaba más allí (alumna, básica, Porto Alegre).

En esa línea de análisis, Debarbieux (1996) enfatiza que el robo está relacionado con el consumismo, con la tentación de tener acceso rápido a bienes de consumo, lo que no implicaría, necesariamente, un acto delictivo organizado. En algunos testimonios se observa que entre los alumnos hay un deseo de poseer lo que es del otro, especialmente si el objeto ostentado por el compañero estuviere fuera del estándar de consumo de la mayoría, destacándolo del universo de los demás estudiantes.

[...] Ya llevaron mi teléfono celular, tanto que ya no lo traigo más. Yo lo dejaba en mi mochila [...] ahora ya no traigo más celular debido a esos juegos de esconderlo, e incluso de llevarlo y no devolverlo. Y ellos piensan que sólo lo traigo para exhibirme porque yo tengo y ellos no tienen (alumno, básica, Río de Janeiro).

Entretanto, no hay fronteras para el robo en el ambiente escolar y es importante destacar que está adquiriendo una nueva dimensión cuando son robados objetos de profesores, sin llevar en consideración las jerarquías en la escuela.

Hubo una profesora a la que le robaron 200 reales de la bolsa. Ella dejó su bolsa en la mesa. Salió del lugar, cuando volvió, la bolsa había desaparecido. Ella se quedó, entonces, muy preocupada (alumna, básica, Belem).

Aquí había una radio en la que yo participaba. El celular de la profesora estaba encima de la mesa. Yo estaba allí [en la radio], coloqué el sonido y salí de la sala. Me olvidé la puerta abierta. Alguien se llevó el celular de la profesora. Yo me puse nervioso, en el momento le dije que no fui yo. Entonces comenzaron a preguntar a todos. Encontró al alumno que robó el celular. El aparato iba a ser vendido. Ya estaba en la mano de otras personas para ser vendido (alumno, media, Salvador).

Independientemente de quién sea la víctima, gran parte de los alumnos tiende a buscar explicaciones para los robos que ocurren en la escuela. Una primera tendencia es culpar a la propia víctima, presentando una visión natural del fenómeno. Algunos dicen que los objetos fueron robados porque sus dueños no supieron cuidarlos, explicando así ese tipo de violencia con expresiones como “si tú no cuidas, se lo llevan”. Otra tendencia es aminorar la gravedad de los hurtos, explicándolos como una consecuencia de las necesidades económicas: “una persona que se adueña de algo lo hace porque no tiene. Basta comprar otro. Eso es normal!” Aunque muchos estudiantes reclamen los robos, algunos banalizan el acto en sí y consideran que eso ocurre como si fuese “un simple juego de alumnos” o una mera diversión.

Si vemos el simple hurto, ese en que un alumno agarra nuestros bolígrafos, se los lleva, es normal en cualquier colegio. Hasta en los mejores colegios hay eso. La gente deja material encima de los pupitres, sale de la sala y cuando vuelve no encuentra lo que dejó. Eso es normal. Se llevan cosas por llevarse, es una costumbre llevarse cosas de los otros, son robos simples que no representan un gran perjuicio. Tiene solución, se puede comprar otra vez (alumno, media, Salvador).

Cuando se verifica la correlación entre haber sido víctima de robos y la percepción de la existencia de violencia en el ambiente escolar, se observa que 41.8% (560 mil 069 alumnos) que dice que existe violencia, también afirma que ya fue robado en la escuela por lo menos una vez. Pero lo que llama la atención es que 21.6% (85.676 estudiantes) que indica que no existe violencia, también fue víctima de robo una vez o más. Aunque es un porcentaje relativamente bajo en relación con los demás datos (cuadro 13), pone en evidencia la canalización de ese tipo de acontecimientos entre los alumnos.

Aunque en el habla de los alumnos se observe una tendencia a banalizar esos sucesos en la escuela, es necesario enfatizar que cualquiera que sea el robo, se trata de una forma de trasgresión y de desestabilización del ambiente escolar, toda vez que refuerza la desconfianza en el ambiente y entre los propios alumnos. De esa forma, la escuela puede dejar de ser encarada como un espacio colectivo, como un ambiente que pertenece a todos, transformándose en un campo potencial para la proliferación y la intensificación de los actos de violencia, lo que genera miedo, recelo que se traduce en un comportamiento de aislamiento y de abandono del espacio público.

CUADRO 13

*Proporción de alumnos que fueron robados en el año*

% de casos <i>Si ya te robaron en la escuela, ¿cuántas veces ocurrió en el año?</i>	¿Existe violencia en tu escuela?		Total
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	
Nunca	58.2 781 063	78.4 208 276	61.6 989 339
Una o más veces	41.8 560 069	21.6 57 467	38.4 617 536
Total	100.0 1 341 132	100.0 265 743	100.0 1 606 875

En función de esa sensación de inseguridad, los alumnos desarrollan estrategias para defender sus bienes, como vigilar la sala de clases para evitar que los robos ocurran con tanta frecuencia. Si esa vigilancia no tuviera lugar, nada impide que la situación permanezca inalterada: “[...] cuando dejan materiales en la sala, siempre se queda alguien cuidando. Y ese día no se había quedado nadie. Puede ser que a la hora que ella se descuidó, alguien agarró algo y ella no la vio”. Otros alumnos dejan de llevar objetos de valor: “yo traigo ahora sólo un bolígrafo al colegio, porque no tiene sentido traer muchas cosas que ellos robarán todo”. Esta es una forma de intentar defenderse de los robos frecuentes que ocurren en el ambiente escolar.

Se observó también entre los alumnos la tendencia de no denunciar los robos que ocurren en la escuela por miedo de represalias, especialmente cuando implican a otros compañeros que no son del mismo curso: “Pero hay algunos de quienes tenemos miedo de hablar, que no son de nuestro curso. Agarra cosas y dice que no va a devolver. No tenemos salida. ¿Contarle a la profesora? En ese caso es peor”. O incluso cuando implican a alumnos que representan una amenaza mayor, en función de su lugar de origen y de su grupo.

Yo tengo un poco de miedo de ella [de la alumna que robó un libro de un compañero], porque ella vive allí en una favela. Porque ella es de la favela y también porque ella ya se metió en líos. Ella conoce a todos los delincuentes. Yo tengo miedo que ella traiga a los delincuentes aquí para que me maten. Por eso prefiero quedarme quieta (alumna, básica, Río de Janeiro).

En un ambiente donde impera la ley del silencio y del más fuerte –sobre todo cuando la escuela no dispone de mecanismos de seguridad, de protección y de solución de conflictos– los testigos y las víctimas no comentan lo que ven, lo que saben, por temor a las represalias o del estigma, lo que fortalece la cultura del miedo. Se revela también la vulnerabilidad de los más débiles, resultante de la intimidación física y verbal, banalizando la violencia y haciendo que los diferentes actores se sientan desprotegidos. Eso implica, asimismo, la sensación de inseguridad, desorden y de impunidad, lo que genera la desorganización del espacio público.

Entretanto, aun en ese contexto, vale la pena destacar que algunos casos son sometidos a la dirección de la escuela en busca de algún tipo de solución. El análisis de los testimonios permite identificar dos modelos de comportamiento por parte de los miembros del cuerpo técnico-pedagógico y de los funcionarios. El primero se caracteriza por la apatía, por la ausencia de compromiso con el robo ocurrido allí: “Fue a la dirección y habló con ella [con la directora]. Pero respondió que no podía hacer nada; lo comunicó a la dirección y ésta no hizo nada, no tomó ninguna medida”.

Algunos alumnos afirman que cuando fueron víctimas de robo recurrieron a un adulto para que la propia escuela tomara medidas para recuperar el objeto y castigaran al autor. A veces se obtiene algún resultado: “la directora llamó al muchacho y lo suspendió”, pero no siempre ocurre eso. Hay relatos de que, en la tentativa de solucionar la cuestión, la dirección acaba exponiendo a la víctima a circunstancias que le causan vergüenza. Ese tipo de reacción de los adultos demuestra la tendencia a eximirse de responsabilidad de ofrecer protección a los alumnos, especialmente los que son víctimas de algún tipo de violencia.

Una vez, cuando mi teléfono celular fue robado aquí en la escuela [...] Yo fui a la dirección [...] quería que, por si acaso, llamasen a todos los alumnos para poder ver, ella se volvió hacia mí y dijo: “No me importa”. Me quedé muy molesta con eso. [...] Después me dijeron, mira en las bolsas de los alumnos. Los alumnos casi me golpearon. Entonces vine aquí a la dirección y no me dijeron nada. Fui a ver a mi madre que casi me golpeó también. Volví en la tarde, mi madre resolvió la situación, o [...] dijo que investigaría, que haría algún negocio allí, no hizo nada y las cosas quedaron igual (alumna, básica, Distrito Federal).

En otros casos, la reacción al robo se materializa en la adopción de medidas que causan molestias a los alumnos que no tienen directamente nada que

ver con eso, como su retención de la sala de clases hasta que el objeto sea encontrado: “La profesora no deja salir a nadie mientras no aparezca. Cuando aparece, ella lleva al alumno a la dirección y el asunto se resuelve con él”, o la inspección de todos los objetos de todos los alumnos: “La semana pasada, hubo un robo allí en mi sala, de dos cartuchos de un muchacho. No sé quien fue, sólo sé que estaba dentro de su mochila. Él iba a revisar a todos. Cosa que él no podría hacer, ¿no es verdad? Ella revisó a todo el mundo”.

Algunos directores, de acuerdo con las víctimas, reconocen en el cierre de espacios y en el refuerzo de la seguridad una medida para cohibir los robos en la escuela, instituyendo mecanismos de control que intimidan a los alumnos. Las estrategias adoptadas se caracterizan por el inmediatez haciendo que la cuestión del robo no sea ni siquiera discutida como un problema pero sí solucionada. “[...] Fui a la dirección. La dirección dijo ‘Nadie puede salir’. Al día siguiente encontré solo mi bolsita en los baños. La dirección [dijo]: ‘Eso es muy feo’. Ahora [...] están colocando hasta candados para que nadie robe (alumno, básica, Distrito Federal).

Se constata que el robo en la escuela no tiene como protagonistas solamente alumnos sino a personas extrañas al ambiente escolar, que invaden los establecimientos, lo que puede contribuir para la percepción de que la escuela no es un local seguro, protegido:

Ya robaron las computadoras. Ellos [personas extrañas] entraron, subieron allí y bajaron aquí por esa reja. Entonces, subieron allá arriba y abrieron la puerta a la fuerza. Llevaron las computadoras (alumna, básica, San Pablo)

[...] En nuestra sala desaparecieron un montón de cosas de varias personas. A comienzos de año desaparecían también muchas cosas. Quienes roban no son alumnos del colegio, eran de afuera. Son personas que entran aquí. A veces saltan el muro. [...] Eso ocurrió dos veces (alumna, básica, Porto Alegre).

Parte de los alumnos denuncia los robos y defiende la no canalización de ese fenómeno para evitar que tome mayores proporciones: “Vamos a la dirección y hablamos. Ellos dicen que después pasarán para ver. Hay gente que ni siquiera va a ver, no se preocupan con un lápiz, con cosas baratas. Pero tienen que pensar que, en poco tiempo, podrán tomar mochilas y cuadernos”.

A partir de los relatos, se puede decir que la falta de reglas claras en las escuelas, la dificultad de discusión del tema y la ausencia de mecanismos

de mediación llevan a la canalización del robo, difundiendo la desconfianza en relación con el plantel y con los propios compañeros, lo que dificulta la socialización y el aprendizaje de los alumnos.

Además, aunque para algunos estudiantes el robo en las escuelas no es considerado una trasgresión grave, los testimonios indican que el hecho de que exista apunta a la pérdida de referencias en relación con las conductas y los comportamientos para adoptarse en el espacio público.

### **Agresiones físicas en la escuela**

La agresión física entre alumnos, la mayoría de las veces, es la manifestación de la ausencia de medios para solucionar un malentendido a través de otros mecanismos que no sean el uso de la fuerza física. Este tipo de agresión parece ser menos común en las escuelas; sin embargo, muchas veces, representa una consecuencia o la evolución de situaciones conflictivas preexistentes, contribuyendo a la legitimización de las agresiones físicas como mecanismo de solución. A pesar de que la mayoría de los alumnos afirmó no haber sufrido ninguna forma de agresión física en la escuela, vale señalar que aproximadamente 5% (80 mil 044) ya ha pasado por este tipo de experiencia (cuadro 14).

CUADRO 14

*Proporción de alumnos según la experiencia de haber sido golpeado en la escuela*

En el último año, ¿has sido golpeado por alguien en tu escuela?	Frec.	%
Sí	80 044	4.8
No	1 572 697	95.2
Total	1 652 741	100.0

Los testimonios permiten delinear algunas características de las escuelas. Una primera constatación habla sobre las circunstancias en que ellas ocurren. Algunos relatos indican que los alumnos aprovechan los periodos de intervalo “en la cola de la merienda [...] empujando, tirando la comida uno al otro”. En otros momentos “ellos hacen más alboroto cuando los profesores no están en la clase”. De hecho, las peleas en la escuela, según los alumnos, son el momento del espectáculo de la virilidad, para el cual son desviadas todas las atenciones: “Es que en el momento en que

empieza la pelea se reúne toda una multitud. Si estás en un sitio y empiezan los gritos y todo el mundo sale corriendo, puedes ir allí que es una pelea”. Algunos estudiantes tienen una visión despectiva del que riñe en la escuela, afirmando que los peleoneros son aquellos que “no hacen nada en la vida y buscan confusión, queriendo ser más que los otros. Entonces, siempre hay uno que no acepta eso y ellos se pegan”. Señalan, aun, el gusto que les da a esos alumnos pelear entre ellos: “Creo que la escuela para ellos es un *ring* de boxeo, porque ellos quieren pelear”, transformando la escuela en un espacio de lucha, dentro del que no hay preocupación sobre las consecuencias de la violencia que practican, pues ellos “no quieren saber si saldrán vivos o muertos, heridos, fracturados. Lo que importa es la pelea”.

Devine (1996) justifica el comportamiento violento en jóvenes como una forma de afirmación y de imposición de respeto. Parecer violento es un signo de fuerza y credibilidad, sobre todo cuando se está inmerso en una realidad en la cual cada uno es responsable por su propia seguridad e integridad. Este tipo de comportamiento, según el autor, es una característica de la llamada “cultura de la calle”, la que se transpone al ambiente escolar. En otras palabras, el comportamiento agresivo es un reflejo de la “ley de la calle” en la escuela, incitando una actitud defensiva la cual, muchas veces, es traducida en sentimientos de desconfianza, soledad, rabia, terror, miedo y resentimiento. Puede, incluso ser transpuesta para las relaciones interpersonales que se establecen en el ambiente escolar.

Las peleas son el ápice, la situación-límite que involucra otras formas de sociabilidad que se manifiestan por medio de las conductas brutales. Ellas pueden, en este sentido, ser consecuencia de ataques verbales proferidos por los actores involucrados, tornando insultos y chismes motivadores de la agresividad entre alumnos: “Son más comunes las peleas de pegar a los otros por algo sin importancia. Así, yo te insulto, no te gusta y empiezas a pegarme. Es común”. Es importante señalar que existen varios testimonios de alumnos que reaccionan a los insultos e injurias. Se puede decir, entonces, que algunas víctimas se vuelven víctimas-agresores, que usan la fuerza física como forma de responder a la agresión sufrida:

Estaba quieta dentro de la clase, entonces unos chicos empezaron a insultarme. Sólo porque yo no quería darle las respuestas del examen. Él me empujó y me he golpeado la cabeza. Yo no me quedo quieta, reacciono. Llamaron a mi padre, pero no hicieron nada. Él llevó la peor parte (alumna, básica, Porto Alegre).

Por lo tanto, insultos, afrentas, agresiones verbales, en general, pueden ser precursores de hechos que se vuelven graves, en los cuales se hace uso de la fuerza física como estrategia de solución del conflicto. Los relatos permiten identificar un modelo de diferenciación entre las peleas entre alumnas y entre alumnos. Las peleas entre las mujeres tienen siempre como principal motivación las relaciones amorosas:

El año pasado creo que fue el récord de peleas de chicas debido a los chicos. Hubo una pelea aquí que fue ridícula. Una estaba discutiendo con la otra y hablando alto para que todos escuchasen: “te estás metiendo con mi hombre”, Y la otra: “es él quien está flirteando conmigo”. Se agarraron de los cabellos ¡el cabello de mujer! Debe ser más fácil (alumno, básica, Río de Janeiro).

Por lo tanto, las agresiones físicas no son una particularidad de los niños. Según Debarbieux (2003), las niñas están lejos de ser frágiles y objetos pasivos de opresión; también ellas son agresoras y plenamente capaces de reaccionar y de protegerse cuando están involucradas en situaciones de conflicto:

Fue así, estábamos en la clase y yo tenía el cinturón en la mano. Estábamos jugando. Entonces, sin querer, ella [otra alumna] me golpeó en la cara y no me gustó. Yo le dije: “¿Tú no ves?” Ella dijo: “Ah, pareces una gallina, corriendo atrás de los hombres”. Entonces le dije: “Yo no soy tú, que estás siempre atrás de [...], que dejas de ir a la escuela para ir al *shopping*. Al menos yo no hago esto”. Entonces ella dijo: “Si yo hago esto o no, no te importa a ti. Eres la santa del colegio”. [...] Le he arañado. Aquí tiene ella una cicatriz de mi uña. Nos hemos pegado y empezó a salir sangre de su cuello (alumna, básica, San Pablo).

En algunos casos, las peleas entre muchachas pueden ser marcadas por la crueldad, envolviendo también otras motivaciones como los insultos, las ofensas/provocaciones y las discusiones más serias:

La muchacha la agarró así a la otra y refregó su cara contra el suelo. Ellas pelearon por un chico. Él estaba junto, pero en el lugar de separarlas, se quedó mirando, riéndose. Se quedó solamente mirando a las dos mientras se golpeaban. Y también por otro motivo que esa muchacha peleó con otra compañera, que es de un sector y ella es de otro. Esto es, cada sector tiene una pandilla. Entonces ella es de una pandilla y su compañera es de otra (alumna, básica, Belem).

Una vez yo vi una pelea de chicas allí. La chica perdió dos dientes. Sólo puñetazos. Fue la única que estaba sola. La chica salió llorando. Creo que estaba embarazada. Salió con la boca llena de sangre (alumno, básica, Porto Alegre).

A diferencia de lo que sucede con las niñas, en el caso de los alumnos, los motivos para las peleas y agresiones físicas son diversos, “hay peleas por cosas sin importancia, insultos, provocaciones, entonces se parte para la agresión. Pero también ocurren sólo para imponerse, decir a los compañeros que él es el más fuerte”. Estas peleas, generalmente, se caracterizan por agresiones físicas gravísimas, que acaban resultando en heridas y hematomas, presentando un elevado grado de violencia.

Mi compañero peleó con otro muchacho. Estaba con el brazo enyesado y le rompió la nariz al otro. En el suelo de mi clase había mucha sangre. Fue en el recreo. El muchacho dijo: “¿qué pasa?” Él pensó que le iba a pegar porque estaba con el yeso. Y fue mi compañero quien le rompió la nariz a él (alumna, básica, Porto Alegre).

Aunque no haya motivaciones específicas para las peleas entre los muchachos, vale señalar que hay una circunstancia específica que torna propicias las broncas: la práctica del fútbol:

Uno dice: “Eres muy burro, no sabes jugar”. Entonces empieza la discusión y ellos pelean [...] Entonces el otro juega y sin querer patea la pierna del otro. Entonces ellos pelean. Pero no es grave. Sólo cuando los muchachos son más viejos (alumno, básica, Río de Janeiro).

Hubo un alumno que peleó jugando al fútbol [...] le dio un puñetazo al otro, allí en la cancha [...] porque no hay la presencia de profesores. Entonces, nosotros los separamos, si no acababa en algo peor (alumno, media, Salvador).

Se nota que, frecuentemente, durante la pelea, los alumnos utilizan objetos, sobre todo, armas blancas, incluso el propio mobiliario de la escuela, para herir efectivamente y producir mayores consecuencias al adversario.

Fue uno que le tiró la silla al otro [...], lo hirió. Entonces, el otro cogió el cinturón y le pegaba en la cara. Sólo para imponerse (alumno, básica, Belem).

Hubo una vez en que los chicos pelearon y le sacaron sangre de la nariz al otro. Un chico tenía una manopla (alumno, básica, San Pablo).

En otros testimonios puede verificarse que las armas usadas con más frecuencia son objetos cortantes y/o punzantes, entre los que destacan cuchillos y navajas, a pesar de la gran incidencia del empleo del material escolar con esa finalidad –lápiz (en especial), bolígrafos, compás– y de la mención de las armas de fuego (cuadro 15). Cuando los alumnos son cuestionados sobre la existencia de armas en la escuela, destacan la presencia de navajas (21.7%), cuchillos (13%) y armas de fuego (12.1%), que también son aquéllas con las que generalmente entran en la escuela (2.5, 1.2 y 1.2%, respectivamente).

CUADRO 15

*Proporción de alumnos según testimonio y entrada con armas a la escuela*

Arma	Ha visto un arma en la escuela		Ha entrado con arma en la escuela	
	Frec.	%	Frec.	%
Cuchillo	219 138	13.0	20 059	1.2
Navaja	366 255	21.7	41 771	2.5
Puñal	68 906	04.1	9 330	0.6
Revólver	204 696	12.1	19 686	1.2
Otros	92 587	05.5	16 209	1.0

De acuerdo con Devine (1996), el miedo es el factor que hace que los alumnos porten armas. En este sentido significa protegerse en situaciones en las que no existe una protección legalmente sancionada ni ampliamente difundida. Cuando la escuela se presenta como un ambiente violento, cada alumno debe ser su propia fuerza policial. Algunas veces, las armas son utilizadas como un mecanismo de defensa, cuando la víctima ya ha llegado a una situación de extrema inseguridad en relación con las agresiones sufridas y busca alguna forma de reacción contra su agresor.

Mi amiga entró con un cuchillo, un cuchillo de mesa. Porque la muchacha de otra pandilla quería cogerla, perforarla y ella ha traído un cuchillo (alumna, básica, Belem).

Había otro compañero nuestro que, por ser mayor, molestaba a otro chico, le pegaba. Entonces él llevó un cuchillo. La profesora le preguntó por qué tenía un cuchillo, él dijo: “Es para...” (alumno, básica, Porto Alegre).

Algunas investigaciones estadounidenses (Cox, 1997; Flannery, 1997; Day, 1996) muestran que para los jóvenes portar armas significa una actitud de imposición de respeto, protección y defensa, más que la intención de perpetrar algún crimen. Entretanto, la literatura nacional e internacional sobre violencia escolar señalan que la disponibilidad de un arma aumenta la posibilidad de enfrentamientos y de que los involucrados en un altercado pierdan el control, pasando a la violencia extrema: el homicidio; asimismo, que es común que el uso de armas tenga un significado de símbolo de poder con señales de género, o sea, de demostración de masculinidad. Pero se registra, sobre todo, que las armas se usan en el ambiente escolar para intimidación física y, según algunos alumnos, para “defensa” (Abramovay y Rua, 2002). Se verifica que, aun, cuando ocurre la agresión con arma y el oponente ya está herido, algunas peleas se extienden, indicando la realización de un segundo ataque:

Unos muchachos querían pelear. Entonces estaban peleando y un chico cogió la navaja para cortar al otro. Y le cortó. Las personas empezaron a gritar, apartarlos. Uno de ellos dijo que eso no quedaría así, que fuera del colegio lo iba a perforar, le iba hacer un montón de cosas. Dijo que cuando él pasase por su sector le iba a agarrar y darle una paliza (alumna, básica, Belem).

En otras circunstancias, el uso del arma significa una agresión por sí misma, con el objetivo de: “perforar, dejar al chico del otro bando con la señal. La persona queda marcada”. En estas ocasiones, el futuro agresor se prepara para un ataque físico con la intención de usar algún tipo de arma, lo que no necesariamente sucede, como indican los siguientes relatos:

El año pasado que yo estudié aquí, hubo el caso de una chica cuya madre era manicura. Ella trajo un alicate para herir a un alumno. Pero ella sólo lo trajo. Llevó una suspensión de una semana. Su madre guardó sus cosas y no volvió a traerla a la escuela (alumna, básica, Distrito Federal).

El chico dice que le va a pegar a otro. Pero él no quiere pegarle con la mano. Entonces, coge algo para perforarlo (alumna, básica, Río de Janeiro).

Hubo una vez en que una muchacha trajo una navaja y le cortó la cara a otra muchacha. Resultó en una herida bastante grande (alumno, media, Salvador).

Algunas veces, las peleas que ocurren en la escuela pueden envolver a más de dos alumnos, cuando hay participación del grupo de amigos de una de las partes. Esto puede ser verificado tanto entre los chicos como entre las chicas, lo que demuestra que los jóvenes tienen sus propias formas de organización, recurriendo siempre a sus pares y no a los adultos de la escuela, que deberían ser la instancia de mediación en casos de conflicto:

Los niños de la cárcel entraron en la clase del 6° año, después de la misa, entraron y agarraron a un niño. Le pegaron, pero le pegaron tanto que me dio lástima. Entonces, después no sé si lo solucionaron. No me enteré de nada más. Fue en el intervalo. Sólo sé que el niño al que le dieron la paliza fue a la dirección y habló. Después yo no sé si fue solucionado (alumna, básica, Distrito Federal).

Hubo una vez en que la directora tuvo que llevar la chica a casa. No sé donde vivía. Había como 15 chicas para pegar a una sola. Hasta llamaron a la policía para dispersarlos (alumno, básica, Porto Alegre).

Por lo tanto, cuando hay situaciones de conflicto, sobre todo en lo que se refiere a las agresiones físicas, los alumnos ven en sus compañeros posibles aliados cuando tienen que defenderse. Se observa que, algunas veces, lo que sería una pelea entre dos alumnos se transforma en un enfrentamiento entre grupos. En estos casos se puede verificar la construcción de un poder orientado por el deseo de dominar a los más débiles, como en la tentativa de demarcar la ocupación de un espacio y de un territorio (Debarbieux, 2003).

Sobre la reacción de la escuela en casos de agresión física, los relatos demuestran que las actitudes de la dirección de los establecimientos varían desde la afirmación de que “no hay nada que se pueda hacer, no dicen nada”, hasta la intervención de miembros del cuerpo técnico-pedagógico para que cese la confusión y la aplicación de castigos a los alumnos involucrados, tales como “advertencia y ser transferido para el turno de la tarde, ser llevado a la dirección, llamar los padres”, lo que muchas veces se presenta como actitudes puntuales que no solucionan los problemas efectivamente:

Si la pelea es de las grandes, es el profesor quien separa. Hubo una pelea en la que volaron sillas. Nadie logró separar. El profesor tuvo que separar. En ese

caso, el alumno lleva una advertencia y es transferido para el turno de la tarde (alumno, básica, Distrito Federal).

A veces ellos pelean. Entonces la directora viene y los separa. Los lleva a la dirección y los suspende. Llama al padre y a la madre (alumno, básica, Belem).

Otro recurso utilizado es solicitar la presencia de la policía en la escuela, o su intervención cuando se encuentra en las proximidades:

La semana pasada, parece que dos alumnos estaban peleando fuera de la escuela, en la entrada. La directora llamó a la policía y entonces se los llevaron a los dos (alumno, básica, Porto Alegre).

Los profesores separan. Y el director también. Los policías separan y los llevan para la dirección. Aunque la pelea sea afuera, ellos los llevan a la dirección (alumna, básica, Distrito Federal).

La presencia de la policía en la escuela indica la inexistencia de instancias de negociación específicas que impidan que las agresiones verbales, sobre todo, además de otras expresiones de conflicto, se transformen en peleas. Devine (1996) afirma que, desde los sesenta, se verifica que la presencia coercitiva de la policía en el ambiente escolar en la ciudad de Nueva York hace que los profesores, en especial, se eximan casi totalmente de la responsabilidad de supervisar y relacionarse con los alumnos en los pasillos y en otros espacios públicos, sobre todo en situaciones de conflicto.

Así, los profesores se distancian cada vez más de los alumnos, limitándose a la función pedagógica en el sentido estricto. Ellos también consideran a los estudiantes como una entidad constituida de significados conflictivos sobre el vestuario, el comportamiento y la lucha por la dominación. Así, las agresiones y otros actos violentos que tienen lugar en la escuela, en vez de ser solucionados, se potencian.

Sin embargo, Devine observa que aun cuando la manifestación de la violencia más dura esté presente en el cotidiano de las escuelas, no se debe afirmar que ellas se han transformado en ambientes completamente caóticos. Lo que se debe considerar es que, especialmente después de la democratización del acceso a la educación, la escuela pasó a ser un ambiente en el cual prevalece una mezcla de comportamientos y valores contradictorios, lo que hace que, al mismo tiempo en que se presenta como un am-

biente donde prevalecen la organización y el orden, también es un lugar donde ocurren hechos violentos.

### **Conclusión**

Lejos de ser un espacio ampliamente democrático, la escuela se ha tornado escenario de violencias, sean éstas entre alumnos, entre alumnos y profesores o entre estudiantes y otros adultos que componen la dinámica escolar. Los conflictos violentos ocurridos en el espacio escolar tienen su origen en la propia estructura organizacional de cada establecimiento de educación, lo que no significa que no existan solamente variables externas como influencias en las relaciones en la escuela.

Los hurtos y las agresiones físicas son dos tipos de violencia –uno contra el patrimonio y el otro contra la persona– que victimizan diariamente a los estudiantes de escuelas brasileñas. Víctimas, testigos y agresores comparten la misma escuela y muchas veces cambian de roles, dependiendo del desarrollo de su participación en el conflicto. Se observa que hay entre ellos una postura de canalización de la violencia, pero también se nota una tendencia por la busca de la solución del conflicto.

Entretanto, en las escuelas son raras las instancias de mediación y diálogo, sobre todo porque algunos dirigentes escolares y profesores están ausentes ante las violencias ocurridas, ignorándolas y adoptando una postura de omisión con respecto a ellas caracterizando lo que se suele llamar “política de avestruz”. Ante esto, los alumnos se sienten obligados, solos o con la ayuda de sus compañeros, a desarrollar estrategias de protección y defensa en un espacio que debería garantizarles seguridad. Hay, entre los estudiantes, el sentimiento de inseguridad, de abandono e impunidad que colaboran con la ruptura del eslabón existente entre alumno y escuela, culminando con el alejamiento del alumno de ese espacio público.

Este artículo muestra la postura del alumno cuando la escuela es omisa ante acontecimientos violentos así como rescata, a partir de la voz del estudiante, una toma de posición de los dirigentes escolares cuando les es exigida la reorganización de ese espacio público.

### **Notas**

<sup>1</sup> Los datos cuantitativos de Río de Janeiro no son analizados en este artículo en función de su naturaleza, pues la investigación realizada en esta capital pasó por problemas administrativos

y, en especial de seguridad, ya que los investigadores no pudieron visitar determinadas localidades. Eso hizo que la muestra de escuelas de Río de Janeiro fuese intencional, diferenciando-

se de las demás capitales, que fueron aleatorias y, por lo tanto, pasibles de expansión de datos.

<sup>2</sup> Se adoptó la expresión violencias en las escuelas, en plural, para incluir toda la diversidad y la pluralidad de los fenómenos involucrados en la problemática.

<sup>3</sup> Como ya se dijo, este artículo revela algunos datos preliminares referentes a la investigación "Victimización en las escuelas". Así, en este primer momento, fueron escogidos seis planteles, una en cada capital/DF investigada para el análisis de los datos cualitativos.

<sup>4</sup> La teoría *broken windows* fue presentada en un artículo de James Q. Wilson y George Killing publicado en la revista *The Atlantic* en 1982. La tesis acabó siendo usada como base para la política de "tolerancia cero", que preconiza que el mantenimiento del orden debe ser resultado de la aplicación severa de las leyes, incluso contra delitos menores. Esa política es criticada por sociólogos, científicos, políticos y criminólogos. No obstante, esa teoría se sustenta por sí misma y varios autores la utilizan en contextos de análisis sobre la seguridad pública.

### Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. y Rua, MG. (2002). *Violências nas escolas*, Brasília: UNESCO/ Instituto Ayrton Senna/ UNAIDS/ Banco Mundial/ USAID/ Fundação Ford/ CONSED/ UNDIME.
- Abramovay, M. (2003). "Escolas inovadoras: um retrato de alternativas", en *Desafios e alternativas; violências nas escolas. Anais do seminário "violências nas escolas"*, Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M. y Castro, MG. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*, Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M. et al. (2003). *Escolas inovadoras. Experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, Brasília: UNESCO/ UNDP.
- Brasil (2003). *Censo escolar 2003*, Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (MEC/INEP).
- Castro, M.G; Abramovay, M. y Silva, L B. (2004). *Juventudes e sexualidade*, Brasília: UNESCO.
- Cox, V.G. (1997). *Violence and Teens*. Berkeley: Enslow Publishers, Inc.
- Day, N. (1996). *Violence in Schools. Learning in Fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. état des lieux*, París: Esf éditeur.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. état des lieux*, 2da. edición, París: Esf éditeur.
- Debarbieux, E. (2002). *L'oppression quotidienne: recherches sur une délinquance des mineurs*, París: Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation/LARSEF.
- Debarbieux, E. (2003). *Microviolences et climate scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en colleges*, París: Université de Bourdeaux 2-LARSEF.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*, 6ª ed., San Pablo/Cortez/Brasília: MEC/UNESCO.
- Devine, J. (1996). *Maximum security*, Chicago: The University of Chicago.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos aires: Losada.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*, París: Fayard.
- Flannery, D. J. (1997). *School Violence: Risk, Preventive Intervention and Policy*. Nueva York, ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponible en: <http://eric-columbia.edu/monographs/uds>.
- Roché, S. (2002). *Tolérance zéro? incivilités et insécurité*, París: Odile Jacob.