

ESCUELA Y DELITO JUVENIL

La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley

GABRIEL KESSLER

Resumen:

Basado en una investigación sobre delito juvenil en Buenos Aires, el artículo presenta las características de las trayectorias educativas de estos jóvenes. Delito y experiencia escolar no son mutuamente excluyentes, como sostuvieron las teorías criminológicas clásicas, sino que los jóvenes establecen relaciones complejas con las instituciones escolares. En primer lugar se analiza la relación entre experiencia personal y sentido general de la educación. Se caracteriza, seguidamente, el tipo de práctica escolar cotidiana determinando las características del vínculo con los profesores en la escuela media. Se plantea luego la tensión entre una escuela media que apuesta a la retención y las formas de exclusión y descalificación social efectivamente observadas. Por último, luego de indagar en las acciones delictivas cometidas dentro de la escuela, el artículo concluye con una reflexión sobre la escuela y el desdibujamiento de la ley.

Abstract:

Based on a study of juvenile delinquency in Buenos Aires, the article presents the characteristics of the educational trajectories of young people in conflict with the law. Delinquency and the school experience are not mutually exclusive, as sustained by the classic theories of criminology; in reality, juvenile delinquents establish complex relations with educational institutions. The article first analyzes the relation between personal experience and the general meaning of education. A description is given of the type of daily school practice, and the characteristics of students' links with teachers at secondary schools are determined. Note is made of the tension between a secondary school that believes in school holding power, and the forms of exclusion and disqualification that are actually observed. After studying the delinquent actions committed at school, the article concludes with a reflection on school and the law's uncertainty.

Palabras clave: violencia, marginación social, experiencia de los estudiantes, papel de la educación, educación media, Argentina.

Key words: violence, social marginalization, student experience, role of education, secondary education, Argentina.

Gabriel Kessler es profesor de Sociología en la Universidad Nacional de General Sarmiento e investigador del CONICET. J.M.Gutiérrez 1150 (B1613GSX) Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
CE: gkessler@dd.com.ar

Introducción

Nuestra investigación sobre jóvenes que cometieron delitos violentos contra la propiedad en Buenos Aires (Kessler, 2004) cuestionó dos pares de oposición habitualmente sostenidas por la sociología del crimen.¹ Una, la que postula delito y trabajo como mutuamente excluyentes. Por el contrario, los jóvenes que estudiamos tenían en su mayoría alguna experiencia laboral. No había un rechazo al trabajo, sino que éste era un recurso, entre otros, para la obtención de ingresos: el “apriete”, pedido en la vía pública con amenaza física sugerida, el “peaje” [pago que efectúan los automovilistas en las casetas de las carreteras y que, en este caso, significa la obstrucción de una calle del barrio y pedido de dinero para dejar pasar al transeúnte] y el robo; pudiendo recurrir a unos o a otros según la oportunidad y el momento. Escolaridad y delito es la segunda oposición puesta en tela de juicio. Una y otro se pensaron en las teorías clásicas como actividades contrapuestas. La escuela era responsable, junto con la familia, de una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada; mientras que el delito era una de las opciones residuales para aquellos que, entre otras contrariedades, quedaban excluidos o poco favorecidos por el sistema educativo.

Los datos de diversos países sobre la relación entre fracaso escolar, deserción temprana y delincuencia juvenil confirmaron durante décadas estas hipótesis. Por su parte, los paradigmas criminológicos clásicos hallaban en tal correlación la confirmación de sus principios fundamentales, centrándose su interés en la relación entre deserción y delito. Más tarde, una mirada crítica sobre las teorías clásicas e investigaciones rigurosas permitieron cuestionar tales hipótesis. Así, si se mantiene todavía un acuerdo sobre los efectos negativos de la deserción escolar, se considera su peso explicativo limitado. El consenso actual es que la institución escolar no tiene importancia en la génesis de conductas delictivas, pero su accionar favorece o contrarresta tendencias gestadas por fuera de ella (Sampson y Laub, 1995). De manera semejante a la pérdida de lazos familiares, la deserción erosionaría el entramado vincular de los jóvenes, debilitando su integración e interdependencia, reduciría las posibilidades de empleabilidad futura así como las de construcción de un proyecto personal (Hirschi, 1969).

Los datos actuales sobre Argentina también muestran una relación novedosa entre escuela y delito. Según un estudio oficial del año 2000, 58% de los menores de 18 años imputados por infracciones contra la propiedad, en

la Provincia de Buenos Aires, declaraban estar concurriendo al colegio (DNPC, 2000). Nuestra investigación también mostraba una presencia de la escuela en la vida de estos jóvenes. En este artículo, entonces, proponemos un desplazamiento del eje de análisis habitual, pasando de la dicotomía inserción/deserción, a la pregunta sobre las particularidades de experiencia escolar de nuestros entrevistados. Nos interrogaremos sobre las marcas que les ha dejado la escuela, los vínculos que establecen con sus maestros y compañeros para, por último, centrarnos en la relación entre escuela y delito.

Una primer mirada sobre las trayectorias escolares de nuestros entrevistados nos muestra que, al momento de contactarlos, sobre un total de 43 casos con datos completos, tan sólo 10 asistían a la escuela, cifra muy baja puesto que la mitad de los jóvenes tenía entonces menos de 18 años, o sea, plena edad escolar. Sin embargo, es una información sesgada por el hecho de que muchos estaban privados de su libertad sin posibilidad de acceso a colegio secundario (aunque sí al primario). De todos modos, 35 entrevistados habían interrumpido alguna vez su escolaridad –en forma temporal o definitiva– antes de la institucionalización: una mitad abandonó cursando el nivel primario y la otra durante los primeros años del secundario u octavo o noveno de educación general básica (EGB). De aquellos 35 jóvenes que abandonaron la escuela, sólo 8 la retomaron más adelante, mientras que los otros 27 nunca volvieron a asistir. La deserción aparece sobre todo luego de la repetición reiterada de un mismo año en el comienzo del secundario o en el pasaje del nivel primario al secundario.

La disyuntiva entre experiencia personal y sentido general de la educación

Un primer interrogante que intentamos responder es qué representaba la escuela y la educación para estos jóvenes, qué marcas les habían dejado sus trayectorias educativas. Los datos previos nos preparaban para escucharlos quejarse ásperamente de su escuela en reacción a experiencias de estigma y exclusión. Las entrevistas fueron, poco a poco, desmoronando esta hipótesis. Por lo general, hablaban poco de la escuela, sin mucho encono ni fuertes críticas y rara vez construían un relato dotando de un sentido definido a sus trayectorias escolares. Sin embargo, en un punto, la experiencia se disociaba del juicio general, puesto que cuando ya no hacían referencia a la propia escolaridad, valoraban genéricamente a la educación como agente legítimo de socialización y movilidad social. Para

Marcela, quien nunca se insertó realmente en la escuela media, fue sobre todo una experiencia de baja intensidad, que le disgustaba y le resultaba incomprensible en general.

Empecé cuando tenía dieciséis... no, diecisiete, después dejé. Después probé otro año más, fue el año pasado, y no. Tampoco me gustó, me llevé cuatro materias y no las quise dar, y no fui más. Dos veces había empezado antes y a mitad de año lo dejaba. Me arrepentía a mitad de año. Lo que pasa es que no entiendo nada. No me gusta el colegio, por eso.

Vinculan el recurrente “no entiendo nada de la escuela” con la dificultad de comprender las materias. Es posible que una escolaridad primaria deficitaria los haya privado del nivel de conocimientos necesarios para articular los nuevos contenidos, pero sin duda es algo más: si la escuela resulta incomprendible no es como corolario de una evaluación pormenorizada de cada una de sus materias, sino por la dificultad de encontrarle un sentido general, de articular la experiencia escolar con los restantes aspectos de sus vidas. Que los adolescentes critiquen las materias por estar desvinculadas de la realidad o del mundo del trabajo forma parte de la identidad de estudiante secundario. El punto central eran las escasas marcas de la experiencia escolar en los valores de referencia, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en su relación con la autoridad y la ley, en la confianza en un futuro y en el propio esfuerzo para alcanzarlo. Así las cosas, todo intento de evaluación instrumental de los contenidos escolares está predestinado desde el inicio a la falta de sentido, como se desprende del tajante testimonio de Luis:

A mí me parece que no sirve para nada la escuela, ni un poquito, es cualquiera. Por ejemplo, ese día de Manuel Belgrano [héroe nacional] ¿quién lo conoce? Yo no lo conozco. Si lo conociera, bueno, pero si ya murió se murió.

[¿Cómo tendría que ser la escuela para que a vos te parezca buena?]

Qué sé yo... Que haya más recreo, que sé yo.

[¿Los recreos te gustan?]

Sí, porque salgo ahí... reaburrido estoy.

[¿Y lo que menos te gusta de la escuela?]

No me gusta inglés, al pedo [inútil] es inglés. Si yo no me voy a ir a Estados Unidos. No quiero estudiar inglés. Si a mí no me sirve para nada.

Su testimonio y la incomprendión de estudiar el pasado plantea el fracaso de la escuela en cumplir uno de los objetivos básicos de la educación, la transmisión de la historia y de la cultura de una sociedad. En segundo lugar, uno se plantea cuánto de su disgusto es una estrategia identitaria defensiva frente al fracaso escolar. Difícil es saberlo; pero lo primero a señalar es que no se trata de una experiencia de clase homogénea, puesto que hay ejemplos de escolaridades distintas en jóvenes provenientes del mismo estrato social y en la misma zona. Los adolescentes que Auyero (1993) entrevistaba hace una década ya hablaban de una escuela que no brindaba capacitación laboral pero que aún servía para “saberte defensor”, “saber hablar”, proveyendo al menos de competencias básicas para la interacción en el mundo del trabajo. Algunos años más tarde, Duschatzky (1996) describe, también en los suburbios populares de Buenos Aires, una institución que posibilita ampliar personalmente el horizonte de pensamiento y acción, mediante apropiaciones celebradamente “desviadas” de los contenidos curriculares que los adolescentes vinculaban con sus propias experiencias cotidianas. En un trabajo posterior (Kessler, 2002), estudiantes secundarios de hogares muy pobres, cuyos padres y hermanos mayores no habían cursado el secundario, si bien denunciaban el carácter periférico y carente de recursos de sus instituciones, estigmatizadas como colegios peligrosos, exhibían al mismo tiempo un indisoluble orgullo por haber alcanzado un nivel educativo al que sus mayores no habían accedido.

Un rasgo compartido por todos los jóvenes en esta investigación es que el fracaso escolar no parecía ser un conflicto: poco importaba repetir o desertar, no era sentido como estigma ni problema y muchos se percataban que, a pesar de su mal desempeño, los profesores trataban de hacerlos pasar de año, como se desprende del siguiente testimonio.

[;Qué era lo que más te gustaba y lo que menos te gustaba de la escuela?]

De la escuela no me gustaba nada. No me gusta estudiar. Lo único que me gustaba así era matemática, después lo otro no, terminaba la carpeta con treinta hojas en el año. No hacía nada. Pero daba igual porque los que me ayudaban eran los maestros. Me ayudaban mucho.

Las treinta hojas de la carpeta al cabo de un año parecen ser una objetivación de la pobreza del año escolar, de una escuela vaciada de contenidos, libros y páginas. Tampoco las medidas disciplinarias clásicas o las más novedosas deri-

vadas de los códigos de convivencia parecían importar mucho: relatan cómo la escuela no reaccionaba ni siquiera cuando les daban citaciones por cuestiones pedagógicas o disciplinarias para sus padres que ellos jamás entregaban o, aun, cuando los mismos los padres se negaban a ir. Ahora bien, una vez conocidas estas primeras opiniones sobre la escuela, es necesario rastrear aquello que sí los ha marcado de sus pasajes escolares y, lo que enseguida rescataban, es el hecho de estar alfabetizados. Jorge, de 16 años, nos decía:

La escuela me sirvió para aprender. Porque yo cuando fui no sabía leer. Y ahora sé leer, bueno, tampoco tan bien que digamos no, pero me sirvió mucho. Porque aprendí a dividir, a multiplicar, eso yo no sabía. Y ahora sé más o menos, porque mi hermana me va mostrando, cuando trae la carpeta yo la miro, y ella me explica y ahora estoy entendiendo otra vez, porque ya me había olvidado de todo, hace mucho que no voy y me había olvidado.

Si “dejar de ser ignorante” o “saber leer un poco” es valorado en todas las entrevistas, pocos van más allá. Se les hace complicado justificar por sí solos el sentido de la escuela al punto que el resto de la escolaridad parece sostenerse por la presión de los padres, la costumbre o la falta de oportunidades laborales tempranas. En palabras de este joven de 18 años:

A mí me mandan a la escuela para terminarla nomás.

[¿Quién te manda?]

Mi mamá. Para terminar la escuela, para trabajar. Si no, dice mi mamá que no hay trabajo. Si no, te van a mandar a limpieza nomás.

[¿Y a vos te sirvió para algo la escuela, la primaria, aprendiste algo?]

Sí, algo aprendí.

¿Qué?

No sé. Ya no me acuerdo nada.

Sostienen que la escuela sirve para trabajar pero no detectan cuáles son las competencias laborales adquiridas y, en los que trabajan, tampoco establecen una relación entre lo aprendido y las tareas realizadas, como este joven de 19 años:

Y para leer... leo. Algo leo. Entiendo un poco la letra. No entiendo mucho. Entiendo un poco la letra.

[¿Y para trabajar te ayudó?]

Para trabajar sí.

[¿En qué, por ejemplo?]

Para hacer unas changuitas [trabajos precarios]. Para cuidar coches los sábados y domingos.

¿Cómo interpretar esta declamada valoración de la educación junto a la dificultad de registrar sus huellas? No se les presenta como una contradicción deliberada entre experiencia personal y juicio global puesto que no elaboran un discurso contracultural, un cuestionamiento global de la educación a partir de la propia práctica. Carente de esta articulación, no perciben una contradicción entre el escaso sentido de la experiencia escolar y la valoración abstracta de la educación; se mantienen ambos como dos discursos paralelos, sin afectación recíproca.

A su vez, los que han abandonado la escuela, sufren en carne propia la falta de oportunidades: jóvenes sin calificaciones que han trabajado en el pasado se enfrentan en los últimos años a las consecuencias de un doble proceso: a la devaluación de credenciales se le suma la recalificación de puestos de trabajo, producto de la modernización de la economía en la década del noventa. En efecto, dado que muchos circuitos productivos o comerciales se han informatizado o adquirido formas de organización más modernas, todos los puestos implicados, aun los más básicos, comienzan a requerir nuevas competencias. La conjunción de devaluación y recalificación lleva a que el mismo tipo de posiciones a que accedían en el pasado sean ocupadas, en un contexto de alto desempleo, por otros más calificados.

Es así que varios de nuestros entrevistados más jóvenes advertían las crecientes restricciones laborales para los carentes de diplomas, razón por la cual intentaban mantener la escolaridad mientras cometían delitos. Federico, de 16 años, comenzó tardíamente la escuela, repitió un grado pero nunca abandonó los estudios, ni siquiera en los momentos en que robó frecuentemente. Aunque la escuela no le gusta en lo más mínimo, esto no le impide resaltar su importancia (“No, sirve el colegio, porque si no el día de mañana ¿de qué vamos a trabajar?”).

La disyuntiva entre experiencia individual y juicio general da lugar a reflexiones contrapuestas. Una mirada más pesimista diría que cuando valoran la escuela repiten un discurso ajeno, que no han construido ni internalizado; palabras que no se anclan ni en la experiencia personal ni tampoco en la

de su entorno cotidiano, ya que cuando dan ejemplos, se refieren a parientes, amigos, vecinos que aun con título secundario no tienen trabajo o, al menos, uno que les parezca atractivo. La valoración de la escuela no parece provenir de palabras propias, por lo que no es llamativo que ésta no se acompañe de un mejor desempeño escolar. Tampoco se puede ser optimista ante la repetición insistente de que “la escuela es necesaria para trabajar”, en particular atendiendo a su versión contrafáctica: si para conseguir trabajo hay que estudiar, por ende, los que no estudien no obtendrán trabajo. Planteada como condición necesaria, para los que han desertado del secundario, el trabajo queda fuera de su campo de posibilidades, abriendo el juego a otro tipo de actividades, como las delictivas.

Una postura optimista, en contraposición, corroboraría que, a pesar de la escasa relación con sus experiencias, la escuela y la educación aún forman parte del campo imaginario de estos jóvenes y están presentes en sus ideas sobre el futuro y las opciones posibles, testimonio de su pregnancia en el imaginario sociocultural argentino. Distinto es lo que Willis (1988) encuentra en *Aprendiendo a trabajar*, escrita en Inglaterra de los años setenta. Los alumnos de extracción obrera oponen a los profesores su contracultura en lo que el autor considera como un primer ejercicio de enfrentamiento de clases. El conflicto en el aula es una suerte de ejercicio preparatorio de los conflictos obreros que tendrán lugar en las fábricas a la que estos jóvenes estarían socialmente predestinados. No es tampoco la escuela de la exclusión cultural y racial que Bourgois (1995) describe en su investigación sobre los revendedores portorriqueños de crack en Harlem. No hay allí el mínimo halo de sentimiento de pertenencia a una institución identificada con los sectores que los excluyen (blancos, clase media). Fuera de la escuela, los jóvenes realizan un aprendizaje paralelo de actividades ilegales y violencia como estrategia de supervivencia económica y valoración identitaria. Nada de esto observamos; en nuestro caso es, más simplemente, una escuela cuyas marcas se han ido debilitando. No surge para estos jóvenes otro camino alternativo de socialización y formación que la escuela; esto muestra una matriz de integración, por supuesto que debilitada y dañada, pero cuyas huellas aún no se han desvanecido.

Conflictos y escolaridades de baja intensidad

¿Cómo es el día a día de estos jóvenes en la escuela? Se trata de una escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por el “desenganche” de las activi-

dades escolares [desenganche es un regionalismo argentino que da cuenta de una frágil relación con una persona o institución, dado que se experimenta un escaso interés en el vínculo]. En este caso concreto, se referían a que continúan inscritos en la escuela, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni hacen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, debido a la tolerancia de los colegios. Al decir “baja intensidad” no estamos suponiendo una ausencia de tensión y conflicto; por el contrario, se trata de una relación muy compleja; en apariencia débil por lo poco que hacen y que parece importarles la escuela pero que, al mismo tiempo, es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta.

El desenganche presenta dos variantes: una sin problemas de disciplina o convivencia y otra, más conflictiva, que denominaremos “desenganche indisciplinado”. El primero se caracteriza por una actitud ausente en la escuela, que consiste en no realizar ninguna actividad escolar pero tampoco generar problemas de convivencia; mientras que en el segundo se le suman problemas disciplinarios graves. No se trata de una diferencia menor, puesto que uno y otro implican periplos escolares y relaciones diferentes dentro de la escuela y, eventualmente, dos caminos distintos para llegar a la deserción. Julián es un ejemplo del primer grupo, donde según él, sus problemas de conducta eran por “no hacer nada”.

La escuela, estudiar, no me gusta para nada. Tenía mala conducta. Pero por no hacer nada. No era que estaba todo el día molestando. Sino que al no hacer nada, me llamaban la atención. Al no hacer nada me ponía a molestar, estaba aburrido, las maestras se daban cuenta que no era que no me entraba nada. Que era vago, que no me gustaba. Y nunca me gustó. No se por qué.

En este tipo de experiencia escolar desdibujada la deserción puede ser un desenlace casi imperceptible, no necesariamente mediado por un hecho desencadenante. Más bien, como Lucrecia, ellos dejaban de ir, sin poder determinar motivos claros:

En quinto grado dejé. Después fui a la noche.
[¿No te gustaba?]

Sí, me gustaba pero no sé, dejé. No sé. Lo dejé. No, una que me echaron después del colegio... me echaron y además no quería ir más yo tampoco...
[¿Y por qué te echaron?]
Por faltas
[¿Por qué faltabas?]
Yo que sé. Porque me quedaba en mi casa.

Los silencios de Lucrecia y de tantos otros sobre la escuela muestra un vacío de sentido, la dificultad de poder explicitar por qué iban a la escuela y por qué en algún momento dejaron de ir. El discurso sobre ella está cargado de silencios allí donde nosotros esperábamos una andanada de críticas. Distinta es la relación del otro grupo con la escuela. Ellos mismos afirman, que “bardean”, esto es, una disruptión de las normas de convivencia que puede o no implicar el quebrantamiento de leyes.² Marisa es un ejemplo de desenganche *bardero*:

En primer año me llevaba mal con todas las profesoras, me escapaba de la escuela, no iba, me peleaba con todas las profesoras, no hacía nada, me ponía a escribir la carpeta, a dibujar muñequitas. Al primer año ya andaba mal, pero después terminé peor, ya no hacía nada. Capaz que ni iba, había semanas que no iba. O iba me sentaba y esperaba o si no me escapaba. O capaz que me quedaba. Me quedaba y empezábamos a joder. En la escuela, robábamos en unos kiosquitos que había. O si no, nos divertía hacerle la contra. A mí y a la otra chica, nos sentaban las dos juntas, y después ya no nos querían juntas, nos ponían en una punta y la otra en la otra punta de atrás. Pero igual, aunque estuviéramos en una punta y la otra, siempre hacíamos quilombo [desmadre], tirar papeles, o yo le hacía señas y nos empezábamos a reír y molestábamos.

La conflictividad existente hace que el vínculo de los barderos con la escuela sea más fuerte que el del primer grupo; hay menos silencios y más críticas y conflictos. El bardo mantiene una relación más problemática con los docentes, por lo que la deserción puede ser el corolario de un hecho grave en una trayectoria previamente compleja que lleva a un pedido de pase, quedarse libre luego de una suspensión o la expulsión. Con todo, el conflicto en una institución no implica en general la exclusión del sistema. Los directivos intentan que vayan pasando por distintas instituciones hasta terminar lo más rápido posible, sin importar que se cumplan

los objetivos educativos. Carlos relata una situación totalmente irregular, donde un directivo decreta la aprobación del año y con eso la finalización del EGB:

Iba cada dos meses, capaz que en el año iba dos meses, o menos, 15 días realmente, hasta que un día la directora del turno noche se cansó de verme y me dijo que me tomaba una prueba, y la prueba era una pavada: el abecedario, las vocales, suma y hasta cuánto sabía contar. Después me llevaron el diploma a casa, fue el presidente de la cooperadora del colegio.

Mientras que en el desenganche disciplinado la deserción puede ocurrir por aburrimiento o por reiteradas repitencias, en el indisciplinado la escuela trata de que abandonen la institución, aunque sin necesariamente expulsarlos. La escuela adopta una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Carlos y otros entrevistados de similar experiencia tienen la sensación de que la escuela sólo quiere sacárselos de encima. Esto parece ser la confirmación más acabada de que la institución escolar “no sirve absolutamente para nada”, ya que aun sin estudiar logran no sólo pasar de año sino hasta obtener el título.

Relación con los profesores y los compañeros

¿Qué relaciones establecen con sus compañeros y con los profesores en la escuela media? Los trabajos clásicos acerca de la escuela y los sectores populares denunciaban la violencia simbólica ejercida sobre los alumnos de estos estratos por parte de una institución que se rige por los códigos de los sectores dominantes. En *La reproducción* (1970), Bourdieu y Passeron consideran que los maestros formaban parte de los sectores dominantes, aunque se trate de su fracción más baja. De un modo u otro, así eran percibidos por los alumnos de clases subalternas y se establecía una distancia social y cultural entre dos actores legitimando, tempranamente, una matriz relacional signada por la dominación.

Nada de esto es lo que se observa hoy en día en Argentina, porque la degradación del rol docente, la omnipresencia de su mala situación laboral en los medios, los paros y huelgas, impide que se los perciba como parte de los sectores dominantes. Una experiencia escolar de baja intensidad

tampoco deja indemne a los profesores. Nuestros entrevistados, sobre todo los más pobres, hablan de ellos como trabajadores en pugna por sus salarios, afirmando que muchos de sus maestros “no saben nada” y que están ahí sólo “por todo el dinero que ganan”, sin importarles su tarea. La relación con ellos está signada por cuatro tipos de vínculos a menudo coexistentes: indiferencia, disposición estratégica, tensión y humillación. En cuanto a lo primero, se destacaba el escaso recuerdo de sus profesores, aun los más recientes, ni siquiera sabían sus nombres o, en ocasiones, las materias que dictaban. Describían una indiferencia recíproca: mientras los alumnos no perjudicaran el orden en clase, los profesores no los “molestaban” aunque estuvieran totalmente desconectados de las materias. En el desenganche disciplinado parecía establecerse una suerte de pacto implícito de no interferencia entre alumnos y profesores que querían evitar todo tipo de conflictividad en la clase. Así es que algunos establecen una relación estratégica con los profesores: intentan llevarse bien para que la escuela sea lo más fácil posible, tratando de tener una buena conducta para poder pasar sin estudiar nada o lo menos posible. La tensión, por su parte, es propia del desenganche indisciplinado, lo que del lado de nuestros entrevistados era denunciado como “injusticia” o “rabia” hacia ellos:

Hay muchas injusticias de parte de los profesores para con los alumnos, porque en definitiva todo este sistema, el sistema educativo está organizado para unos poquitos... no unos poquitos sino para los que se sientan ahí delante de los profesores. Bueno, yo desgraciadamente, a mí me tocaron profesores que inclusive me dejaron medio tocado, mal, traumado.

Finalmente, en casos de mayor marginalidad, han sentido en ocasiones el estigma y la humillación por parte de ciertos profesores:

Yo me acuerdo una vez, por ejemplo, que la profesora se rió de la ropa con que iba yo al colegio mío. No recuerdo bien aquella época, pero hacía rato que no iba al odontólogo, me acuerdo que tenía todos los dientes verdes, se rió también.

Como es esperable, tampoco establecen relaciones fuertes con sus compañeros de escuela. Sus grupos de pares no son de allí, sino más bien del barrio. En general establecen lazos con uno o dos compañeros, con una relación similar con la escuela, pero menosprecian a los demás –y también

se sienten menospreciados por ellos—. En ciertos casos, la relación con sus compañeros conoce una configuración similar a la que establecen con sus hermanos que no realizan acciones ilegales, ejerciendo un cierto temor sobre ellos. En la clase, se expresa sobre todo con las compañeras, a quienes amenazan para que les ayuden en las pruebas, les den útiles y en algunos casos dinero.

Yo las materias, no hacía nada, pero igual en las pruebas me pasaban todo, o si no, en las lecciones orales, nos ponían carteles para que diga. Si no, capaz que me llevaba las materias. Pero las agarrábamos a las pibas, y nos tenían miedo. Yo y la otra, la otra era peor, yo no les decía nada, pero como la otra era costumbre amenazarlas todos los días, capaz que les sacábamos plata a ellas.

En síntesis, en el nivel relacional, la escuela no constituye un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con sus compañeros, así como tampoco han establecido relaciones beneficiosas con sus profesores, más bien se trata de un vínculo signado por la indiferencia, la tensión y el estigma.

¿Una escuela excluyente?

Se acusa a veces a la escuela de excluir a la franja más desfavorecida de los sectores populares. De acuerdo con las historias recogidas, la respuesta no es tan simple. Ante todo, no hay una exclusión deliberada por parte de los actores institucionales, más aún, la escuela de hoy es mucho más tolerante que en el pasado con el comportamiento y el desempeño de los estudiantes. Al menos en los casos que estudiamos, la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, se trata de una institución que ha apostado a la retención como uno de sus objetivos básicos. Por lo tanto, hablar de una escuela abiertamente excluyente nos parece incorrecto. La exclusión que observamos se da de una manera más sutil: hacer que, del modo que sea, pasen por la escuela y, si son alumnos problemáticos, que lo hagan lo más rápido posible, aun regalándole el año, como muchos sentían. Algunos dirán: es una forma de no excluir, se debe elegir entre esto y la exclusión, pero lo cierto es que ese tipo de escuela no parece cumplir con las tareas educativas básicas.

Advertimos también en un mismo distrito un proceso local de dicotomización entre la “escuela buena” y la “escuela mala”. A la primera concurrirían

los alumnos de las familias relativamente más aventajadas –o algunas de las más pobres pero que igualmente “se ocupan bien de sus hijos”– señalándose menos conflictos de convivencia y un mejor funcionamiento general. La “escuela mala”, por su parte, recogería a las franjas de población local más marginalizada y presentaría mayores carencias relativas de recursos (en parte por la debilidad de la asociación de padres) así como más problemas de convivencia y de desempeño de los estudiantes. En los barrios donde esta polarización estaba presente, detectamos mecanismos informales por parte de las “escuelas buenas” para no aceptar o para desembarazarse de los alumnos problemáticos, derivándolos a la otra institución. Así, se cerraba el comedor escolar, lo cual llevaba a los más pobres a elegir otra escuela o se argüía frente a los padres de alumnos problemáticos que no tenían gabinetes psicopedagógicos o que el ritmo de enseñanza era demasiado rápido para sus hijos. No se trata en este caso de una exclusión total del sistema, aunque sí de un no igual acceso a las oportunidades de gozar de mejores servicios educativos.

Ahora bien, si frente a la exclusión nuestra respuesta es matizada, diferente es lo que sucede con las experiencias de estigmatización y descalificación social. Los relatos de las trayectorias escolares dan cuenta de una sucesión de eventos que van acumulándose hasta generar la construcción de una mala reputación a la que luego no podrán eludir. Hay en este caso un proceso de etiquetamiento que erosiona un vínculo de por sí débil, contribuyendo al desenganche y a la deserción. Las fuentes de estigmatización son diversas, no necesariamente ligadas al delito, por ejemplo, para algunos el consumo de drogas o, en ciertos casos, como salida a los problemas de convivencia en la escuela, lo derivan a una institución de educación especial, sosteniendo las autoridades que los conflictos eran causados por una discapacidad intelectual, sin mediar ningún estudio que avalara tal juicio. Sin duda, uno de los estigmas más indelebles es la entrada al sistema penal, lo que dificulta luego su reinserción en la escuela:

En el colegio queda asentado que yo estuve preso en tal fecha. Porque el colegio en ese sentido estuvo mal, porque yo mandé a pedir mis papeles, porque yo estaba en tercer año pero debía dos materias... para hacer en la cárcel. Entonces fue mi vieja o mi hermano no sé quién fue, entonces bueno, le tuvo que explicar, “mire, mi hijo está preso, en la Unidad 2, necesito un certificado que diga qué materias aprobó y cuáles no” y nunca me lo dieron, al final nunca me lo dieron.

Sí, venga, venga, venga, venga. Cuando yo salí y fui y me anoté yo veo ahí que dice Unidad 2.

El resultado más palpable del mal desempeño educativo y de la sensación de estigmatización es una fuerte auto-descalificación social percibida en los entrevistados. La internalización del estigma, como burros o barderos lleva a que, lisa y llanamente, consideren que “no saben nada”, que no tienen nada para ofrecer ni para defenderse laboralmente. De este modo, el etiquetamiento contribuiría indirectamente a mayores probabilidades de acciones delictivas, al verse descalificados para intentar suerte en el mundo del trabajo, como se desprende del testimonio de Pelusa.

[¿Vos para qué pensás que te sirvió la escuela?, ¿para qué sirve la escuela?]

A mí no me sirvió para nada, porque no sé nada. Nada.

[¿Para qué puede servir?]

Para hacer cosas buenas.

[¿Por ejemplo?]

Algo...

[¿Y para trabajar no te ayudo la escuela?]

No. Nunca trabajé.

[¿Pero vos fuiste a la escuela?]

Sí, pero ya no me acuerdo de nada.

[¿Pero algo te debe pasar para decir “no busco trabajo”?]

Porque no sé nada, qué voy a buscar si no sé nada. No sé nada. Hay que estudiar para ser todo eso.

Frente al estigma no advertimos tampoco, como aparece en investigaciones sobre las bandas americanas, estrategias identitarias de contestación al estigma. No hay búsqueda de alternativas de respeto ni un orgullo de los marginados que opongan el delito –como sostenía la teoría de la tensión (Cohen, 1955)– a una escolaridad menospreciada. Hay, a veces, formas individuales de resistencia al estigma que no llegan a organizarse de manera colectiva. En general, estigma y auto-descalificación parecen ser anteriores al delito; es más, diríamos que, analíticamente, es una operación previa, pues la creencia en la carencia de competencias y conocimientos para pugnar por un lugar en el mundo del trabajo contribuye a la auto-legitimitación para probar otras opciones de supervivencia.

Robos, negociaciones y ley en la escuela

Las historias reconstruidas no dejan entrever que la escuela haya sido un lugar de iniciación en el robo: ni establecían allí las relaciones con las que delinquían, ni parecen ser muchos los que han robado en ella. Pocos son los que afirmaban haber sustraído algo a sus compañeros, maestros o elementos escolares. En los casos en que efectivamente lo han hecho, establecen en sus relatos una continuidad entre dichas acciones infantiles y sus actividades posteriores. Sobre lo que sí se ha preguntado la Sociología del delito es sobre la importancia del papel de la escuela en la inclusión o exclusión de jóvenes en conflictos con la ley. Los teóricos de la “vergüenza reintegrativa” (Braithwaite, 1989) destacan el impacto positivo de una escuela que sanciona conductas indeseables pero sin dejar de favorecer la inclusión. Del otro, señalan la influencia negativa de una escuela cuyo efecto criminogénico se deriva de un sistema disciplinario punitivo que lleva al rechazo y marginación de los estudiantes con problemas y, por ende, provoca mayores niveles de desintegración. Lo que interesa, en nuestro caso, es que los entrevistados internados que no podían concurrir a la escuela se planteaban, por lo general, como objetivo futuro retomar sus estudios pero pensando la secuencia temporal siguiente: primero “enderezarse” y recién allí volver a la escuela. Es decir, la escuela no “rescata”, no ayuda a resocializarte sino que, al contrario, pareciera exigir que previamente uno se “enderece” por sí mismo para luego poder ser aceptado por ella. Así, aun cuando no la consideremos como una escuela excluyente por cuestiones disciplinarias, tampoco realizaría activamente acciones en pos de la reinserción.

Otro eje central de debate en la criminología es si el robo está antes o después que la deserción, o sea, si primero se deserta y luego se comienzan las actividades delictivas o al contrario. No es un tema menor, ya que respuestas en una u otra dirección adjudican un lugar distinto a la deserción, en uno entre las causas y en el otro como consecuencia del delito y, por ende, llevarían a proponer distintas políticas educativas. En nuestro caso, pareciera que primero se comienza a robar y más tarde se deserta. En efecto, por más flexible que sea, la institución tiene sus ritmos y obligaciones cotidianas. Al mismo tiempo, ir a la escuela se vuelve una experiencia aún menos atractiva que antes una vez que se ha experimentado la excitación y aventurerismo de algunos delitos.

A pesar de lo dicho, una característica de la actualidad es la posibilidad de combinar escuela y robo y, como ya hemos visto, trabajo y delito. Es

decir, una experiencia de baja intensidad, una escolaridad de poca exigencia y de escasa marca subjetiva va perdiendo eficacia como forma de socialización. En entrevistas, directivos y maestros afirmaban que en los últimos tiempos se habían producido robos en la escuela por parte de estudiantes, lo que no era habitual en el pasado. Hay algunos casos de vandalismo, pero no parece ser tampoco muy significativo, tal como afirmaba la directora de un establecimiento “por suerte a nosotros sólo nos robaron tres veces nada más y nunca hicieron nada al edificio”:

No, al edificio no, un grupo muy reducido es violento hacia el edificio. Es violento, yo diría ante una necesidad. A nosotros, cuando nos entran a robar, nos entran a robar en el comedor. No van a un salón y violentan los armarios para robarse cosas, sino que entran y se llevan la comida, pura y exclusivamente. Otra vez nos robaron el *freezer* que lo sacaron a través de un tapial, toda la comida, las jarras, las fuentes para servir el pan, todos los cubiertos, mesas, sillas, un grabador. O sea, todo lo que es vendible.

¿Quiénes entran a robar en la escuela? En muchos casos son ex alumnos o vecinos, sobre todo porque la escuela aparece como un blanco más, sumamente vulnerable en los horarios que no hay clase. Así relata la situación una directora:

Quien roba... ex alumnos, vecinos... muchas veces nos preguntamos qué les dio la escuela a estos ex alumnos que entran a robar. Porque es como que uno ve qué bronca que le tienen a la escuela, que son capaces de robar. Pero hablando después con ellos, ellos no tienen de qué vivir, no tienen una salida laboral, están prácticamente en la esquina sin hacer nada, porque no tienen otra cosa para hacer; entonces, su camino para juntar dinero es el robo, y no les importa si es la escuela, si es el vecino, porque el mismo grupo que entró acá, a la escuela, entró en casi todas las casas del barrio, que rodea la escuela.

Comenzamos este artículo señalando que la sociología tendió a ver delito y escuela como territorios mutuamente excluyentes. Aquí vemos que el hurto de los elementos de la escuela entra dentro de los comportamientos que pueden adoptar los alumnos, al punto tal, que otra directora relataba que en cierta ocasión un grupo de estudiantes se acercó a verla para preguntarle qué materiales precisaba la escuela para conseguirlos:

Con el octavo, hicieron octavo, hicieron noveno, terminaron la escuela y van a robar, pero no dentro de la escuela, pero sí fuera. Aparte que lo dicen abiertamente, ¿qué necesita directora? La escuela necesita una computadora, yo se la consigo... ¿qué más necesitan?, ¿un grabador? Yo se lo consigo, ¿pero dónde lo vas a conseguir? No, no... acá no. vamos a San Isidro, a San Fernando [barrios de sectores medios y altos]... encima nos dicen a qué lugares pueden ir a robar.

También los docentes pueden ser víctimas de sus propios estudiantes. Marta, profesora de Polimodal, usaba su moto para ir a la escuela. Cuando se la roban, apuntándola con un revólver a la salida de clase, ella sospecha que uno de sus alumnos, Germán, es cómplice del robo como “entregador”. A continuación transcribimos un fragmento del relato de la compleja negociación que Marta establece con Germán para recuperar su moto:

“Germán, ¿vos sabes que me sacaron la moto?” Con seguridad se lo dije, y le digo: “estoy muy segura que vos sabes donde está y quién la tiene”, todo, por supuesto, él no me va a decir. Entonces le dije: “si vos me la conseguís, pienso que va a ser lo mejor de tu vida que vas a hacer, porque creo que hasta ahora todo lo que estás haciendo, lo estás haciendo mal a pesar de lo que hablamos acá en la escuela, de lo que aprendiste, yo sé que vos estuviste dos veces preso, y a mí me da mucha lástima, porque ver que te estás perdiendo me duele muchísimo. Entonces, quiero que pienses esto: todo lo que aprendiste, lo bueno que aprendiste conmigo, que yo traté de entenderte, de escucharte, que de alguna manera me hagas saber dónde está la moto”; “bueno, está bien me dijo, sí, sí”. Así que se fue corriendo, a los cinco minutos vino, me dijo dónde estaba, quién la tenía y todo, entonces le dije que no quería ni la policía, ni violencia ni nada, que quería recuperar la moto, porque la necesitaba, como venía a trabajar, que era una herramienta de trabajo. Y bueno, que confío en que él me la puede traer y entonces me la trajo, a los quince minutos me la trajo.

El lector notará a esta altura del artículo que a la escuela le toca una tarea difícilísima: intentar poner algún orden cuando ya queda poco en pie. En este sentido, en muchos casos se topa con individuos que han perdido lo que se ha llamado “sentimiento de vergüenza individual” y los límites de legalidad e ilegalidad. El interrogante es cómo ejercer justicia, imponer ley o sanción cuando los individuos han perdido la vergüenza, en el sentido de que ese castigo implique reprobación moral eficaz. Esto aparece en

algunos relatos, pero quizás en ninguno tan claramente como en el caso de una directora que nos cuenta que, luego de haber identificado a un estudiante que entró a robar al comedor del colegio, va a ver a su madre:

Hablé con una de las mamás y me dijo: “yo sabía que era de la escuela” y le digo, “¿pero usted no se dio cuenta que dejamos 500 chicos sin comer?” Y dice, “pero yo no tenía nada para comer tampoco”, y le digo, “pero la escuela te da a vos si vos necesitas” “y bueno”, dice... o sea, a ella no le importó eso. No le importó dejar a 500 personas con tal que ella pueda comer.

¿Qué hace la escuela frente a esto? Sin duda nadie da una respuesta muy clara, por lo que es preciso pensar el lugar de la escuela de un modo distinto y partir de aceptar que su eficacia simbólica en la internalización de ciertas normas y formas de convivencia está fuertemente cuestionada, cuya muestra más clara está en los casos presentados, en quienes han transitado la escuela con escasas marcas mínimas de lo que consideramos una experiencia educativa.

Reflexiones finales

Este artículo presentó una experiencia escolar de baja intensidad signada por un desenganche que puede terminar o no en la deserción; en todo caso, sin que sea fácil detectar las huellas que la escuela ha dejado. Con todo, la valoración genérica de la educación perdura. De ningún modo se adjudica una responsabilidad a la escuela: bien poco puede ella hacer por sí sola para contrarrestar factores sociales externos. Pero en esa experiencia de baja intensidad, en ese desdibujamiento de fronteras donde delito y escuela no son más excluyentes sino que, al contrario, se entremezclan, afectando a la misma institución y los docentes, todos los actores se ven obligados establecer negociaciones particulares, como agentes institucionales o en forma personal, ya sea para reducir los conflictos en la clase, para que los alumnos problemáticos abandonen lo antes posible la institución con algún diploma o para hacer frente a situaciones más extremas, cuando son los mismos docentes víctimas de robo. El resultado es una concurrencia a la escuela pero sin que esto implique que se pueda hablar, para muchos de estos jóvenes, de una población realmente escolarizada, al menos en la forma en que entendíamos esto hasta hace algunos años.

Uno de los ejemplos de la pérdida de eficacia simbólica de la escuela se da en relación con la ley. A lo largo de toda la investigación teníamos la

fuerte impresión, en cada una de las dimensiones trabajadas, de la incomprendión de la idea de ley en un sentido amplio, entendida como la legitimidad de una terceridad, sea un agente o institución, de intervenir en un conflicto privado. Es así que no comprendían por qué razón si robaban y, cercados por la policía, devolvían el botín a la víctima y hasta le pedían perdón, igualmente eran detenidos. Menos ocultaban su indignación cuando contaban que un vecino los había denunciado por robar en otro barrio: “no entiendo... y él, ¿por qué se mete, si yo a él no lo robé...?” En relación con la escuela, como vimos, el desdibujamiento de la ley se expresa en la legitimidad de poder preguntarle a la directora si quiere que “consigan” materiales; de negociar como un par con un docente la devolución de un bien robado o, menos dramáticamente, en no sentir ninguna coacción normativa para realizar las obligaciones básicas que toda experiencia escolar demanda.

Nadie responsabiliza a la escuela por este desdibujamiento de la ley. Una primer mirada general sobre la Argentina no tarda en reparar que se trata de una sociedad donde ninguna institución representa fehacientemente la ley y que ésta ha sido violada sistemáticamente, en particular por sus sectores más poderosos. Para los jóvenes que estudiamos, no aparece ninguna institución que represente la ley: no una policía a la que perciben como una banda más, enfrentada a muerte con ellos, pero tampoco la dimensión de la ley parece haber sido una experiencia sistemática en sus relaciones familiares, en los vínculos barriales ni tampoco en la escuela. A pesar de esto, la escuela es una de las pocas instituciones que aún quedan en pie para ellos y por ello creemos que su rol en la reconstrucción de la ley es central. Claro que no es fácil responder cómo se trabaja en esta dirección, pero sin duda en toda reflexión sobre las transformaciones necesarias de la escuela, en particular el nivel medio, las formas de la reconstrucción de la ley es una problemática que no puede estar ausente.

Notas

¹ La investigación se realizó en diversas etapas entre 1999 y 2004. Se entrevistaron alrededor de 70 jóvenes, la mayoría varones, que habían cometido delitos contra la propiedad con uso de violencia. Asimismo se realizaron 25 entrevistas a informantes clave como docentes, padres, trabajadores sociales, psicólogos, jueces, entre otros. Para la primera fase, se conformó una muestra inten-

cional a partir de las siguientes variables: tipo de delito, sexo y edad de los victimarios. En la segunda, se adoptó una estrategia de “muestreo teórico” por ello, se fueron incorporando casos no considerados en la primera muestra (venta de drogas, delincuentes “profesionales” de mayor edad, un número mayor de homicidas) a fin de incrementar la pluralidad del universo estudiado. Asimismo se tra-

bajó con datos estadísticos obtenidos de fuentes secundarias. Este artículo retoma las ideas principales del capítulo sobre trayectorias escolares de mi libro *Sociología del delito amateur* (Kessler, 2004).

² Bardear puede ser poner música fuerte en el barrio a la hora de la siesta o molestar a la gente que pasa pero, también, realizar un delito en forma grupal.

Referencias bibliográficas

- Auyero, J. (1993). *Otra vez en la vía. notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*, Buenos Aires: Espacio editorial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, París: Minuit.
- Bourgois, P. (1995). *In search of respect. Selling crack in El Barrio*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and Reintegration*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys: the culture of the gang*, Nueva York: The New York Press.
- Dirección Nacional de Política Criminal (DNPC) (2000). Investigación sobre menores infractores. Causas año 1998, Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (<http://www.jus.gov.ar/polcrim/menores98.pdf>)
- Duschatzky, S. (1996). *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*, Berkely: CA: Univesity of California Press.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Docentes y alumnos en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIEP-Unesco.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- Sampson, R. y Laub, J. (1995). *Crime in the making. Pathways and turning points through life*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal.

Artículo recibido: 7 de agosto de 2006

Dictamen: 5 octubre de 2006

Segunda versión: 23 de octubre de 2006

Aceptado: 24 de octubre de 2006