

Gabriel Kessler*



Estas reflexiones se basan en una investigación realizada desde el año 2000 en el marco de la Universidad Nacional de General Sarmiento y con un financiamiento inicial del PNUD, sobre jóvenes del Gran Buenos Aires que han cometido delitos contra la propiedad con uso de violencia. La investigación ha tratado distintos temas: la relación con la familia, la relación con el grupo de pares, con el barrio, el tipo de relación con las acciones que realizan, una discusión más centrada en la naturaleza de las acciones delictivas y una parte importante está vinculada a la experiencia educativa de los jóvenes entrevistados.

En general, escolaridad y delito se han pensado como dos actividades contrapuestas: la escuela era responsable, junto a 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. Durante años, los datos en distintos países, incluido el nuestro, entre fracaso escolar, deserción temprana y delincuencia juvenil, confirmaron esta hipótesis. Investigaciones posteriores establecieron mediaciones más complejas. Hoy, si bien en los estudios, sobre todo los de la criminología norteamericana e inglesa, se mantiene un acuerdo sobre los efectos negativos de la deserción escolar, se considera que el peso explicativo de la deserción en las actividades delictivas es limitado. El consenso actual es que la institución escolar no tiene importancia en la génesis de conductas delictivas, aunque su accionar favorece o contrarresta tendencias que se gestan por fuera de ella.

En relación con la Argentina, hay un dato en particular surgido cuando nosotros comenzamos a investigar, que nos obliga a repensar esta relación de mutua exclusión entre escuela y delito. Datos oficiales de la Provincia de Buenos Aires de 1998 señalan que el 58 % de menores de 18 años imputados por delitos contra la propiedad declaraba estar concurriendo al colegio. También me parece importante señalar otro dato de carácter más general que tiene que ver con lo que encuentran los trabajos criminológicos que se realizan en Inglaterra y en los Estados Unidos. Estas investigaciones aportan información que se contradice con las teorías criminológicas tradicionales, así como con el sentido común, que piensa que un joven que entra en el delito comienza un espiral ascendente de inserción en actividades ilegales de las que difícilmente podrá salir -esa imagen que aparece en los medios del joven "perdido" o "irrecuperable". Los estudios criminológicos que han hecho un seguimiento longitudinal de jóvenes, es decir que siguieron durante 20 ó 30 años cohortes de jóvenes, en los Estados Unidos y en Inglaterra, muestran que sucede exactamente lo contrario.

* Profesor asociado en la Universidad Nacional de General Sarmiento-Area de Sociología. Investigador del CONICET.

¹ Este texto es la transcripción de la ponencia pronunciada por el Lic. Gabriel Kessler en el marco del Seminario *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003).

Es decir, a pesar de lo que creamos, a pesar de lo que han dicho las teorías criminológicas durante 60 años, muy pocos, casi una ínfima parte de los jóvenes que comenten delitos durante la adolescencia entablarán una carrera delictiva en la edad adulta. Y esto está demostrado en contextos muy distintos: en contextos con bajo desempleo, lo cual aparece más lógico, pero también en contextos y coyunturas de alto desempleo. Y destaco este último dato, por más que no tenga vinculación estrictamente directa con la escuela, porque creo que nos obliga -o por lo menos yo trato que esto enmarque las reflexiones que voy a hacer-, a cuestionar esta imagen, que muchas veces percibí en mis investigaciones con responsables escolares, esta imagen del joven «perdido», «irrecuperable». Si nos atenemos a las investigaciones existentes, sólo una minoría continuará este tipo de actividades, y, entonces, esto obviamente nos obliga a repensar cuál es el rol de la escuela con estos jóvenes.

En concreto quiero referirme a cuatro temas de esta investigación: primero, las ideas sobre la educación y la escolaridad que los jóvenes entrevistados tienen, ¿qué piensan de la escuela?, ¿qué piensan de la educación en general?; segundo, ¿qué hacen en la escuela?, ¿qué hacen cuando van a la escuela?; tercero, la relación con los profesores y sus compañeros; y por último, quiero establecer una reflexión más general, que atraviese toda nuestra investigación, y que es la relación de estos jóvenes con la ley, luego definiré en qué sentido.

Cuando empezamos el trabajo de campo, intentamos responder qué representaba la escuela y la educación para estos jóvenes y, obviamente, los datos previos nos preparaban para escucharlos quejarse ásperamente de sus escuelas, en respuesta a experiencias de estigma y de exclusión. Sin embargo, nuestras hipótesis por suerte estuvieron totalmente contradichas desde el principio. Había una situación paradójica: por un lado, hablaban poco de la escuela, había poco discurso sobre la escuela (había en general poco discurso sobre todo) y si bien desvalorizaban sus trayectorias escolares, tampoco expresaban mucho encono contra la escuela. Y por otro lado, había un punto en que la propia experiencia se disociaba del juicio general, puesto que cuando no hacían referencia a la propia escolaridad, valoraban genéricamente la educación como el agente legítimo de socialización y movilidad social.

Una frase que, empezando en la primera parte sobre la desvalorización de la propia experiencia escolar, resonaba recurrentemente en las entrevistas era: *"no entiendo nada de la escuela"*, y ellos la vinculaban con la dificultad de comprender las materias. Posiblemente, una escolaridad deficitaria previa los haya privado del nivel de conocimientos necesarios para articular los nuevos contenidos de la escuela media, pero sin duda es algo más que esto. Es decir, si la escuela resultaba incomprendible no es como corolario de una evaluación pormenorizada de cada una de las materias, sino de una dificultad de encontrarle un sentido general, de articular de algún modo la experiencia escolar con los restantes aspectos de su vida.

Esto aparece sintetizado en el siguiente testimonio de un joven que ante la pregunta de *"¿Para qué sirve la escuela?"* nos respondía *«A mí me parece que no sirve para nada, y un poquito, es cualquiera, por ejemplo, ese día de Manuel Belgrano, ¿quién lo conoce? Yo no lo conozco; si lo conociera, pero si ya se murió, se murió»*. *"¿Cómo tendría que ser para vos la escuela para que te parezca buena?"* *«¡Qué sé yo! Que haya más recreo, ¡qué sé yo!»* *"¿Los recreos te gustan?"* *«Sí, porque salgo ahí, reaburrido estoy»* *"¿Y qué es lo que menos te gusta de la escuela?"* *«No me gusta el Inglés, al pedo es el Inglés, si yo no voy a Estados Unidos, no quiero estudiar inglés, si a mí no me sirve para nada»*.

Los interrogantes que este y otros testimonios suscitan son: cuánto del disgusto es una estrategia identitaria frente al fracaso escolar, cuánto del desmenuzamiento de cada contenido y saber, hasta

considerarlo laboralmente inservible, no es sino una anticipación de las dificultades de inserción en el mundo del trabajo. Pero también hay que establecer algunas diferencias, porque nosotros no consideramos que se trata de una experiencia de clase homogénea. Otras investigaciones con jóvenes de estratos similares, muestran algo distinto: por ejemplo, Silvia Duschatzky, en *«La escuela como frontera»*, muestra que la institución escolar permitía ampliar el horizonte de pensamiento y la acción de los jóvenes mediante lo que ella llama *“una apropiación desviada de los contenidos escolares”*, o en una investigación que realizamos en el año 2002 con jóvenes de hogares muy pobres (La experiencia educativa fragmentada, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2002), que era la primer generación que empezaba la escuela media en la provincia de Buenos Aires, había una situación compleja: por un lado, eran conscientes del carácter periférico y carente de recursos de sus instituciones pero, por el otro lado, el descontento hacia la escuela se morigeraba por un cierto orgullo de haber alcanzado un nivel educativo al que sus mayores no habían accedido.

Un rasgo diferencial de los jóvenes que entrevistamos, comparado con los de otras investigaciones, es que el fracaso escolar no parecía ser un conflicto, en principio poco importaba repetir o desertar, no era ningún estigma o problema o, a lo sumo, se percataban de que, a pesar de su mal desempeño, los profesores, en última instancia, iban a tratar de hacerlos pasar de año. Tampoco las medidas disciplinarias o las más novedosas derivadas de los códigos de convivencia, parecían importar mucho. Comentaban que cuando la escuela citaba a los padres, los padres no venían y la escuela tampoco decía *“qué pasó que no vinieron tus padres”*. La sensación generalizada es que nada importaba mucho.

Una vez conocidas estas primeras declaraciones sobre la escuela también es posible rastrear aquello que efectivamente sí valoran de la escuela. Y lo que casi se presenta en la mayoría de los casos es que rescatan el hecho de estar alfabetizados, esto aparece como algo muy importante, o sea, el dejar de ser «ignorantes». Ahora bien, si saber leer o escribir un poco, es sin dudas valorado en las entrevistas, es difícil ir más allá. Cuando se trata de la escuela media, se les hace difícil justificar por sí solos el sentido de la escuela, al punto que el resto de la escolaridad –los que permanecían en la escuela–, parecían sostenerse por la presión de los padres, por la costumbre o por la falta de oportunidades laborales tempranas.

No obstante, hay una diferencia importante: entre nuestros entrevistados más jóvenes, ellos advertían claramente las restricciones laborales crecientes para los carentes de diploma, razón por la cual intentaban mantener la escolaridad aun algunos que estaban muy comprometidos en acciones delictivas, al punto que un joven entrevistado me dice: *“Si yo pudiera robar algo, me robaría el diploma”*.

La pregunta que surge de todo esto es: ¿cómo entender esta supuesta valoración de la educación y la dificultad de registrar sus huellas? Es decir, por un lado no se trata de una contradicción deliberada entre experiencia personal y juicio global, puesto que no elaboran un discurso contracultural, esto es: no hay un cuestionamiento global de la educación a partir de una crítica basada en una experiencia personal, sino que actúan como dos discursos paralelos, son discursos paralelos que no se afectan recíprocamente.

Ahora bien, a nosotros esta disyunción entre experiencia individual y juicio general puede generarnos reflexiones contrapuestas, una mirada optimista y otra pesimista. Una mirada más pesimista podría decir que cuando valoran la escuela repiten un discurso ajeno, que no ha sido construido ni internalizado por ellos, palabras que no se hallan anclado ni en la experiencia personal ni tampoco en la de su entorno cotidiano, ya que cuando dan ejemplos de gente que fue a la escuela se refieren a parientes, amigos, vecinos que aun con título secundario no tienen trabajo, o al menos

un trabajo que les parezca deseable. Entonces, la valoración de la escuela no resuena con palabras propias, por lo tanto no es llamativo que no se acompañe de un mínimo de interés en el desempeño escolar.

Tampoco se puede ser necesariamente optimista si pensamos en algo que se escucha mucho en las entrevistas, que es *"la escuela es necesaria para trabajar"*. En particular, si nosotros pensamos la versión contrafáctica de este juicio, *"la escuela es necesaria para trabajar"*, uno tendría que pensar así: planteada la escuela como condición necesaria, los que han desertado del secundario, como muchos de ellos, ubican al trabajo fuera del campo de sus posibilidades, abriendo el juego a otro tipo de actividades, en particular las delictivas.

En sentido inverso, existe una postura optimista también desde esta mirada: a pesar de la escasa relación con sus experiencias, la escuela y la educación están ahí, formando parte del campo imaginario de estos jóvenes, presente en sus ideas sobre el futuro y las opciones posibles. Y esto es muy distinto de lo que aparece en investigaciones provenientes de los Estados Unidos o de otros países latinoamericanos, por ejemplo la escuela de la exclusión cultural y racial que aparece en estudios norteamericanos -no hay allí el mínimo halo de sentimiento de pertenencia a una institución, identificados los sectores que los excluyen- por ejemplo, blancos de estratos superiores al suyo, en el caso de los afroamericanos. De lo que se trata es, más simplemente, de una escuela cuyas marcas se han debilitado sin que por tanto surja para estos jóvenes, al menos discursivamente, otro camino alternativo de socialización y formación que la escuela. Entonces, nos parece que, desde una mirada más optimista, esto testimonia una matriz de integración, por supuesto que debilitada y dañada, pero cuyas marcas aún perduran.

La pregunta siguiente es, después de preguntarnos qué pensaban de la escuela, ¿qué hacían en la escuela cuando concurrían a ella? Y acá nosotros definimos un concepto o una idea de una escolaridad de *"baja intensidad"*, caracterizada por lo que llamamos el *"desenganche"* de las actividades escolares. ¿Qué es el desenganche? Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho, como decía antes, las consecuencias de no hacerlo. Y si la desertión puede ser el corolario del desenganche, tampoco es un destino inexorable, sobre todo por lo que decía más arriba, acerca de esa sensación de una amplia tolerancia de la escuela para mantenerlos dentro.

El desenganche presenta dos variantes, una sin conflictos de convivencia o disciplinarios y otra más conflictiva. La primera se caracteriza por una actividad ausente en la escuela, sin realizar ninguna tarea escolar, pero sin problemas de convivencia; en la segunda alternativa sí hay además problemas de convivencia. No es una diferencia menor, en particular cuando hay desertión, pues el evento causante en uno u otro caso es muy distinto. En el caso del *"desenganche"* disciplinado, este es el resultado lógico de una desvinculación paulatina, sin que haya a veces un evento que marque el corte abrupto. En el otro caso, en general sí hay algún relato, algún evento que marca la expulsión o el pase o el abandono de la escuela.

Otra pregunta que nos hacíamos era ¿qué pasa en la relación con los docentes y los compañeros? No es extraño, obviamente, que en una experiencia escolar de baja intensidad, los vínculos con los profesores sean conflictivos o muy débiles, aunque en general establece una contraposición muy fuerte entre alguna *"señorita"* de la escuela primaria: una imagen idealizada, muy vinculada con otra imagen idealizada que aparece en estos jóvenes que es la imagen de la madre -la madre que a pesar de lo que ellos hayan hecho siempre está ahí, en la puerta del penal, en la puerta de donde estén internados, esperando por ellos- y aparece esta imagen bastante cercana a una *"señorita"* idealizada del primario.

En contraposición, la imagen de los profesores del secundario es mucho más tensa y distante. La relación con sus profesores, cuando van al secundario, está signada por cuatro tipos de vínculos, que a menudo son coexistentes. Hay en algunos casos, una relación de indiferencia, una relación a veces de disposición estratégica, una relación de tensión y una relación de humillación; a veces unas y otras coexisten. Me voy a centrar en la última parte, en la relación de humillación. En algunos casos, de mucha marginalidad, los jóvenes -denuncian ellos- relatan escenas en las que se sintieron humillados por los profesores.

Lo que me interesa señalar es que el resultado más palpable del mal desempeño educativo y de la sensación de estigma que tienen los jóvenes es una fuerte autodescalificación social percibida en los entrevistados. Es decir, la internalización del estigma de ser “burros”, una diferencia que establecen entre “lieros” y “barderos”, lleva a que lisa y llanamente consideren que “no saben nada”, que no tienen nada para ofrecer ni para desempeñarse laboralmente. De este modo, este etiquetamiento contribuiría indirectamente a mayores probabilidades de acciones delictivas al verse descalificados para intentar suerte en el mundo del trabajo.

Una cita de un joven ilustra este sentimiento:

Entrevistador – “¿Vos para qué pensás que te sirvió la escuela?”,

Alumno – “A mí no me sirvió para nada porque no sé nada, nada”.

- *“¿Pero para qué puede servir?”.*
- *“Para hacer cosas buenas”.*
- *“¿Por ejemplo?”.*
- *“No sé, algo”.*
- *“¿Y para trabajar no te ayudó la escuela?”.*
- *“No, nunca trabajé”.*
- *“Pero vos fuiste a la escuela”.*
- *“Sí, pero yo no me acuerdo de nada”.*
- *“Pero algo te debe pasar para decir ‘yo no busco trabajo’”.*
- *“Porque no sé nada. ¡Qué voy a buscar si no sé nada! No sé nada. Hay que estudiar para hacer todo eso”.*

Por último, vale plantear dos preguntas que la sociología del crimen norteamericana se ha hecho respecto a la escuela. Una es lo que los teóricos de la que se llama, “vergüenza reintegrativa” (reintegrative shame), adjudican un rol central a la institución escolar: de un lado, destacan el impacto positivo de una escuela que sanciona ante conductas indeseables, pero sin dejar de favorecer la inclusión; del otro lado, señala 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 nos interesa señalar es que en nuestra investigación, los entrevistados que estaban internados en sistemas de reclusión de menores y que no podían concurrir a la escuela, se planteaban, por lo general, retomar sus estudios en el futuro pero pensando la siguiente secuencia tempo-

ral: primero, “enderezarse” o “rescatarse” y recién volver a la escuela. Es decir, la sensación es que la escuela no rescata, no ayuda a resocializarse, sino que por el contrario, parecería exigir previamente que alguien se enderece por sí mismo para que luego pueda ser aceptado por la institución escolar. Es decir, aun cuando no se la considere como una escuela excluyente por cuestiones disciplinarias, tampoco realizaría acciones a favor de la reinserción.

Quiero terminar con un último punto, para la reflexión, que incluye pero que excede a la escuela, que es la relación de los jóvenes con la ley. Algo que llamaba la atención en toda la investigación era la dificultad que tenían los jóvenes para percibir la existencia de la ley, la ley definida como una facultad detentada por un tercero para intervenir legítimamente en un conflicto privado. ¿A qué me refiero concretamente? Por ejemplo, no comprendían por qué si robaban a alguien y después devolvían la plata y le pedían perdón, también en esos casos la policía intervenía. No entendían tampoco por qué “si yo no robo en mi barrio y robo en el barrio de al lado, por qué los vecinos se meten si yo no les robo a ellos”. Es decir, en última instancia, cuando avanzamos un poco más, tal dilución de toda instancia facultada para intervenir en los conflictos privados llegaba al punto de obviar cualquier referencia al Estado como responsable, en alguna medida, de sus suertes. Dicho de otro modo, como un tercero de referencia para la gestión de los conflictos privados. Muchas veces, luego de un relato pormenorizado de todas sus vicisitudes sociales les preguntábamos: “¿Te parece que el Estado debería hacer algo?”, y ellos nos decían: “¿El estado de qué?”, ni siquiera la idea de Estado era casi comprendida.

¿Qué llevó al desdibujamiento de la ley? Excede obviamente a mis posibilidades, habría que remontarse a una historia en la que, si uno observa, la ley siempre estuvo después de la construcción del orden social y hay también la sensación de que ninguna institución respeta la ley. Lo que me interesa sobre todo, es que para estos jóvenes las dos instituciones públicas que aparecen en sus discursos, que son la policía y la escuela -de manera totalmente distinta, obviamente-, tampoco tienen una referencia directa con la ley: la policía, obviamente, aparece como una banda armada más que intenta exterminarlos sin apelo a la ley; y la escuela aparece de una manera compleja.

En un trabajo más amplio sobre la experiencia educativa de jóvenes de distintos sectores sociales al que me referí antes, había una cuestión en común a todos los grupos focales que hicimos con jóvenes de sectores medios-altos, medios-medios, medios-bajos y muy bajos de Capital y Gran Buenos Aires. Y lo que había en común, a pesar de, como dice el título, “una experiencia educativa fragmentada” es que todos, absolutamente todos los grupos focales, sin excepción, eran incapaces de responder a esta pregunta: “¿Qué es lo que no se puede hacer en la escuela y realmente no se hace?”. La sensación en los jóvenes era que todo, de algún modo, se podía hacer y que por diferentes motivos en cada sector social, cada norma era, en última instancia, negociable. Es decir, más allá de que realmente lo hagan o no, más allá de que haya un efecto de grupos de adolescentes viendo quién es más «cancherito», la sensación era, aunque sea en el discurso, de que no había una norma que no fuera negociable. Obviamente la escuela no es responsable de esto. Es indisoluble de una sociedad donde históricamente la idea de ley no aparece como constitutiva de un lazo social originario.

