

Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos

Sense and Nonsense of School Violence: Qualitative Analysis of Chilean Students Discourse

Mauricio García
Universidad Alberto Hurtado
Pontificia Universidad Católica de Chile

Pablo Madriaza

La pregunta por la violencia escolar sigue aumentando la inquietud de la comunidad y de los investigadores, desde que hace tres décadas se planteó como un problema disciplinar. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones se han centrado en la incidencia estadística del fenómeno y en sus factores determinantes, dejando de lado en gran parte de ellos, las representaciones de los propios actores de la violencia escolar. La presente publicación pretende responder a la interrogante por el sentido de la violencia escolar, a partir de los resultados de una investigación de metodología cualitativa, donde se analizaron los discursos y representaciones sobre este fenómeno, de estudiantes de enseñanza media de Chile que fueron considerados, por sus instituciones educativas, como agresivos o problemáticos.

Palabras Clave: violencia escolar, comportamiento juvenil, análisis de discurso.

The question about school violence continues increasing the worries of community members and researchers, since its establishment as a disciplinary problem three decades ago. However, a great part of the research in the area has focused in the statistical incidence of the phenomenon and the factors that determine it, leaving aside in a large part of them, the actors' own representations. The present article seeks to respond to the query for the sense of the school violence, extracted from a qualitative study, which analyzed the speech and representations of Chilean high school students, considered aggressive and problematic by their educational institutions.

Keywords: school violence, youth behavior, discourse analysis.

“Condenar todas las violencias es absurdo o hipócrita. Hacer un elogio de la violencia es criminal” (Jean-Marie Domenach, 1981)

Preguntarse por el sentido de la violencia escolar, es preguntarse ciertamente por el lugar al que apunta, por su dirección. De esta forma, es preguntarse por la intencionalidad del acto. Interrogar a la

violencia es darle justamente ese lugar. Hacerla coherente dentro de cierto espacio, encauzarla hacia algún pretendido destino, limitarla quizá.

Pero preguntarnos hoy por el sentido de la violencia, puede parecer un trabajo infructífero, ya que son justamente las sociedades postmodernas las que se han caracterizado por rechazar masivamente cualquier manifestación de ésta. Allí donde aparece es señalada rápidamente —hecha visible por tanto—, y luego repudiada (Lipovetski, 1986). La violencia escolar no escapa a estas concepciones. La propia sociedad la ha ubicado en el límite opuesto de lo social. El que se violenta, de hecho es reconocido como anti-social. Así, esta violencia aparece irremediablemente tachada de sin sentido, de incomprensión.

Éstas son las razones para que la pregunta por la violencia escolar, se haya transformado en una inquietud creciente para los investigadores y ciudadanos del mundo, desde que hace tres décadas se iniciaron estudios sistemáticos sobre el tema (Olweus,

Mauricio García, Escuela de Psicología, Universidad Alberto Hurtado y Escuela de Psicología, P. Universidad Católica de Chile.

Pablo Madriaza, psicólogo.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser enviada a Mauricio García. E-mail: mgarcia@uahurtado.cl
Este artículo corresponde a un aspecto parcial de los resultados del Proyecto Fondecyt Nº 1010771: “*Hacia una Interpretación de la Violencia en la Escuela. Lineamientos de Estrategias de Convivencia Social en el Espacio Educativo*”, aprobado para el año 2001. Además se inserta en el marco del Proyecto Fondecyt Nº 1040694: “*Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la ‘Subjetividad’ Educativa*”, aprobado para el año 2004.

1998; Ortega, 1998). Sin embargo, estas investigaciones se han centrado fundamentalmente en describir el fenómeno, su incidencia estadística y en reiterar este rechazo unánime que se hace de ella a nivel social (Zerón, en prensa). De esta forma, se ha dejado de lado un punto esencial en la comprensión del fenómeno: el discurso y narrativas de los propios involucrados en estos actos. Los jóvenes actualmente, más que constituir una preocupación en sí, inquietan desde su participación como agentes de una inseguridad que vivimos todos (Zarzuri & Gander, 2002).

Nuestra propuesta en cambio es distinta. Hay algo que nos quiere decir la violencia en las escuelas y que hemos dejado de escuchar en el permanente intento de extirparla de nuestros establecimientos. El límite que hemos establecido, no ha servido para frenarla. La pregunta que se nos impone como investigadores, ya no es tanto la prevalencia del fenómeno o sus factores determinantes –lo cual ya está medianamente respondido a nivel mundial con una extensa bibliografía cuantitativa (Flores & García, 2001)–, sino más bien, cómo entender la violencia escolar desde aquellos que la actúan y viven, y cuál es el sentido que le otorgan a ésta. Quizá comprendiendo el sentido desde dentro, desde ellos y no alejando y describiendo el fenómeno, podamos hacer algo más o quizá algo distinto, sobre la violencia y los que se violentan en nuestras escuelas.

La presente publicación pretende dar cuenta de una parte de los resultados obtenidos a partir de un proyecto de investigación Fondecyt, que utilizó una metodología de análisis cualitativo que combinó entrevistas en profundidad y grupos focales a estudiantes que fueron considerados por sus instituciones educativas, como agresivos o problemáticos.

Antecedentes

Definición

Uno de los mayores problemas que ha tenido que enfrentar la investigación en violencia escolar, ha sido la definición del problema y las múltiples operacionalizaciones que se han hecho del tema (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998; World Health Organization [WHO], 2002). Así, gran parte de la dificultad de la investigación estadística, proviene del interior del mundo disciplinar, donde no se ha podido acordar qué es lo que se entiende sobre violencia escolar y cuáles son sus manifestaciones más características (WHO, 2002). El problema entonces, viene dado por las fronteras definitorias de lo que se entiende por este fenómeno.

Las primeras investigaciones escandinavas tomaron el concepto de *mobbing* para definir este problema: dicho concepto resalta el carácter de acoso y amenaza que tienen estas conductas (Olweus, 1998; Ortega 1998). Olweus, en su cuestionario de autoreporte –el primero conocido–, definió la situación de violencia en los siguientes términos: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (1998, p. 25).

Con el tiempo sin embargo, ha prevalecido –en este tipo de investigaciones– una concepción de violencia escolar proveniente del mundo anglo: *bullying*, que traducido a nuestro idioma alude al *matonaje*, y más específicamente, al carácter de intimidación, hostigamiento y victimización que presentarían estas conductas entre escolares (Ortega, 1998).

La WHO, en su informe sobre violencia, incorpora una definición de ésta en términos más generales, que engloba un amplio rango de manifestaciones. Esta organización define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (WHO, 2002, p. 5)

En nuestra investigación, hemos preferido no hacer una definición *a priori* de la violencia, manteniendo el concepto como una categoría vacía, que pueda ser llenada desde las significaciones y representaciones de los propios estudiantes (Flores & García, 2001).

Prevalencia

Los países escandinavos parecen ser los primeros en interesarse por este fenómeno, y han desarrollado una larga experiencia en el estudio de violencia escolar desde finales de los años 60 (Olweus, 1998; Ortega, 1998). Dan Olweus, es reconocido como pionero en este tipo de estudios y por desarrollar el primer cuestionario de autoreporte, que sirvió de base para numerosas investigaciones en el orbe europeo (Ortega & Mora-Merchán, 1997). En estas investigaciones encontró que un 15% de estudiantes nórdicos dice haber participado alguna vez o frecuentemente en alguna conducta violenta (Olweus, 1998).

Dentro de Europa, el estudio de Whitney & Smith (1993), en Inglaterra, es uno de los más importantes. En él, se encontró una tasa de victimización del 10% y un 6% se reconoció como agresor.

En Estados Unidos, se han logrado realizar numerosos estudios a gran escala y con mediciones en diversos años, lo que ha facilitado la observación de variaciones en el tiempo (Wordes & Nunez, 2002). En una de estas investigaciones pudo observarse, que el 12.2% de los estudiantes encuestados dijo haber sufrido algún tipo de victimización, en los últimos 12 meses (National Center for Education Statistics, 2002). En otro estudio, se pudo constatar a través de la década pasada, una disminución de la tasa de victimizaciones reportadas en los últimos seis meses. Si se compara la tasa de 1992 con la del año 2000, se comprueba una disminución de alrededor del 50%. Sin embargo, se mantiene el porcentaje (7%) de estudiantes que reportan haber sido amenazados con armas en los últimos 12 meses (National Center for Education Statistics & Bureau of Justice Statistics, 2002).

Factores Asociados

Muchos son los factores que se han asociado a la conducta violenta de los estudiantes. Olweus insiste frecuentemente en que la característica que predomina entre los agresores, es la mayor fortaleza física (1998). En otros estudios suele resaltarse entre las características individuales de los agresores: el ser hombre, de menor edad, la impulsividad e hiperactividad y el consumo de drogas y alcohol (Contador, 2001; Informe del Defensor del Pueblo, 1999; Olweus, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 1997; WHO, 2002). Por otra parte la influencia de los pares y la educación e interacción con los padres, así como el nivel socioeconómico y el vivir en un sector urbano, parecen también estar asociados (WHO, 2002).

El Problema en Chile

Es poco lo que se ha estudiado sobre el tema en nuestro país. Frecuentemente se encuentran investigaciones, que abordan tangencialmente el problema inserto dentro de temáticas ligadas al ámbito educacional o juvenil (Llaña, 2002; Magenzo & Donoso, 2000; Mena & Vizcarra, 2001; Zarzuri & Gander, 2002). En otras oportunidades el tema se trata desde la perspectiva de violencia intrafamiliar, ya que gran parte de la experiencia en investigación sobre violencia, se ha desarrollado sobre ésta. Modelos comprensivos que finalmente se han trasladado hacia el interior de la institución escolar (Contador, 2001; Mena & Vizcarra, 2001).

El estudio de Contador parece ser la única experiencia cuantitativa que ha explorado directamente el tema de la violencia escolar en el país (2001). Con-

tador, pese a no mostrar una prevalencia clara del fenómeno en su muestra, revela que el 15% de estudiantes de enseñanza media encuestados refiere haber llevado cuchillos al colegio y solo el 5%, refiere haber llevado otro tipo de armas. Entre las variables asociadas, se encontró una progresiva disminución de la percepción de violencia, a medida que aumentaban el nivel del curso. Así 1º medio parece ser el curso que percibe mayor violencia entre alumnos de enseñanza media.

El Ministerio de Educación de Chile también ha abordado el tema, sin embargo, no ha sido desde la investigación científica, sino inserto como objetivo transversal en el contexto de una reforma a la educación escolar recientemente instaurada (Mineduc, 2003). Dicha reforma, centra el tema en la sana convivencia escolar, como eje para resolver conflictos. Esta perspectiva, se funda en los valores de una convivencia democrática, que implica la valoración del otro, como sujeto digno de respeto y escucha. A partir de estos argumentos, el ministerio ha desarrollado una serie de políticas a nivel macro, que puedan ser abordadas por los colegios, con el fin de intervenir desde la prevención.

Contexto del Presente Proyecto de Investigación

Desde el año 2001, se ha estado realizando –con fondos del gobierno de Chile–, una investigación que intenta abordar el tema de la violencia escolar, no tanto desde sus causas o efectos, sino más bien del *sentido* o *sin sentido* que esta puede tener. Así, este proyecto tiene como objetivo general interpretar el fenómeno de la violencia en la escuela, a través del estudio de las representaciones de la violencia, presentes en jóvenes de enseñanza media, y de esta forma, poder acceder a un horizonte de sentido donde esta violencia, muchas veces incomprensible, se haga inteligible (Flores & García, 2001).

La realización de esta tarea, supone no sólo poner en práctica un ejercicio teórico, sino también y de manera fundamental, articular el diálogo entre la filosofía, la educación, la sociología y la psicología (Flores & García, 2001).

Tres son las hipótesis que surgen en esta investigación:

- a) La violencia responde a una crisis de sentido existencial: ético y metafísico.
- b) Esta violencia juvenil –aparentemente sin sentido–, es signo de que el joven no logra ligar la violencia a un proyecto, al contrario de lo que haría un revolucionario, por ejemplo.

- c) Esta violencia surge de la dificultad para inscribir subjetivamente una referencia (ethos). Más precisamente, la violencia escolar sería un síntoma de una dificultad juvenil para inscribir subjetivamente una Ley.

Los resultados aquí presentados no permiten dar cuenta cabalmente de estas hipótesis, pero como el lector verá en la discusión final, es posible discutir su pertinencia, al menos parcialmente.

Método

Participantes

La muestra seleccionada fueron 64 estudiantes de Enseñanza Media de Chile. La distribución por sexo fue de 12 mujeres y 52 hombres. La edad fluctuaba entre los 14 y 21 años, y se distribuían entre los diversos niveles de enseñanza (1° a 4° medio). De estos, 24 pertenecen a un NSE Bajo, 20 para NSE Alto y 20 para NSE Medio.

El criterio de selección utilizado, se basó en que estos estudiantes hayan sido señalados por su institución educativa y/o sus compañeros como agresivos o violentos; y que del mismo modo, hayan participado en hechos de violencia en la escuela. Los hechos de violencia fueron calificados como tales por el propio estudiante, sus compañeros y/o la institución.

Todos estos informantes son alumnos regulares de 11 establecimientos educacionales del país. De ellos, 3 son establecimientos de NSE Alto, 4 de NSE Medio y 4 de NSE Bajo.

De esta forma, se completaron 54 entrevistas individuales y 27 grupos focales¹.

Instrumentos

La información fue recolectada por medio de dos dispositivos de carácter cualitativo: a través de la entrevista comprensiva y por medio de grupos focales. La *entrevista comprensiva* es una técnica que trata de vislumbrar el sistema de valores, elecciones sociales y lingüísticas que hace el informante y de adherir (sin exceso), con el fin de "liberar" el discurso y reforzar su sinceridad (Kaufmann, 1997).

Los *grupos focales*, corresponden a una conversación grupal, basada en la interacción de los participantes –aproximadamente 5 a 8 personas–, focalizada en un tema propuesto por un facilitador (Taylor & Bogdan, 1986).

Se optó por estos dispositivos de investigación cualitativa, porque privilegian un acceso más comprensivo a las representaciones que los jóvenes tienen de la violencia escolar. Es en dichas representaciones donde podemos encontrar el sentido que ellos dan a este fenómeno. De esta forma, se propuso un abordaje combinado de recolección de datos,

pues estos dispositivos, son dos contextos de interlocución donde las representaciones emergen de manera distinta.

Procedimiento

El primer paso fue hacer una invitación extensiva a participar de la investigación, a un número considerable de colegios preseleccionados por las características expuestas más arriba. De aquellos que acogieron esta invitación, se prefirió en primera instancia, a aquellos que fueran más representativos de los diferentes niveles socioeconómicos. De esta manera, la pretensión inicial de los investigadores no fue seleccionar establecimientos que fueran reconocidos por sus problemas de violencia, sino a aquellos representativos de sus niveles socioeconómicos, donde se hayan presentados estos problemas y se hayan sentido sobrepasados por ellos.

El siguiente paso consistió en la búsqueda de informantes que cumplieran con los requisitos expuestos. Esto se hizo a través de *entrevistas iniciales* con directivos y docentes que propusieron una lista preliminar de posibles informantes, lo cual fue corroborado o desmentido para la muestra final, a través de *entrevistas de selección* con los compañeros de estos estudiantes o a través de estos mismos estudiantes previamente seleccionados. En estas entrevistas de selección, se discutió básicamente con los informantes preliminares su posible inclusión o exclusión en la muestra de la investigación. En algunos casos, incluso se tuvo que buscar en otros establecimientos nuevamente, siguiendo el procedimiento antes expuesto, hasta llegar a aquellos más significativos. Así, el número de colegios participantes llegó a 11.

Una vez lograda la selección final de informantes, se llevó a cabo la primera fase de entrevistas comprensivas². Después de esta fase y en base al material de las entrevistas, se realizó en estos establecimientos la fase de grupos focales, donde se congregó a un número significativo de estudiantes. Algunos de ellos ya habían sido entrevistados individualmente, pero en la mayoría de los casos sólo fue un porcentaje menor del grupo. Los grupos focales fueron conformados siempre por estudiantes del mismo establecimiento educacional y por rangos de edad similares. Es decir, se prefirió reunir en un mismo grupo, estudiantes de 1° y 2° medio y en otro de 3° y 4° medio. Los demás criterios de inclusión son los mismos que los enunciados más arriba.

Con el material recogido y transcrito, se realizó el análisis preliminar de la información, por medio del modelo de análisis cualitativo de la *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1994). Este análisis preliminar, fue realizado por los mismos entrevistadores, esta vez en parejas, supervisados por un coordinador general. De esta forma, se codificó los datos a través de tres instancias propuestas por el modelo: codificación abierta, axial y selectiva. La fase final de análisis, fue realizada por el investigador encargado y el coordinador, donde se cotejó el análisis preliminar y se estableció de manera definitiva éste.

Resultados

Los resultados descriptivos que se presentan a continuación son apenas un pequeño segmento del

¹ En aquellos informantes donde se vio que el material que presentaban, era mucho más rico y denso para los efectos de comprender el fenómeno, se decidió hacer una segunda entrevista, para profundizar en elementos que solo fueron superficialmente tratados en la anterior. Lo mismo ocurrió para los grupos focales, donde la mayoría fue citado para una segunda reunión y en algunos casos relevantes, incluso a una tercera.

² Tanto las entrevistas, como los grupos focales fueron realizados por psicólogos, previamente capacitados en la investigación.

total de codificaciones abiertas (Strauss & Corbin, 1994), que se realizaron en el contexto de la investigación (ver Figura 1), sin embargo constituye el núcleo de ésta, en la medida que responden fundamentalmente a la pregunta que se planteó a través de los objetivos propuestos en el proyecto.

La segunda parte de estos resultados constituyen los fenómenos emergentes que surgieron del análisis descriptivo total, aunque en su mayor parte surgen del material que presentamos a continuación.

Análisis Descriptivo del Sentido de la Violencia Escolar

Esta es la respuesta que los jóvenes nos devolvían principalmente ante la pregunta del “por qué la violencia”, es decir, “cuál es el sentido” que ellos veían en el hecho de violentarse sobre los otros, o para decirlo de un modo distinto: en qué medida el violentarse tomaba el cariz de algo coherente y razonable desde su perspectiva.

Establecer jerarquía. Implica que el uso de la violencia es un modo de lograr cierto estatus dentro del grupo de pares, estatus que conlleva el ejercicio de una cierta influencia sobre estos:

“Dentro de los grupos, [puede darse la violencia] para que seas escuchado de repente. Porque si no tienes respeto, si no tienes estatus, no te van a escuchar” (Aníbal, 14 años).

Así, esta jerarquía lograda puede manifestarse de diversas formas. Pudimos observar entre ellas, la búsqueda de una a) *posición de superioridad* dentro del grupo, la que frecuentemente se plasma en una búsqueda directa de b) *liderazgo*: “como que

logro ser el jefe –nos dice Víctor, de 14 años–, *piden tu opinión y se hace tu opinión, todo a la pinta tuya*”. Otra forma en que se expresa esta jerarquía es en la figura del c) *imponer respeto*, figura principal y recurrente en los discursos de los muchachos, sobre todo en aquellos niveles socioeconómicos más desposeídos, pero difícil de asir en toda su complejidad. En un grupo focal nos explican:

*“Es que los hueones [sic] nuevos tienen que ganarse el respeto. Yo estoy de primero y eso siempre ha sido, siempre ha estado ahí. Pero los nuevos como el Rodrigo, cuando llegó en octavo era choro al máximo, si lo miraban feo se tiraba a pelear al tiro y con eso mismo se ganó el respeto”*³.

Así, la violencia aparece marcada por la necesidad de ocupar un lugar visible dentro del grupo, un lugar que les permita cierta posición y consideración por parte de los otros. Sin embargo, *este imponer respeto*, solo cobra coherencia al ponerlo en relación dialéctica con la figura negativa del *no ser pasado a llevar*. Si no se impone respeto (lograr cierta jerarquía), se puede caer en este lugar indeseable, donde cualquiera te puede hacer algo negativo. Así esta superioridad del imponer respeto, aparece del mismo modo, como un sistema de defensa preventivo. Por ejemplo, Luis nos dice:

“Es que de repente lo molestan mucho a uno y tienes que pegar para ser respetado. Es que no hay respeto entre personas verbalmente. [Si no impones respeto] eres pasado a llevar, quedas como de tonto, como estúpido, al que le pueden hacer todas las tallas y no hace nada. Entonces por eso uno impone respeto/ Entrevistador: ¿Y

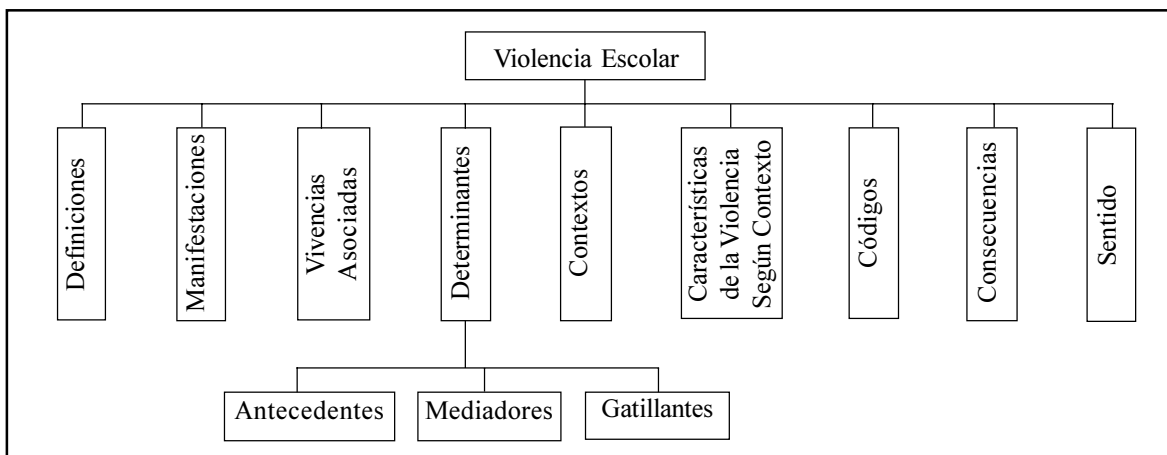


Figura 1. Estructura jerárquica de las dimensiones codificadas descriptivamente en la investigación.

³ Todas las citas de los informantes son textuales, de modo que aparecen palabras de la jerga juvenil.

qué se gana cuando se impone respeto?/ Víctor: un poco de poder. En tu grupo de amigos puedes dar opinión o hacerle valorar, hacerle el importante por un minuto (...) Como que logro ser el jefe. Piden tu opinión y se hace tu opinión, todo a la pinta tuya, o para que no seas más molestado, cosas así” (14 años).

Violencia como defensa. Ejercer *defensa* es otra de las respuestas que aparecía ante la pregunta por el sentido de la violencia escolar. Aquí también, tres son las formas en que se revela el fenómeno: para a) *Defenderse uno mismo*, b) *defender a otros* y c) *defender un territorio*.

El utilizar la violencia como un modo de *defenderse*, se manifiesta en dos modalidades: para *defenderse psicosocialmente* y para *defenderse físicamente*. Cuando traducimos lo que los informantes nos relataban por un concepto tan saturado psicológicamente como psicosocialmente, tratamos de resaltar la relación del individuo con el grupo, que aparece permanentemente en los discursos de los informantes: Joaquín, de 14 años nos cuenta:

“...si te aislabas te molestaban más, si te unías a ellos pasaba la molestia pero, tenías que hacer desorden, porque si no lo hacías quedabas como maricón, ‘eres poco hombre, no te gusta la adrenalina’, entonces es para que no tengan mala impresión de ti y cuidar tu autoestima, tu imagen frente a otros”.

Este último párrafo da cuenta por una parte, de la influencia que el grupo ejerce sobre el individuo, pero por sobre todo denuncia aquellos elementos sobre los que se instala esta defensa psicosocial de uno mismo, es decir, la necesidad de mantener, cuidar o de mejorar la imagen de uno para los otros, lo que muchas veces funciona al modo de móvil de la violencia entre los pares. Por cierto que no se trata solo de defender la imagen, sino también el rol que se ocupa al interior del grupo y por tanto, de la identidad social. Por el contrario, “defenderse físicamente”, tiene un sentido de defensa más individual, es una defensa de la propia corporalidad ante la agresión del otro y por tanto, denuncia la reacción frente a un segundo, y no necesariamente frente a todo el grupo de pares. Ante la pregunta de por qué pelear Patricio nos explica:

“para defenderme más que nada porque si él me pega un combo, yo no me voy a quedar ahí” (15 años).

La *defensa de otros*, alude a que la violencia es presentada por los actores como una reacción necesaria ante el hecho de que se esté agrediendo a un otro significativo, ya sea verbal o físicamente.

“Por ayudar a un amigo. Siempre es por lo mismo. Por ayudar a un amigo. Porque, en el mismo caso, los otros tampoco, no van a dudar en ayudarme. Porque somos amigos, y nos queremos mucho, y si le hacen algo a uno nos metemos todos” (José, 17 años).

Así dentro de estos otros significativos podría encontrarse a la familia, a amigos o compañeros, e incluso a una mujer, aunque ésta sea desconocida.

El *territorio* como espacio físico a ser protegido, fue también una de las razones que daban sentido al hecho de violentarse. Rodrigo cuenta que *“donde vivíamos nosotros van a empezar a llegar otros locos de otros lugares, y van a empezar a adueñarse del barrio, entonces esa cuestión tampoco tiene que ser” (16 años)*. Los jóvenes daban cuenta de esto casi siempre al momento de referirse a pandillas. Así, este espacio físico protegido se instalaba como un territorio de resguardo donde se puede estar a salvo de agresiones, y en tanto refugio de agresiones, es un espacio que debe ser protegido a cualquier costo.

Para resolver un conflicto. Muchas veces se formulan conflictos en las relaciones entre pares, producto natural del roce que significa convivir en un mismo espacio físico y social. Sin embargo, el modo de resolver estos conflictos varía de persona a persona y de grupo a grupo. En este grupo específico de jóvenes con cierto historial de violencia, esta misma violencia aparecía como un modo natural de resolver problemas que surgían en las relaciones.

“Cuando vas perdiendo, y aceptas que el otro ganó, entonces paras y te vas para tu casa con la mente tranquila que te ganaron y que no puedes volver a pegarle, porque si vuelves te va a sacar la cresta de nuevo. Entonces, ahí se calman los ánimos, se acabaron las picas y después puedes llegar hasta a ser amigo de él” (Raúl de 15 años).

La resolución de la pelea a través de un ganador, puede resolver no sólo el fin de la pelea misma, sino también una seguidilla de conflictos que se han dado históricamente entre los propios pares. De esta forma, resolver un conflicto da sentido a la violencia cuando esta se ejerce para *poner fin a un hostigamiento*, para *terminar con cierta rivalidad* de grupos o pares, para *tranquilizar a un agresor*, o en la figura de *“pelear la amistad”*. Por ejemplo en relación a *poner fin a un hostigamiento*, Juan de 16 años nos cuenta que:

“La violencia se puede dar así: ‘Oye, no me hinchas porque ando de malas pulgas’. Pero si otro compadre que no sabe, lo vuelve a joder, el

compadre de malas pulgas va a pasar a una reacción violenta, a un empujón, una patada, son cosas pequeñas”.

Pelear la amistad, es una figura interesante en relación a resolver un conflicto. Pelear la amistad con un amigo, no significa que alguien gane una amistad, sino más bien, resolver ciertos conflictos que pueden haberse producido en la relación de dos amigos: “*como lo que te hablaba el otro día de pelear la amistad*—nos dice Rodrigo, de 16 años—. *Yo ahora con mi amigo—con ese loco que pelee—, no peleamos nunca más, porque yo cacho que en ese momento descargamos todas las huevas que teníamos así, de él hacia mí y yo hacia él”.*

Dentro de esta lógica particular, pelear con un amigo puede ayudar a limar asperezas en la relación y poner punto final y para siempre, a aquellos elementos que la enturbian. Funciona al modo contrario del dicho popular “violencia genera más violencia”, el cual—en este contexto—, se resignifica por “violencia pone fin a la violencia”.

La catarsis de la violencia. A veces la violencia entre los escolares funciona como una catarsis que permite desprenderse de elementos negativos internos que están afectando psicológicamente al individuo. Así, los informantes nos relatan que muchas veces, su modo de vivir la violencia les permite a) *descargarse* de una energía negativa; b) *desahogarse emocionalmente* y también c) *desquitarse* de lo que terceros les habían hecho.

Abel, de 17 años, en una de nuestras entrevistas nos cuenta que le pegó a un compañero:

“...como para descargarme (...) es que si no le pego quedo como... o sea cuando a mi me pasa eso, yo necesito pegarle a alguien o pegarle a algo, por último pegarle a un punching ball, pero pegarle, si no quedo como hiperkinético”.

Esta cita es significativa para entender el carácter energético que toma la expresión de la violencia, como algo ligado a lo corporal y a veces indiferenciado, que se siente como imperativo a *descargar*.

Por el contrario el *desahogo emocional*—que funciona similarmente al *descargarse*—, se liga a algo más preciso, una fuerte emoción en este caso, que necesita canalizarse hacia su evacuación:

“como que estar bajoneado, —toda esa mierda—, también va a sumarse a la violencia y te sientes mejor” (Miguel, 19 años).

Estas dos categorías anteriores, resaltan el carácter individual de la violencia que se vuelca sobre otro. Sin embargo, mucha de esta sobrecarga que necesita evacuarse, es producto de un conflicto con

un tercero, frente al cual no se pudo reaccionar, lo que facilitó que emergieran emociones y sentimientos que no pueden ser puestos en ninguna otra parte, sino en el *desquitarse* con un segundo que funciona como ese “punching ball” de la primera cita. Gráficamente Manuel nos relata “*A veces uno tiene rabia con una persona y te desquitas con otra”.*

Por hacer daño. El daño es la forma más visible en que se da la violencia y es también quizá, la que más impacta en las sociedades actuales. Sin embargo, dentro de la pregunta por el sentido de la violencia, el daño aparece como una razón que a los informantes les permite entender el “por qué” ésta se da. Por ejemplo:

“Entrevistador: Y qué pasaría si estuvieras en un medio en el cual los otros no fueran violentos y resolvieran los conflictos de otra forma/ D: No sé, les sacaría el jugo./ E: ¿Dices que tú los agredirías a ellos?/ D: Sí, los patearía les pegaría./ E: ¿Pero por qué si ellos no te hacen nada? /D: Pero igual” (Dante, 18 años).

Esta cita—sobre todo la respuesta final “*Pero igual*”—, refleja que se trata de una violencia gratuita, no reactiva ni motivada, cuya única perspectiva y sentido aparente sería *dañar al otro*.

Otra forma en que se manifiesta este daño como sentido, es en el *daño a sí mismo*. Daño a sí mismo, que como razón aparece entre los informantes como la más brutal de las formas de violencia, la más incomprendida, la más patológica quizá: “*Mauricio: contra uno mismo es más violento/ Roberto: tenía que estar terrible cagao para pegarte un tajo*”, son las palabras que surgen dentro de un grupo focal.

El sentido de entretenerse. Para muchos la violencia adquiere su sentido en el entretenimiento que conlleva violentarse como a) *actor protagonista*, o también al ser un b) *espectador* de un hecho violento.

En un grupo focal, un grupo de jóvenes discute acerca de esta vivencia de entretención:

“Pedro: nunca es entretenido pelear/ Raúl: de repente sí / Dante: de repente sí, tenís ganas de pegar, tienes ganas de pelear/ Raúl: de repente igual te dan ganas de pelear/ Pedro: andas pesado y en grupo ‘y que hueá loco, peguémonos y huá’, eso es como lo divertido”.

De esta forma puede leerse cierto placer al ser *protagonista* de un hecho violento, placer que en otras oportunidades también surge sustentado en las largas jornadas escolares y sus rutinas, que elevan el aburrimiento a niveles insoportables. “*Entonces*—nos relata Luis—, *según la situación, hacíamos el desorden indicado, si estábamos aburridos tirábamos la talla, si era porque estábamos picota*

con el profe, le tirábamos una 'bomba' [juguete], o una cosa así" (14 años).

A falta de algo mejor que hacer, la violencia emerge como una posibilidad cierta para hacer frente al tedio.

No sólo siendo protagonista el joven puede entretenerse, sino también siendo espectador de un "show" violento. En otro grupo focal cuentan:

"Pablo: cuando alguien le pegaba al Soni, nos cagábamos de la risa al máximo/ José: era como entretenido".

Cuando es por reivindicaciones sociales. La percepción de una injusticia es un motor siempre presente en los jóvenes. Frente a esta percepción de injusticia, la violencia toma pleno sentido como instrumento de reivindicación, como una reacción cuasi necesaria frente a ésta. Este valor que toma la violencia asume diferentes formas en el discurso de los escolares. A veces esta violencia adquiere sentido desde a) una ideología o como reacción al sentirse b) marginados socialmente o discriminados y finalmente, también c) como un modo de lograr venganza.

El luchar desde una ideología, toma la forma de una reivindicación social, pero con un fuerte tono ideológico-político:

"...obviamente me dan ganas de pegarle a un neofascista o un neopinochetista, que me diga que todos los comunachos están bien muertos" (Ariel, 16 años).

Sin embargo esta violencia a diferencia de las demás formas que hemos visto, está cargada por potentes principios a la base, que guían el accionar de los jóvenes desde esa visión de mundo. Armando nos explica:

"Creo que si una persona está aumentando la mortalidad solamente por sus principios, yo creo que por principio uno también tiene que defenderse y derrocarlo como sea. La cosa es que no siga matando gente" (18 años).

El ser marginados o discriminados da pleno derecho en la percepción de los jóvenes a reaccionar con violencia o agresividad. Este joven responde resueltamente cuando el entrevistador le pregunta "¿Y qué otras cosas te motivan a pelear?"

Mario: La marginación social, cuando lo marginan a uno o a otra persona, independiente que uno lo conozca" (17 años).

Por el contrario, la venganza toma un carácter más bien individual. Adán nos cuenta:

"Yo de por sí soy vengativo, o sea, si me matas a mi mamá, quizá yo no te mate a tu mamá, pero sí, te voy a joder la vida lo más que pueda. Si tú me rompes un lápiz, yo no te voy a romper un

lápiz, pero sí, si te compraste algo bacán, algo nuevo, te lo voy a romper" (16 años).

Aquí, el elemento relevante es el código dracónico en el que se asume la justicia. Justicia en este caso como un compensar lo que me han hecho a mí.

Otras Formas en que la Violencia Tiene Sentido...

Rebelarse contra la autoridad, parece ser siempre una buena razón desde los jóvenes para ser violento. "O sea, el joven siempre va a ser joven ...siempre va a querer ir en contra de las normas constituidas, por naturaleza" nos dice Raúl, de 15 años. En un grupo focal nos cuentan en relación a una profesora "si ella se pone pesada, nosotros nos ponemos más pesados" (3º medio). Así la autoridad es siempre un referente importante contra el cual se ejerce resistencia y una permanente lucha contra el poder que ostenta.

A veces esta violencia escolar toma su fundamento, como condición de ingreso a un grupo. Por ejemplo, Ignacio explica:

"Por ejemplo, un amigo llega y quiere entrar al grupo y para entrar al grupo uno le dice: 'Ya, anda a pegarle a ese loco, le robas el gorro, me lo pasas y estás adentro'".

En otras oportunidades la violencia se hace necesaria para adquirir bienes, lo que está fuertemente ligado al robo o la delincuencia: "fuimos a reventarles la casa, para tener plata, vicio... Y nos pusimos a pelear con ellos", nos confiesa Néstor de 17 años.

Por último, algunos jóvenes piensan que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones no tiene ningún sentido. Roberto en un grupo focal nos responde ante la pregunta por el sentido de la violencia: "ninguno, ningún sentido, si la violencia no te lleva a nada".

Fenómenos Emergentes en Relación al Sentido de la Violencia Escolar

En este apartado, integraremos tres fenómenos emergentes al material ya presentado. Corresponde a aquello que de acuerdo al modelo de análisis, se le ha llamado codificación axial (Strauss & Corbin, 1994), y que nosotros hemos entendido como dinámicas comprensivas del fenómeno. En rigor, estos fenómenos emergentes, están dotados de antecedentes, factores condicionantes, consecuencias, etc. Sin embargo, hemos dejado de lado estos elementos, primero, para facilitar la comprensión de lo que estamos presentando y segundo, porque la mayoría

de estos elementos están expuestos y surgieron del análisis descriptivo, que como dijimos está parcializado por la falta de gran cantidad de codificaciones abiertas, que no pudimos presentar aquí por la extensión que ello implicaba. Dejaremos para otra oportunidad su explicación.

Los tres fenómenos emergentes que exhibimos a continuación, presentan una estrecha relación entre ellos. El orden de presentación viene dado ascendentemente, donde el último modelo, incluye en cierta forma, a los primeros (ver Figura 2).

La última instancia y más amplia corresponde a “La Violencia como Estructurador Social”. Este último fenómeno atiende a aquello que desde la *Grounded Theory* se ha llamado *codificación selectiva* y se comprende como un fenómeno que de cierta manera incluye –aunque no siempre–, a los fenómenos emergentes de la codificación axial (Strauss & Corbin, 1994). Con este modelo queremos mostrar, cómo el camino de la violencia apunta definitivamente hacia el desarrollo de una microcultura o microsociedad, que los jóvenes crean a partir de las interacciones sociales de la violencia. Es decir, cómo la violencia está a la base de una formación cultural y social y cómo ambos aspectos: lo social y la vio-

lencia, no se excluyen el uno al otro, en estos estudiantes. Este último y más amplio fenómeno emergente no será desarrollado en este artículo, ya que necesita de mayor extensión que los límites que impone una comunicación de este tipo⁴.

La Violencia Como Herramienta de Conocimiento

La violencia entre pares, muchas veces aparece como un instrumento o medio para lograr cierto conocimiento sobre el otro, por ejemplo del compañero de quien nada sé:

“...cuando llegan los de primero uno los molesta, uno les dice cualquier cosa, y ahí uno ve, uno sabe ‘ahh, ese loco es así, ya no hay que molestarlo, o no hay que hacerle esto o a ese hay que tenerlo de amigo que de enemigo’” (Manuel, de 17 años).

Este fenómeno es más densamente explicativo, en aquellos instantes iniciales de formación de un nuevo curso. Por ejemplo, en un grupo focal nos cuentan:

“ahí se arman más peleas, en primero o segundo. Es que uno no se conoce y de repente un compañero te cayó mal, y uno dice ‘yo mando’ y el otro también dice ‘yo mando’, ahí pelean”.

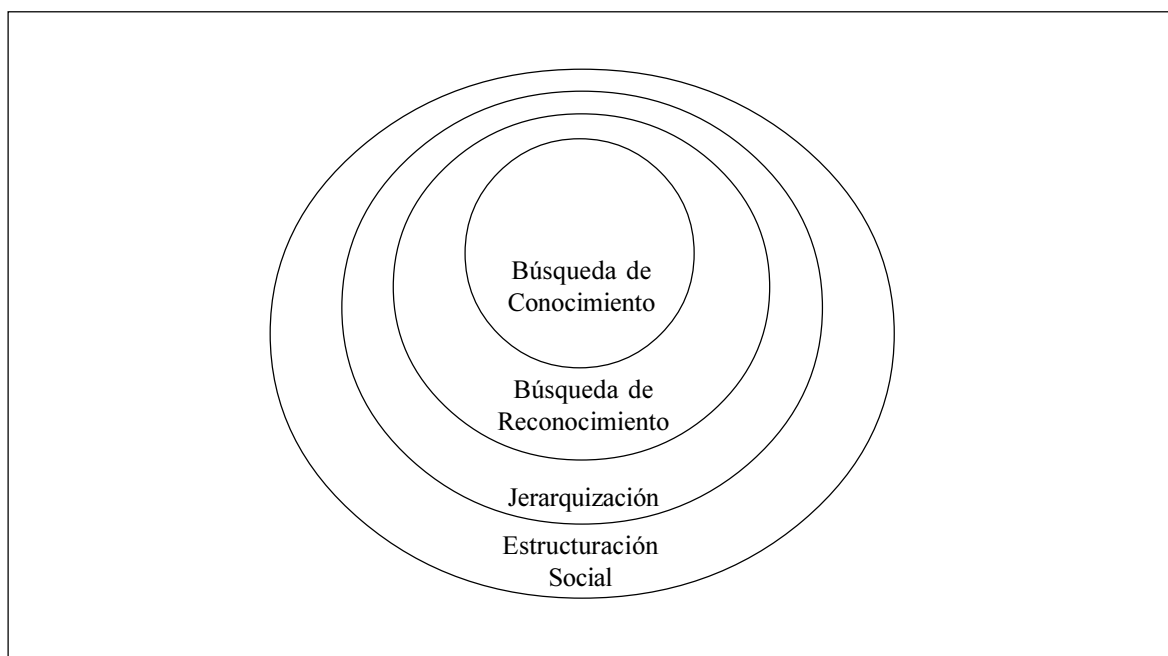


Figura 2. Plano jerárquico de la estructuración social juvenil a través de la violencia escolar.

⁴ Un análisis más extenso y pertinente sobre este fenómeno, puede encontrarse en “García, M. & Madriaza, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: Conflicto y aspiración por recrear un orden social. *Revista Persona y Sociedad*, 18(1), 31-50”.

Sin embargo, el carácter explicativo de este fenómeno emergente, es pertinente mientras se mantienen las interacciones sociales entre compañeros. No es algo nuevo enunciar, que aquel que se me presenta como un otro igual a mí, permanece siempre en algún grado inaprensible. Algo de esta alteridad, permanentemente se escapa, se mantiene oculta a cualquier forma de conocimiento que se establezca de él. Así, concebir la violencia como búsqueda de conocimiento, es comprender algo que permanece como motor permanente de nuevas interacciones violentas para estos jóvenes.

De esta forma, es claro que pasado el tiempo, cuando el curso ya está conformado como grupo social, las interacciones violentas tienden a disminuir y cambiar el foco de éstas, desde las manifestaciones del orden más físico, a aquellas más verbales (Contador, 2001; Olweus, 1998). No obstante, no se puede decir que las primeras desaparezcan por completo. En relación a esto, uno de nuestros informantes nos explica:

“...cuando uno llega a cuarto medio ya no tiene por qué andar peleando porque el respeto ya está formado” (Fernando, de 18 años).

Otra forma en que esta búsqueda de conocimiento hace coherente en algún grado a la violencia escolar, es en relación al alumno nuevo:

“...es típico que al alumno nuevo lo molesten, es como bien típico, pero siempre a los nuevos” (Esteban, de 16 años).

De esta forma, el alumno nuevo, emerge como un desconocido, que por ello mismo es amenazante. De ahí que la mejor forma de afrontar esta amenaza sea a través de la violencia.

El golpe, al poner en juego los límites corporales, permite establecer la frontera personal en relación al otro. Se podría pensar que la violencia no física, funciona también como una forma de instaurar esta identidad personal y por supuesto, también la del otro.

Entonces, esta violencia como herramienta que busca hacer desaparecer cierta amenaza de lo desconocido, apunta no solo reducir lo inaprensible del par, sino también a reducir el desconocimiento, que el propio actor de la violencia, tiene de sí.

Pero el alumno nuevo, del mismo modo, no sólo es un objeto de la violencia, sino también es sujeto directo de estas manifestaciones:

“...es que los hueones nuevos tienen que ganarse el respeto. Yo estoy de primero y eso siempre ha sido, siempre ha estado ahí. Pero los nuevos como el Rodrigo, cuando llegó en octavo era choro al máximo, si lo miraban feo se tiraba a pelear al tiro y con eso mismo se ganó el respeto” (grupo focal).

Estas posiciones de agresividad (agresor y víctima), se transforman de este modo en roles claramente intercambiables. Aquel que es desconocido, también desconoce a los demás y necesita lograr cierto lugar dentro de su grupo, ser alguien. Ambos lugares –tanto el del alumno nuevo, como la del curso ya formado como grupo social–, emergen como posiciones amenazantes, que es preciso develar a través de la violencia. A través de ésta (pelear, pegar, insultar), surge cierto conocimiento acerca de sí y de los otros. Esta es quizá, una de las preguntas radicales que intenta responder la violencia escolar: ¿quién soy yo y quiénes son los otros? Si el otro me es indiferente y nada quiero saber de él, entonces no hay amenaza posible y por lo tanto, tampoco surge la violencia. *“Sólo me violento con aquel que me preocupa e inquieta”*, podría ser una frase para explicar estas formas de violencia escolar.

La Violencia Como Búsqueda de Reconocimiento

Un fenómeno interesante que aparece en el discurso de los estudiantes, es la cualidad demostrativa de las manifestaciones de la violencia. Esto se refiere a que frecuentemente estas expresiones cobran un valor, no solo para los implicados directos (sujeto y otro, en una pelea por ejemplo), sino también para un tercero que observa y que supuestamente –a ojos del sujeto que agrede–, le da un valor positivo a que surja esta manifestación. Miguel de 17 años, nos explica:

“...aparte de la rabia que tenía con el profesor o la profesora, lo hizo porque estaban los otros en frente y entonces ‘ohh’. Para mí, todo este tema de la violencia pasa también por el entorno que tienes. No te gusta quedar de hueón con nadie. Entonces si te vengan a parar los carros y tú dices ‘chucha la hueá’, pero en cambio si los profesores llegan y te paran los carros [y uno responde]: ‘oiga, qué le pasa, ud. está equivocado, qué se cree’, [entonces] los otros cabros [dicen] ‘ahh, chucha, este hueón se enfrenta al profesor’”.

Lo relevante en el acto es que exista ese testigo que vea, ya sea directamente o que por lo menos sepa de la acción. Cuando resaltamos el que no necesariamente la presencia del testigo tiene que estar de hecho durante la acción violenta, queremos decir que la cualidad de testigo no está dada por esta observación directa, sino más bien por la creencia que ocupa a los participantes de la acción, de que alguien –que puede no existir incluso–, llegue a saber acerca del evento y que podría

estar calificando el modo en que ellos interactúan violentamente. De esta forma, este testigo puede personificarse en un compañero que incita con su presencia, en el curso, en el grupo de amigos, e incluso en algún profesor. Así, más que ser un alguien particular es un otro observador permanente (digamos imaginario), frente al cual todo acto se realiza.

Una manifestación de la violencia no tiene sentido sin que exista ese testigo. De esta manera un acto solitario pierde la importancia o el valor, en tanto que se pierde la posibilidad del reconocimiento que se lograría con él. Esto es lo que nos dice Ariel de 17 años: *“O sea [en relación a pelear], como que a uno le entusiasma que esté la gente... como que a uno lo pone con más energía”*. Esta manifestación de la violencia, no sólo un acto de agresión al otro sino también un modo de sobresalir por sobre el otro frente a ese testigo, que supuestamente observa y que lo transforma en el actor de la violencia, en busca de su reconocimiento. De ahí también, esta necesidad de lograr y mantener cierta imagen frente a estos observadores, que después de aparentemente lograda, retroalimenta esta búsqueda de reconocimiento y por tanto, también a la violencia:

“...todos quieren ser más malos –nos relata Miguel de 16 años– o todos quieren pelear con todos por lo mismo, o todos quieren pegarle a alguien para demostrar que él pelea o que él le pega al loco y que nunca lo van a pasar a llevar/ Entrevistador: ¿y demostrar ante quién?/ M: ante los demás. Por ejemplo, aquí se arma una pelea en el colegio y todos saben y quién le pegó a quién y se sabe que el loco que le pegó al otro es mejor que el otro, entonces ese es más o menos el fin de las peleas”.

Así las expresiones de la violencia se transforman irremediablemente en un fenómeno de tres.

Este testigo, que sostiene muchas de las dinámicas de la violencia, aporta el ingrediente fundamental para transformar este fenómeno en un fenómeno social, al configurar al mismo tiempo una posición, donde el sujeto que actúa la violencia debe ubicarse. Desde esta posición logra resaltar sobre el conjunto, para alzarse como un sujeto reconocible y diferenciable en pugna por ese reconocimiento. Este lugar diferenciado en cierto modo, significa existir para otro, aparecer ante su mirada como alguien, como otro reconocible, aún cuando sea costo del temor u odio de los otros. Posición que otorga cierta satisfacción.

De ahí también que las consecuencias supuestamente negativas (por ejemplo la suspensión o la expulsión del establecimiento), tomen un carácter

ambivalente, dependiendo del reconocimiento que implique la posición, mostrándose muchas veces como un valor importante entre los pares.

El Establecimiento de Jerarquías

Luego de entender cómo va se va configurando el espacio social a través de la violencia, el tercer fenómeno que surge es la *jerarquización*, entendida ésta como un fenómeno de ordenamiento social, frente al cual se van ubicando los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus. El criterio para este ordenamiento es la superioridad.

Vimos como el plano de la *búsqueda de conocimiento* implicaba una relación de a dos en principio y que la *búsqueda de reconocimiento* nos arrojaba directamente a entender la violencia como un fenómeno de tres. En este caso en particular, traspasamos las barreras de la triangularización, hasta la formulación del grupo en relación a la violencia, integrando de esta forma, los tres fenómenos hacia la comprensión de la experiencia violenta, como un cúmulo de socialización.

Este fenómeno de jerarquización, se nos ejemplifica a través de una conversación con unos de nuestros informantes:

“Entrevistador: ¿Y qué se gana cuando se impone respeto?/ Luis: como un poco de poder. En tu grupo de amigos puedes dar opinión o hacerte valorar, hacerte el importante por un minuto. / Entrevistador: ¿como que logras un estatus?/ Luis: claro, como que logro ser el jefe. Piden tu opinión y se hace tu opinión, todo a la pinta tuya, o para no seas más molestado, cosas así / Entrevistador: ¿y tú has impuesto mucho respeto? / Luis: en mi otro colegio sí, yo era él que la llevaba en el otro colegio, pero aquí llegó el más grande y ahí quedé, como dije anteriormente: la ley del más fuerte se da mucho”.

Lo interesante es que este ordenamiento, dispone no solo de las posiciones de aquellos que actúan directamente en el hecho de violentarse, sino que incluye profundamente a todos los que integran el grupo social escolar. Podría pensarse que en un grupo que se está conformando como comunidad, existe una cierta necesidad de instaurar a un líder, a alguien “que la lleve...”, como lo dicen nuestros informantes, o para decirlo de otro modo, existe la necesidad de que alguien imponga la ley:

“...para saber quién pega más y quién pega menos, para saber quién es el rey, el que comanda todo el curso” (Mario, 17 años).

Es como si existiese la percepción –en estos jóve-

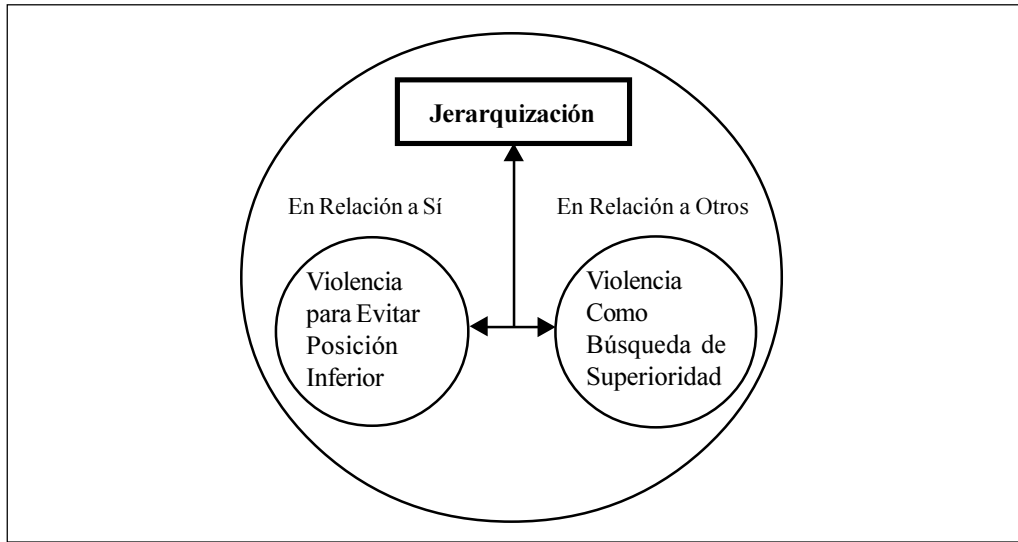


Figura 3. Violencia como búsqueda de jerarquización desde la posición del sujeto, para sí mismo y para otros.

nes— de un lugar vacío (en tanto rol), una posición no ocupada, que necesita ser llenada de autoridad; casi la exigencia de investir a quién sea, para que alguien disponga (como el mítico Adán) de la facultad de nombrar todas las cosas y diga cómo es que estas cosas se *deben* hacer. En otros términos, la necesidad de instalar un lugar que ampare de la responsabilidad de tener que enfrentarse a sí mismo como sujeto responsable.

Pero esta necesidad del grupo (más que de cada uno de los individuos), es un propósito ambivalente (ver Figura 3). Cada uno de los violentos quiere ser “el que la lleve...”, y no quiere serlo. Por lo tanto, es un anhelo que pocas veces es manifestado directamente, sino más bien, tiende a haber un doble discurso sobre el tema. Es distinto cuando se habla de este propósito desde sí mismo, como cuando lo expresan como el propósito de otros. Por ejemplo, desde este último punto de vista, la jerarquización tiende a definirse en positivo, es decir, el sujeto que habla tiende a ver en los otros un deseo de ideal de superioridad, deseo que buscan a través del instrumento de la violencia:

“Y últimamente yo me doy cuenta que acá, el más bacán es el que la lleva, el que se hace más respetar, el que se viste más heavy o el más violento. Pero igual no más, o sea no va en eso en realidad, pero en eso se están fijando más, quién es el más grande, quién es el más fuerte o él más choro cachai. Siempre se fijan en eso” (Gonzalo de 16 años).

Son los otros y no yo, los que pretenden el sitio. Así como son los otros y no yo, los que se violentan y frente a los cuales reacciono.

La posición de ser violentos, es asimismo una posición ambivalente.

De esta forma —cuando hablan sobre sí mismos—, este propósito tiende a manifestarse de modo negativo. La definición de éste, es que su móvil es la tendencia a evitar cierta posición de inferioridad, más que querer ubicarse en un lugar superior en relación a sus pares. Así frecuentemente, entienden el sentido de su violencia como un evitar “ser pasados a llevar”. Luis de 14 años, nos cuenta en relación a pelear:

“...porque sino es pasado a llevar, sino queda como tonto, como estúpido, al que le pueden hacer todas las tallas y no hace nada, entonces por eso uno impone respeto”.

Es decir, el lugar al que quieren llegar es más bien un lugar que quieren evitar. Un lugar o rol, que a fin de cuentas no es sino una posición de invulnerabilidad frente al resto. Donde nadie moleste, donde nadie falte el respeto, donde nadie toque ni agreda. Este es quizá, el lugar de la indiferencia social, pues sólo en tanto que el otro me es absolutamente indiferente y yo lo soy para él, es que ese otro no puede hacerme nada.

En la cita anterior se puede observar como existen y circulan ciertos códigos que funcionan al modo de creencias irrefutables, especies de leyes intangibles que todo el mundo conoce y respeta, y que finalmente ayudan a fomentar este tipo de ordenamiento: “si te pasan a llevar no te puedes quedar” o “si te dejas pasar a llevar una vez te van a pasar a llevar siempre”, son frases repetidas permanentemente como principios fundadores del espacio socio-legal, que es la base de la constitución informal ante la cual, cada uno de los actores responde como ciudadanos de una nación virtual.

Discusión

Lo primero que salta a la vista, es un hecho contundente en el discurso y que esperábamos más esquivo a la pregunta directa que dirigíamos a nuestros informantes: en sus relatos la violencia no carece de sentido, sino que se anuda a una serie heterogénea de interacciones que construyen un fuerte lazo social. Pero un lazo social que no se queda en el mero compañerismo, sino que establece normativas fundacionales que transforman el acto –aquel que parece escapársenos a la interpretación societal y científica–, en un hecho social por excelencia y del mismo modo, en motor de una cultura emergente y distinta que termina por darle una plena propositividad a diversas formas de violencia en la vida social de estos actores.

De esta manera nuestra primera hipótesis investigativa (ver últimos párrafos del apartado *Antecedentes*) que sitúa la violencia como respuesta a una “crisis de sentido”, parece derrumbarse en la evidencia. No obstante, a esta altura es bueno distinguir niveles de comprensión. Hemos establecido en nuestro proyecto la existencia de una crisis de sentido metafísico existencial, crisis que en términos generales, se traduce en una pérdida de significación para lo humano y como un quiebre de la cultura misma respecto del individuo (Flores & García, 2001). Sin embargo, que la violencia escolar responde a cierta ética particular en su accionar (digamos propósito), no impide que esta misma, no responda en algún grado a una crisis global de sentido metafísico-existencial, en tanto es una crisis a la cual se ven enfrentadas todas las acciones y procesos del mundo contemporáneo (Lipovetzki, 1986). La crisis antropológica que atravesamos, dificulta la creación y el sostenimiento de sentidos colectivos⁵, pero tal vez hace emerger sentidos particulares y locales, como los que circulan en la cultura escolar en torno a la violencia, particularidades que finalmente expresan masivamente la fragmentación cultural y la pérdida de referentes únicos y que resultan funcionar al modo de una sintomatología visible, de aquello

que la sociedad misma no quiere ver. De esta forma, es plausible pensar, que frente a un sin-sentido global, estas formas particulares de sentido, broten como un intento de dar una respuesta total a una carencia que la sociedad no es capaz de proveer. Así, parafraseando al Foucault (2001) de “Vigilar y Castigar”, quizá podríamos decir, que el estudio de estas particulares expresiones de cultura, puede ser un capítulo más dentro de una larga historia del alma, que puede servirnos para abrir las luces de la comprensión de lo que está sucediendo en las sociedades occidentales contemporáneas.

Pero las carencias del mundo actual no se quedan en el *sinsentido*. La falta de referentes normativos compartidos (aquello que hemos llamado “Falla en la inscripción de la Ley”), llama a la creación y sostenimiento de nuevas normativas, que respondan al imperativo de los grupos a regularse. La violencia escolar no carece de leyes, sino al contrario, marca la presencia de un código muy particular –sutil a ratos–, pero que sin embargo regula la sub-cultura de la violencia. Hay modalidades de circular en el espacio escolar que responden a un *deber ser*, permitiendo ciertas formas de actuar y prohibiendo otras. Esto es lo que llamamos una “ética social de los grupos”. Sin embargo, el marco legal no es siempre una normativa explícita, sino más bien se instala como una fuerza implícita de regulación microsociedad. Una fuerza que opera más bien, a través de una permanente lectura de la corporalidad, el movimiento, la postura, la voz y la mirada. En buenas cuentas, parece ser que estos códigos particulares, desplazan la norma desde el campo de lo simbólico al campo de la imagen.

La norma en este caso (la eticidad del grupo), opera no sólo en la sanción o en la autorregulación grupal, sino más bien, a través de dar cuenta de la realidad circundante, que fue fundada sobre el espacio que deja el acto violento y sobre los cortes –que estos mismos actos–, hieren en lo real. El acto fundador es en principio inexplicable, y sólo adquiere su sentido, sobre un segundo momento –el de la interpretación de la realidad–, que retrospectivamente da cuenta de él (Zizek, 1998). Sabemos que el lenguaje nos preexiste y que lo social existía antes de nosotros y que por tanto, no es posible escapar a él; sin embargo, no es apresurado mostrar, que este instante en que el acto funda una nueva cultura comprensiva, es el instante en que se funda una nueva humanidad. De esta forma puede decirse que en su relato, estamos frente a la creación de un nuevo “mundo”, mundo que da sentido a otros propósitos y acciones y encuentra cohe-

⁵ La crisis de sentido que abordamos, es una crisis que se traduce en el fracaso de los grandes proyectos de la modernidad y por tanto, es un fracaso de los grandes proyectos societarios, que se arraigan desde la ilustración y que se traducen en la pérdida de fe en un proyecto común (pérdida de un referente común por donde circule la eticidad social), la crisis de las instituciones y finalmente en una pérdida de fe, en el sustento de la palabra, como lugar donde encuentra refugio el *alma* (cf. Flores & García, 2001; Kristeva, 1996; Lipovetzki, 1986).

rentes sólo algunos valores y creencias, elementos que muchas veces están lejos de ser comprensibles para una cultura dominante que tiembla en el sinsentido y la crisis existencial.

No sería exacto decir entonces, que la violencia escolar carece de ley por su permanente falta de consideración de las normativas societales dominantes, sino más bien habría que pensar que el conflicto que persiste entre los llamados grupos anti-sociales y la sociedad entera —a través de sus instituciones—, da cuenta de *un conflicto entre sistemas normativos diversos*, entre diversas éticas del quehacer social, que responden a diferentes maneras de ver el mundo y regular sus acciones y hacerlas coherentes dentro de cierto proyecto.

Estructurar un tejido social se funda sobre la idea de instaurar un orden particular y por tanto, articular cierta ley, cierta normativa sobre un espacio vacío o inexistente. De esta manera cuando en nuestra tercera hipótesis hablamos de una falla en la inscripción de la ley en estos jóvenes, hablamos de registros distintos. La falla se presupone sobre la inscripción que la autoridad dispone. Pero esto no significa en ninguna medida, no estar regido bajo precepto de autoridad. En este caso, la ley se inscribe en otro registro, en otro lugar, construido a propósito. Así, esta violencia no es una forma de descontrol, sin límites, caótica por ende; sino que se rige sobre códigos distintos, creados en el debatir mismo del violentarse. Esto prueba en cierta medida la necesidad intrínseca de lo humano por normar, que funda lo social.

Incluso frente las confesiones más descarnadas de violencia de algunos de los “agresores” que nos dieron su testimonio, no parece del todo exacto decir que hay falla en la inscripción de la ley, sino que su conducta da cuenta de una aspiración a ella. Se puede constatar la vivencia de un lugar vacío, no ocupado, que necesita ser impuesto; una posición que no es instaurada. La necesidad de que halla alguien que imponga la ley, que dictamine qué se debe hacer y qué no. Ese lugar vacío, es el lugar de la autoridad o, como lo piensa el psicoanálisis, de la función paterna (Lebrun, 2003). Y nuestros informantes frecuentemente se mostraron desamparados por la falta de cobijo que establece esta función. Así, estos jóvenes se ven impelidos a buscar por sí mismos un nuevo orden, donde erigir un líder, “alguien que la lleve”, que ocupe este lugar. Frecuentemente este lugar es ocupado por el más violento. Este lugar es querido y odiado, todos “quieren llevarla”, y nadie quiere. La posición, el estatus desea-

do, en cierta medida tiene sus consecuencias, por una parte ser reconocido por los pares y por otra, no ser mirado, excluido, temido.

Con todo, la aspiración a instalar un límite en un mundo sin límites (donde todo es posible) se hace oír en el discurso de los jóvenes, aunque sea al modo de un síntoma. Esto implica entender que el uso de la violencia no es sólo un modo de afirmar autonomía. Lipovetsky sostiene que:

El proceso de personalización, que generaliza el culto de la juventud, pacifica a los adultos pero endurece a los más jóvenes, quienes, conforme a la lógica hiperindividualista, se inclinan a afirmar cada vez más precozmente su autonomía, sea esta material o psicológica, aun recurriendo al uso de la violencia. (1986, p. 296)

Desde lo que encontramos en nuestra investigación, pensamos que esta proposición es simplista, pues junto con ser portadores del empuje a ser más autónomos, los jóvenes dan cuenta de un malestar a que “nadie la lleve” y requieren erigir en el juego de la violencia el lugar de autoridad que corre el riesgo de quedar vacante. Queda aún por entender cómo es esta autoridad a la que aspiran y su función de límite.

Los discursos que recogimos evidencian un proceso ambivalente propio de la adolescencia según la psicología del desarrollo. Los jóvenes buscan simultáneamente independencia y reconocimiento de los otros, lo que les aporta seguridad. Buscan a la vez la tutela de los adultos y la independencia de ellos. Experimentan, para bien y para mal, su estatuto de sujetos, su singularidad personal, jugando con las prohibiciones sociales, testeando su lugar en el seno de un mundo en el cual aun no se reconocen del todo. De tal suerte inscriben su experiencia en la ambigüedad o más bien en la ambivalencia, experiencia que resulta frecuentemente inaprehensible para los otros y para ellos mismos. La confrontación consigo mismo y con los otros es una prueba, al modo de un rito de pasaje, en la búsqueda de la propia identidad. La cuestión de los límites simbólicos en la relación a los otros es fundamental para el joven, ya que éstos le permiten situarse en el lazo social, en la mutualidad de las relaciones. Si la necesaria seguridad ontológica para darle sentido sus vidas y encontrar el gusto a vivir, no logra desarrollarse, esta necesidad fundamental seguirá buscando modos de encontrar satisfacción, aunque sea a través de ponerse en riesgo o poner a los otros en riesgo.

En algunos casos, aunque no abundamos mucho sobre ello en este artículo, la violencia es pre-

sentada casi como un “deporte aventura”, una conducta de riesgo al modo del parapente o el *benji*. Y estas prácticas, cuya lógica se encuentra con la de la violencia escolar, no representan una búsqueda de riesgo insensato que los confrontaría a la muerte física o social. Se trata más bien de generar condiciones que les permitan acceder a sí mismos, son maneras últimas de fabricar sentido y valor y no intentos de suicidio:

[Estas conductas] se distinguen completamente de la voluntad de morir, no son formas torpes de suicidio, sino rodeos simbólicos para asegurarse del valor de la propia existencia, alejando lo más lejos posible el miedo de la propia insignificancia personal. Son ritos íntimos de fabricación de sentido. Las pruebas que los jóvenes se infringen con una lucidez sin parangón, son ritualizaciones salvajes de un pasaje doloroso, son momentos ‘transicionales’, o más bien su mismo cuerpo es un objeto transicional proyectado duramente en el mundo para continuar un camino pesado de desamparo. (Le Breton, 2002, p. 62)

La búsqueda apasionada y dolorosa de reconocimiento en la violencia escolar, nos sugiere que la provocación del entorno familiar y/o escolar a través de la depresión, la violencia, el repliegue sobre sí mismo y las conductas de riesgo, más allá del sufrimiento que traducen estos comportamientos, son un rodeo doloroso por asegurarse del valor de la propia existencia para los otros⁶.

De esta forma, llegamos al final de nuestra conclusión. Sólo nos queda por resaltar un elemento importante –quizá el único que tenemos–, y es que la violencia escolar no es ni puede ser asocial, sino todo lo contrario: plenamente social, pues opera para los jóvenes como una modalidad no solo de estructuración y regulación de las relaciones entre ellos, sino como un modo de crear realidades culturales únicas y sentidos diversos.

Así –siguiendo la paráfrasis de Foucault–, habría que pensar que esto que nos cuentan los jóvenes sobre su creación social, podría darnos luces sobre cómo se crea toda sociedad posible y cómo es que la violencia está mucho más cerca de lo social de lo que creemos comúnmente.

⁶ En el proyecto FONDECYT que iniciamos este año (N° 1040694: *Figuras estructurales de la violencia escolar: hacia una recuperación de la subjetividad educativa*) esperamos profundizar esta dimensión, estudiando las relaciones de la “gestión de sí” con la violencia escolar en los jóvenes de enseñanza media.

Sin duda esta investigación no agota el sentido de la violencia escolar. No hemos profundizado en las diferencias que hay en el sentido de la violencia en jóvenes de distintos niveles socioeconómicos. Pese a que los resultados muestran un alto nivel de convergencia en los fenómenos emergentes, habría que hacer matices y distinciones más finas que sin duda harían más complejos los análisis y resultados aquí expuestos. Lo mismo cabe pensar para la variable género, pues pese a contar con 12 mujeres entre nuestros 64 informantes, nuestro análisis no pone de manifiesto diferencias. Sin duda valdría la pena detenerse en ese nivel de análisis. Sirva para excusarnos de esta omisión el que la investigación ha mostrado que la violencia escolar es predominantemente masculina. También queda pendiente profundizar los códigos, cómo se articulan los discursos sobre el sentido con aquellos sobre sus factores determinantes, determinar los puntos de comprensión e incomprensión entre el discurso de los jóvenes y el de los docentes y directivos, y comparar lo que hemos recogido en Chile con las significaciones de la violencia emergentes en los jóvenes de otras latitudes y culturas. Todas estas preguntas que abren perspectivas, señalan al mismo tiempo los límites de este artículo. Confiamos en que los hallazgos presentados no den lugar a generalizaciones demasiado fáciles, sino que junto con situar el problema desde una perspectiva original y relevante, estimulen la investigación.

Referencias

- Chile, Ministerio de Educación. (2002). *Políticas de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos* [En red]. Disponible en: www.mineduc.cl
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 3(8), 293-320.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyche*, 10(1), 69-80.
- Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. [En red]. Disponible en: <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En UNESCO (Eds.), *La Violencia y sus Causas* (pp. 33-45). París: UNESCO.
- Flores, L. & García, M. (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo* (Proyecto FONDECYT 2001/1010771). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores.
- García, M. & Madriaza, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: Conflicto y aspiración

- por recrear un orden social. *Revista Persona y Sociedad* 18(1), 31-50.
- Kaufmann, J. (1997). *L'entretient comprehensif*. Paris: Nathan.
- Kristeva, J. (1996). *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid: Cátedra.
- Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque*. Paris: PUF.
- Lebrun, J. P. (2003). *Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social*. Editorial Érès: Bruxelles.
- Lipovetzki, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Llaña, M. (1999). La perspectiva del sistema educacional respecto a la violencia infanto-juvenil. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2(8), 39-43.
- Magenzo, A. & Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Mena, I. & Vizcarra, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Psykhé*, 10(1), 81-101.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Editorial Morata.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- USA, Center for Disease Control. (2001). *Fact sheet on dating violence* [En red]. Disponible en: www.cdc.gov/ncipc/dvp/yvpt/datviol.htm
- USA, National Center for Education Statistics. (2002). *Are America's schools safe? Students speak out: 1999 School Crime Supplement* [En red]. Disponible en: http://nces.ed.gov/pubs2002/2002331_2.pdf
- USA, National Center for Education Statistics & Bureau of Justice Statistics. (2002). *Indicators of school crime and safety: 2002* [En red]. Disponible en: <http://nces.ed.gov>
- Withney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wordes, M. & Nunez, M. (2002). *Our vulnerable teenagers: Their victimization, its consequences, and directions for prevention and intervention*. Washington, DC: National Center for Victims of Crime & National Council on Crime and Delinquency.
- World Health Organization. (WHO). (2002). *World Report on Violence and Health* [En red]. Disponible en: www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/wrvh1/en/
- Zarzuri, R. & Ganter, R. (2002). *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Zerón, A. (en prensa). Violencia escolar y violencia anti-escuela: Aportes teóricos para una aproximación sociológica. *Boletín de Educación*.
- Zizec, S. (1998). *El sublime objeto de la ideología*. México, DF: Siglo XXI Editores.

Fecha de recepción: Diciembre de 2003.

Fecha de aceptación: Julio de 2004.