

Sentidos de la violencia en estudiantes de escuelas secundarias

Consideraciones desde la investigación cualitativa

Marina Tomasini ¹

Lucía Domínguez ²

Heliana Peralta ³

En este artículo se presentan resultados de una investigación cualitativa cuyo propósito es aportar a una comprensión situada de la violencia entre estudiantes a partir de la reconstrucción de las significaciones y explicaciones de los actores estudiados. Se analizan prácticas, nociones y sentidos acerca de la violencia en jóvenes de primer año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina. Asimismo se exponen consideraciones acerca del diseño cualitativo desarrollado y la práctica investigativa desde este enfoque, como dispositivo prolífico para estudiar el tema. Las principales conclusiones se organizan en torno a la hipótesis de la invisibilización de la violencia y se considera que tal situación, en los casos estudiados, está favorecida por la construcción de ciertos modos de vinculación como un juego, aunque tales modos impliquen padecimiento para algunos/as estudiantes, y por la ausencia de mecanismos institucionales para abordar eficazmente la conflictividad y la violencia.

Violencia - Investigación cualitativa - Secundaria Primer Ciclo Juventud - Significación

¹ Doctora y Licenciada en Psicología. Investigadora del CONICET (IEHS, Tandil - UNCPBA) y de la Universidad Siglo 21. Córdoba, Argentina. E-mail: marinatomasini@conicet.gov.ar; marinatomasini@hotmail.com.

² Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales. Adscripta en Investigación, Universidad Siglo 21. Córdoba, Argentina. E-mail: lulydominguez@gmail.com.

³ Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales. Adscripta en Investigación, Universidad Siglo 21. Córdoba, Argentina. E-mail: heliana_peralta@hotmail.com.

This article presents a set of analysis about senses of violence among classmates of secondary school of Córdoba, Argentina, resulting from a qualitative research. Throughout the different sections we deal with the relationship between the study of violence and qualitative research and analyze practices, notions and senses of violence in first-year students. We also consider how the qualitative design developed and the investigative practice from this approach may be a prolific device to study the theme. In conclusions we propose the relevance of plural referring to violence and address the differential vulnerability of different students in their exposure. We work around the hypothesis of invisibility of violence and consider such propositions in the specific schools settings studied.

Violence - Qualitative research - Lower Secondary - Youth - Meaning

I. Introducción

Los intentos por comprender y explicar la violencia escolar se han ido acrecentando en las investigaciones en el contexto internacional, desde que hace más de tres décadas se iniciaron estudios sistemáticos sobre el tema. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones se han centrado en la descripción e incidencia estadística del fenómeno así como en sus factores determinantes, soslayando en gran parte de ellos las representaciones de los propios actores de la violencia escolar (García & Madriaza, 2005).

La presente publicación presenta resultados de una investigación cualitativa cuyo propósito es aportar a una comprensión situada de las violencias a partir de la reconstrucción de las significaciones y las explicaciones por medio de las cuales los actores estudiados les otorgan sentido. Junto con ello, en el artículo se proponen algunas conside-

raciones acerca del diseño cualitativo desarrollado y de la práctica investigativa desde este enfoque, como dispositivo prolífico para estudiar el tema.

Específicamente se apunta a comprender la *violencia entre compañeros y compañeras en la escuela* desde aquellos que la actúan y viven. El sentido de la violencia no es un observable o un dato dado sino una reconstrucción desde la investigación que comporta interpretaciones situadas en el diálogo investigador-actor (Flores, García & Madriaza, 2005). Para ello tomamos como material de análisis los registros de observaciones y conversaciones informales así como las entrevistas grupales realizadas a estudiantes de dos cursos de primer año de dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba, una de gestión estatal y la otra de gestión privada.

Se trata de una interpretación que se construye en un contexto escolar específico y dentro de lo que Debarbieux (1996) llamó "la realidad concreta de la violencia". Por ello se optó por observar y analizar en profundidad un conjunto pequeño de casos con el propósito de reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociados a la violencia. El estudio se centró en primer año ya que se presume que la escuela media plantea pruebas singulares para las y los estudiantes de este nivel. En pleno proceso vital de cambio corporal y subjetivo se incorporan en un ámbito nuevo, donde se modifica la relación pedagógica y vincular con los docentes y se transforman las prácticas de sociabilidad con las compañeras y los compañeros. El cambio de nivel educativo implica el armado de nuevos grupos o reconfiguración de grupos establecidos, por ello es un momento productivo para observar movimientos grupales de demarcación de pertenencias, diferenciaciones y construcción de códigos de relación.

Según lo dicho, ingresar a la escuela secundaria supone incorporarse a un escenario de cierta novedad e incertidumbre. Como se ha propuesto en otros estudios (Flores, García & Madriaza, 2005; García & Madriaza, 2005), en las etapas iniciales de formación de los cursos se intensifican los juegos exploratorios de conocimiento y reconocimiento consistentes en mirarse, evaluarse y mostrarse, en una dinámica de vinculación que conjuga, entre otros aspectos, seducciones, simpatías, solidaridades, indiferencias, humillaciones, malos tratos, discrimina-

ciones y hostilidades. De este juego intrincado de aconteceres nos interesa captar el sentido que adquiere un conjunto de actos heterogéneos en sus formas y contenidos que desde la perspectiva de la investigación son leídos como violencia.

El artículo está organizado en siete secciones. Luego de esta primera sección introductoria, en el segundo apartado se presentan algunas notas teóricas en torno al estudio de las violencias desde la investigación cualitativa. En la tercera parte, se exponen los momentos del estudio y se explicita cómo se diseñó un guión de entrevista que permitiera captar significaciones de la violencia sin sesgar el discurso de los actores estudiados. En la cuarta, se analizan prácticas, nociones y sentidos acerca de la violencia en estudiantes de primer año; se trabaja en torno a la hipótesis de la invisibilización de la violencia y se propone la relación que los contextos escolares estudiados podrían tener al respecto. En el quinto apartado, se analizan diversas perspectivas de la violencia dentro del conjunto del estudiantado y se liga tal diversidad con la particular posición de sus actores en la trama relacional entre compañeras y compañeros. En la sexta sección, se reflexiona sobre las implicancias del dispositivo metodológico y de ciertas características de la práctica investigativa como condiciones para acceder a determinadas formas de padecimiento en la escuela. En el último apartado, se retoma la hipótesis de la violencia invisibilizada y se la comenta a la luz de los ámbitos escolares particulares que fueron estudiados.

II. La investigación cualitativa y el estudio de la violencia: tensión entre la perspectiva del actor y la perspectiva del investigador

Una premisa ampliamente aceptada en la investigación cualitativa es que los seres humanos interpretan su mundo y nosotros -los investigadores- interpretamos sus actos de interpretación. Flick (2004) subraya que *los puntos de vista subjetivos* son el punto de partida para la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa. Para Denzin y Lincoln (1994), más allá de las variadas aproximaciones y métodos que caen bajo la categoría "investigación cualitativa", esta es un multimétodo que incluye interpretaciones y aproximaciones naturalistas a su objeto. Esto supone el estudio de los fenómenos en su situación natural y en términos de los significados que la gente le otorga. Por cierto que puede ser discutible la expresión "situación natural", ya que como ha señalado Jean Valsiner (1994) desde la psicología, aun el más imperceptible observador es necesariamente un coconstructor del contexto de investigación y transforma el fenómeno que se está estudiando.

Siguiendo a Floreal Forni (1993), la idea de captar la perspectiva del sujeto surge de la tradición basada en Dilthey, de su continuidad en la fenomenología, de su coincidencia en muchos puntos con

el pragmatismo norteamericano y de la inmersión en el trabajo de campo de antropólogos y sociólogos de la Escuela de Chicago. Constituye el núcleo de las tradiciones interpretativas orientadas hacia el mundo del sujeto.

Desde la fenomenología de Alfred Schutz, se plantea que la estructura del mundo social es significativa no solo para los participantes de ese mundo social sino también para sus intérpretes científicos. Estas ideas han dado lugar a diferenciaciones como interpretaciones de primera instancia e interpretaciones de segunda instancia, constructos de primer grado y de segundo grado o punto de vista *emic* y *etic*.

La *doble hermenéutica* se rastrea en Weber y Schutz (en Giddens, 1976/1987) pero queda formulada a partir de *Las nuevas reglas del método sociológico* de A. Giddens en 1976. Aquí sostiene que comprender la conducta social supone penetrar en los marcos de sentido a los que recurren los mismos actores para constituir y reconstituir el mundo social. Desde esta perspectiva, en ciencias sociales nos ocupamos de un mundo preinterpretado y son esos marcos de sentido lo que se procura analizar. Se reinterpreta dentro de un esquema teórico un marco de significado constituido por los actores sociales mismos.⁴ Aunque como lo plantea Giddens (1976/1987) no hay conexión unívoca sino

⁴ Si bien hay una serie de discusiones en torno a la relación entre estos dos órdenes, no se trataría de reducir o traducir los conceptos técnicos a las nociones legas de la acción cotidiana sino más bien el observador de ciencias sociales debe poder captar esos conceptos legos, penetrar en las formas de vida cuyas características quiere analizar, para entender formas por las cuales las acciones adquieren razonabilidad para los actores.

deslizamiento continuo de los conceptos construidos en sociología y las interpretaciones de los actores. La ciencia social se encuentra en una relación de tensión con su "asunto".

También para la antropología este es un tema central. Clifford Geertz (1994) señala que los escritos de los antropólogos vienen a ser segundas o terceras interpretaciones de las interpretaciones ofrecidas por los nativos. Lo que se suele designar con el nombre de hermenéutica es una tarea de "comprensión de la comprensión".

Lo señalado hasta acá tiene particular relevancia para el estudio de la violencia. Como sostienen Castorina y Kaplan (2009) en la investigación nos encontramos con una realidad preinterpretada por los actores, con aquello que vivencian y "leen" como actos violentos. Entendemos así que la violencia no es un observable o una conducta sino un modo de calificar una acción o una práctica social, que alberga un juicio sobre algo (Míguez & Tisnes, 2008; Noel, 2006). Por ello no es posible pensar en consensos perfectos en cuanto a la diferencia entre lo violento y no violento. Lo interesante en la investigación social es atender qué cosas la gente considera como violencia para ver cómo juegan esas definiciones en su cotidianeidad. Se asume que la violencia es una interpretación subjetiva situada en el diálogo entre investigador-investigado (Flores, García & Madriaza, 2005). De hecho en nuestra investigación la categoría violencia no fue casi utilizada por las y los estudiantes para significar acontecimientos de la vida escolar; por lo cual se trata más bien de una reconstrucción a partir del registro

de experiencias que "molestan", "fastidian", "hacen mal", "avergüenzan".

En tal sentido, siguiendo un criterio utilizado en otros estudios (Benbenishty & Astor, 2005; Míguez, 2008), se partió de una idea amplia de violencia como "toda producción de daño" que es vivida como tal por los sujetos sobre los que se actúa de ese modo. No adopta una única forma sino que puede manifestarse en un vasto espectro de formas de expresión: física, simbólica, emocional, entre otras. Para Abramovai (2002), pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico y es que todo acto de agresión dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos es considerado como acto de violencia. Si bien es cierto que tal asunción plantea un problema de excesiva inclusividad (Gallo, 2009) tiene el mérito de no prefigurar deductivamente lo que se entenderá como violencia para poder captar el carácter heterogéneo de sus manifestaciones así como abordar su sentido contextual y situacional en las dinámicas cotidianas.

Es de particular interés para nuestro estudio la comprensión de fenómenos más o menos tenues como las *humillaciones*, *discriminaciones*, *formas de avergonzar*, entre otras, que según otros estudios (Kaplan, 2009; Tomasini, 2012) son las que más frecuentemente se observan en el aula. Se trata de un conjunto variado de actos cuya conceptualización está en sintonía con las caracterizaciones de *formas leves de conflictividad* (Míguez & Tisnes, 2008), *violencia de baja intensidad* (Castro Rubio, 2009) o *situaciones conflictivas de*

baja intensidad (Brenner, 2008), que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y cuya multiplicidad y reiteración llevan a normalizarla y naturalizarla. Incluyen la expresión de menosprecio, inferiorización o destrato y pueden expresarse, entre otras formas, mediante burlas, gestos de desdén, chistes con contenidos específicos (como los sexistas, homofóbicos o racistas).

Bourgois (2009) plantea, entre otros aspectos, que la violencia normalizada tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y con los rituales humillantes. El autor llamó la atención acerca de cómo las relaciones de poder y ciertos discursos habituales vuelven invisibles a ciertas violencias interpersonales. Invita a mirar "la zona gris"⁵ para comprender cómo los imperativos en un determinado campo plantean luchas y disputas y de este modo operan banalmente a nuestro alrededor en la vida cotidiana.

Quedará claro a esta altura que abordamos un fenómeno más cultural que natural ya que el "comportamiento agresivo", más allá de la intencionalidad de dañar o no de quien emite el acto, no puede reducirse a la búsqueda de un beneficio de mantenimiento de la vida o lucha por la supervivencia (Prieto Quezada, Carrillo Navarro & Castellanos Gutiérrez, 2009). Específicamente, el marco de lectura privilegia el aspecto subjetivo en la comprensión de las vio-

lencias. En esta dirección la investigación cualitativa supone una forma de conocimiento que prioriza las voces de los sujetos protagonistas de las prácticas que nos interesa comprender.

Aunque, como señala Rivas Flores (2010), reconstruir "la voz de los participantes" no es simplemente hacer que estos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos. Para el citado autor esto sería un conocimiento ingenuo en la medida en que no compromete los principios sobre los que se sustentan estas descripciones. En su postura, de alguna forma hay que llegar a una *violencia epistémica* que interprete lo que dicen los participantes como una expresión de sus contextos sociales, políticos, económicos y morales. En la misma dirección, Castorina y Kaplan (2009) argumentan a favor de la necesidad de instancias de ruptura con la interpretación del actor. Si meramente nos atenemos a su palabra con el argumento de que no hay que forzarla se renuncia a insertar sus descripciones y nominaciones en el horizonte de la teoría social, para examinar desde ahí los conceptos que se han alcanzado.

En lo que sigue exponemos cómo la perspectiva investigativa que nos orienta se plasmó en algunas decisiones del diseño metodológico, para luego presentar el análisis de las significaciones de la violencia en estudiantes de primer año de las dos escuelas estudiadas.

⁵ En términos de las violencias, la zona gris puede pensarse como ese espacio donde no hay consensos o acuerdos respecto a la definición de lo violento.

III. Los momentos del estudio y el diseño de la entrevista

Con el fin de reconstruir los sentidos de las y los estudiantes se optó por observar y analizar en profundidad algunos cursos de primer año de escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba, para analizar prácticas y principales sistemas de categorías asociados a la violencia. Durante los años 2010 (caso A) y 2011 (caso B) se estudiaron, sucesivamente, dos cursos de primer año en dos escuelas, una de gestión estatal y la otra de gestión privada, que reciben a jóvenes de sectores populares.⁶ Se realizaron observaciones en clases y recreos y entrevistas grupales o individuales a estudiantes. Las observaciones permitieron reconstruir modos de vinculación entre compañeras y compañeros e identificar agrupamientos en cada curso estudiado. Luego, mientras continuaban las observaciones, se realizaron entrevistas en pequeños grupos de dos o tres según criterios de afinidad entre ellos/as; se buscó así evitar reunir a quienes manifestaban algún enfrentamiento y que por esta razón pudieran producirse exclusiones de discursos (Valles, 1999). Se trabajó con un guión de entrevista semipautado para

posibilitar la comparación entre cursos pero el diseño fue flexible para favorecer la emergencia de aspectos singulares de los casos estudiados.

Se observaron variadas *formas rutinarias de contacto*, como los diálogos continuos en el aula durante las clases, las rondas de conversación en los recreos y distintos modos de apoyo entre chicas y chicos como prestarse cosas, "dictarse" en las evaluaciones o solidarizarse con alguien ante sanciones aplicadas por algún/a profesor/a. Ciertas manifestaciones de afecto como abrazarse, acariciarse el pelo, recostar la cabeza sobre el hombro de otra, darse besos eran frecuente entre chicas, no así entre chicos, entre quienes eran más frecuentes juegos corporales como forcejeos, luchas o persecuciones. Durante las clases algunos/as solían patearse las sillas, tirarse cosas, esconderse los útiles o decirse cosas en tono jocoso.

En los intercambios verbales se expresaban, asimismo, *burlas, comentarios agraviantes y desacreditantes* tales como "tonta", "retardado" o "negro de m..." con un tono que indicaba enojo o desdén. Algunas leyendas aparecían escritas anónimamente en las sillas y bancos como: "acá se sienta un puto", "mug-

⁶ Pese a las diferentes inscripciones institucionales (público y privado), los centros educativos fueron similares en un conjunto básico de características: tamaño del establecimiento (700 alumnos promedio); población que atiende (jóvenes de sectores populares); imaginario en torno a la escuela (según discurso de estudiantes es una escuela que goza de imagen positiva y ha sido "elegida" por sus familiares); asimismo, en ninguna de las escuelas se llevaban a cabo proyectos institucionales específicos en torno a convivencia, educación sexual, promoción de instancias de participación juvenil, etc. Siguiendo el criterio de Margulis (2011) se utiliza la categoría "sectores populares" aunque la misma requiera tener en cuenta grandes variaciones que dependen de diferenciaciones no solo en el plano socioeconómico sino también de factores nacionales, étnicos, religiosos. De todos modos, en términos amplios refiere a sectores donde prevalece la pobreza, el trabajo asalariado, los cuentapropistas de bajos ingresos y desocupados así como reducidos niveles de escolaridad.

riente" o "sucia". En las conversaciones informales algunas jóvenes hablaban de actos de exclusión grupal (como esconderse de una compañera para no compartir el camino a la clase de Educación Física con ella) y relataron algunos episodios de peleas donde ciertos compañeros del curso se habían golpeado o, como decían, "se habían ido a las manos". También, en ambos cursos, impactó a la observadora lo que percibió como *trato cosificante y humillante* hacia dos compañeras en particular; en el caso A se hacía mención en tono peyorativo a la nacionalidad de una de ellas, como "esta peruana", "ya llega la peruana", "la odio a la peruana", algunas veces esto era dicho en su presencia. Mientras que en el caso B se referían a una compañera como "esta cosa" o le decían frases como: "no me mires que no te soporto".

En las observaciones y las conversaciones informales, la categoría violencia no aparecía espontáneamente en los contextos discursivos habituales de las y los estudiantes. A partir de ello se contempló la necesidad de que en las entrevistas no se sesgaran sus discursos hacia la perspectiva de la investigación y al mismo tiempo que en tales ocasiones se pudiera indagar los significados específicos asociados a la violencia. Esto es, era preciso ver si este término aparecía en sus discursos, y cómo lo hacía, sin introducirlo nosotras, pero al mismo tiempo nos planteábamos cómo poder indagar más específicamente a qué asociaban la violencia si esta no surgía espontáneamente en sus dichos.

En tal sentido, se diseñó un guión de entrevista con una primera parte extensa en la cual se les preguntaba sobre sus relaciones cotidianas en la

escuela, en términos amplios y generales, sin introducir la categoría violencia. Pedíamos que nos contaran como había sido el cambio de la escuela primaria a la secundaria, cómo les iba en la escuela, cómo se llevaban con los/as compañeros/as y con los/as profesores/as, cómo los/as trataban sus compañeros/as y cómo trataban ellos/as a sus compañeros/as, qué les gustaba y qué no les gustaba de la escuela o qué cosas les producían enojo. Luego, hacia el final de la entrevista, se les proponía la categoría violencia para que la definieran: "*¿qué es la violencia?*" y se incluyó también una pregunta que buscaba indagar vivencias de violencia en la escuela: "*¿algo de lo que vivieron o vieron en la escuela les parece que es violencia?*". Presentamos a continuación el análisis de algunos aspectos emergentes.

IV. La violencia ¿invisible? Prácticas, nociones y sentidos acerca de la violencia en estudiantes de primer año

Cuando hablaban de las relaciones con las compañeras y los compañeros en las entrevistas mencionaban aspectos agradables como "conocer gente nueva", "compartir", "divertirse". Junto con esto en los relatos referenciaban enfrentamientos, problemas o conflictos que remitían, en general, a situaciones puntuales con algunos o algunas en las que aparecían actuando o siendo receptores/as de una serie de actos nombrados como: *tratar mal, decir cosas feas, bardear* [molestar, fastidiar], *molestar, burlar, hacer bromas pesadas, insultar, pelear, amenazar, rebajar con la mirada, discriminar*.

En cuanto a la significación del término violencia, el mismo aparecía asociado con: "algo malo", "daño", "pelea", "que la persona sea agresiva", "lastimar verbalmente y después físicamente", "violencia verbal", "violencia familiar". Los comportamientos asociados con violencia fueron: "matar a alguien", "violar a alguien", "robar", "pegar", "patear", "empujar", "tirar piñas", "insultar", "maltratar", "tratar mal a las personas" (gritar), "molestar a las personas" (decirle cosas feas, malas palabras), "discriminar", "amenazar".

Ahora bien, a la hora de responder: "algo de lo que viviste o viste en la escuela, ¿te parece que es violencia?", las respuestas fueron: "no", "no sé", o bien la referencia a algunos eventos puntua-

les de pelea con golpes. En el caso A, referían a una pelea entre dos chicos de cursos superiores con la intervención del padre de uno de ellos y de la policía, a la salida de la escuela; también aludían a una pelea entre dos compañeros del curso donde uno de ellos terminó sangrando por la nariz. En el caso B, mencionaron una pelea entre dos compañeros con empujones y trompadas y una pelea entre chicas de sexto y tercer año donde una le corta la cara a otra con un *cutter*. Puede verse una síntesis en el Cuadro 1.

Por un lado, hay cierta correspondencia entre los comportamientos asociados a la violencia en abstracto y la descripción de situaciones cotidianas en la escuela. Por otro lado, advertimos

Cuadro 1: Relaciones cotidianas, significados y vivencias de violencia en la escuela

<p>Relaciones cotidianas en la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se "llevan bien", se "llevan más o menos". "Lo que más les gusta de la escuela son los compañeros". - Relatos de situaciones: <i>malos tratos, decirse cosas feas, burlarse, hacer bromas pesadas, bardear, empujar, insultar, discriminación, gestos de menosprecio, ignorarse, peleas con golpes, rumorear cosas sobre alguien, amenazas.</i>
<p>Significados asociados a la violencia ¿Qué es la violencia?</p>	<p>"algo malo", "daño", "pelea", "que la persona sea agresiva", "lastimar verbalmente y después físicamente", "violencia familiar", "violencia verbal". Comportamientos asociados: "matar", "violar", "pegar", "patear", "empujar", "tirar piñas", "insultar", "maltratar", "tratar mal", "molestar", "discriminar", "amenazar".</p>
<p>Vivencias de violencia en la escuela "Algo de lo que vivieron o vieron en la escuela ¿les parece que es violencia?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "No". - "No sé". - Situaciones de peleas con agresiones físicas.

que prácticamente no incluían la violencia como categoría de interpretación de sus vivencias en la escuela. Dicho de otro modo, distintas formas de violencia eran reconocidas como cuestión abstracta pero no eran conectadas con sus propias situaciones cotidianas y cuando conectaban alguna experiencia con violencia esta aparecía ligada a eventos más bien excepcionales como una pelea con golpes. Como plantea Rodigou (2011), al constituirse la violencia física en la forma paradigmática de la violencia, se invisibilizan otros tipos de violencia como las humillaciones, las degradaciones o el trato desdeñoso.

Un invisible social no es algo oculto o escondido, sino que -paradójicamente- se conforma de hechos, acontecimientos, procesos y dispositivos reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva. Está ahí, pero no se ve o se lo considera natural. En tal sentido, violencia visible e invisible conforman un par indisociable. (Fernández, 2009, p. 33).

Están ahí, insisten permanentemente, nos hacen daño incluso, pero se lo considera natural y "parte del juego".

En esta dirección el *juego, joda* o *diversión* aparecía como el sentido predominante que enmarcaba y definía todo el abanico de situaciones que les molestaban o los/as "hacían sentir mal". Según sus propios términos estas cosas se hacían o se decían "en joda", "porque son chistosos", "porque nos divierte", "porque nos gusta joder" "para joder", "para hacerse el chistoso". En estos términos explicaban que cuando alguien se excedía en el juego se pro-

ducía enojo y podían surgir peleas.

Algunas viñetas indican este sentido:

- C.: En gimnasia el M. siempre cuando vamos en camino siempre le dicen siempre "pechalo, pechalo" [empujalo] y siempre insultan así, a los chicos.
- K.: Es como que buscan pelea pero sólo para *divertirse*.
- D.: Es como un *juego*, pero cuando dicen cosas nada más, hasta que llega a un punto donde hay uno que se enoja y se empiezan a pelear.

Un tema clave para pensar sobre los casos estudiados es en qué medida habría contribuido a tal invisibilización de la violencia la ausencia de mecanismos claros de abordaje institucional de situaciones que desde la investigación interpretamos como violencias así como cierta dimisión de los agentes educativos en su función reguladora de la conflictividad entre jóvenes (interpretada por las y los estudiantes como *desinterés* y *desimplicación*). Decíamos, con Bourgois (2009), que la violencia normalizada tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y la invisibilización de ciertas violencias interpersonales. Una escena registrada ilustra esta situación:

La profesora está hablando sobre una visita programada a una institución y explicita el significado de la sigla IRAM: "Instituto de Atención al Mogólico". Pablo emite una carcajada [no escucho bien pero parece que le dijo "Mogólica" a Milena] y Milena le dice: "oh, que malo que sos". Pablo le grita: "cállate". Milena le dice: "no me callo nada". A lo que Pablo replica con voz elevada y énfasis

en la pronunciación: "mogólica". Algunos y algunas se ríen. Pablo pregunta a la profesora: "¿qué es mogólico, síndrome de Down?" Ella responde: "no solamente" y continúa con la explicación de la visita. (Registro de clase, caso B)

En las conversaciones y entrevistas las y los estudiantes aludían a actitudes e intervenciones de docentes consideradas favorables como "buscar el diálogo" para abordar alguna situación conflictiva o "ayudarlos a reflexionar". No obstante lo cual eran insistentes las referencias que expresaban dos modalidades de acción: a. la *sanción o punición*, orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse por la situación; b. la *omisión de intervención*, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al/a docente entre los/as que "no ven", "no se dan cuenta" de aquellos que "no quieren ver" o "miran para otro lado".

Distintas investigaciones en el tema señalan que las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas, aunque esto ni implica negar la relación entre escuela y contexto social (Gallo 2009; Míguez, 2008; Noel, 2009). En relación con lo desarrollado pensamos que es relevante el lugar del adulto ya que su palabra puede señalar y nombrar ciertos hechos como discriminación, violencia o abuso. Al contrario, la falta de nominación contribuye a la invisibilización, y la ausencia de intervenciones que prueben el trato hostil y agravante favorece su naturalización.

Por otra parte, lo que desde la perspectiva de las y los estudiantes aparecía como *desimplificación, desinterés,*

discrecionalidad para las y los docentes se plateaba en términos de *agobio, falta de herramientas adecuadas para intervenir y ausencia o déficit de mecanismos institucionales para resolver situaciones conflictivas*. Por lo tanto, creemos que es necesario complejizar el análisis ya que asumir una mirada culpabilizadora del docente solo contribuiría a estereotipar el rol de un conjunto de actores escolares que muchas veces se sienten en encrucijadas difíciles de resolver. Los viejos instrumentos de disciplina como la expulsión o la sanción se encuentran cuestionados y no aparecen sustitutos consensuados que logren suplantarlos. En los casos estudiados registramos además una vivencia de malestar que era atribuida, en sus propios términos, a la "desautorización" y "falta de respaldo" por parte de directivos. Decían cosas como: "*pedís amonestaciones y nunca te informan si las pusieron o no*"; "*la vicedirectora le dijo [a una profesora] que no tenía manejo del curso y se lo dijo delante de los otros profesores. Te desautorizan mucho en esta escuela*".

Nuevamente no se trata de depositar en los directivos la responsabilidad sino de pensar en circuitos institucionales que parecen tener dificultades para afrontar eficazmente la conflictividad y la violencia. Las directoras de las escuelas estudiadas aludían, a su vez, a la diversidad de ámbitos en los que debían intervenir, ante problemáticas muy variadas, con una alta fragmentación en sus tareas y desde un cierto "lugar de soledad" desde el cual desplegaban su actividad cotidianamente en el cruce de demandas múltiples: de estudiantes, de docentes, de las familias, del supervisor, del personal de la escuela.

V. Rastreado otros puntos de vista

Un rasgo característico de la investigación cualitativa es captar la diversidad de perspectivas entre los actores estudiados sobre un mismo objeto y los significados subjetivos relacionados con el mismo. En el caso de esta investigación para algunas/os estudiantes parte de su experiencia escolar sí se investía con un sentido de violencia en el relato producido en las entrevistas. Así, ante la pregunta *"¿algo de lo que viviste en la escuela te parece que es violencia?"*, las

respuestas fueron las que se explicitan en el Cuadro 2.

Según reconstruimos desde las observaciones estos/as estudiantes eran frecuentemente violentados/as por otros compañeros y otras compañeras. Las tres chicas eran categorizadas como "diferentes" con una carga inferiorizante en tal diferencia ("rara", "loca", "cosa"). Ellas eran marginalizadas de algunas formas de intercambios con otras/os compañeras/os y al mismo tiempo evitaban ciertos contactos (se quedaban

Cuadro 2: Significados asociados a violencia

	¿Algo de lo que viviste o viste en la escuela te parece que es violencia?	Situación en el curso
B (mujer, caso A)	"Casi todo, porque yo te explico, yo nunca estuve en un colegio estatal sino que mi papá me dijo que no había, no había así para lugar y por eso me quedé acá y yo tenía miedo de esto porque... no me gustan".	Trato cosificante por su nacionalidad. Referencia habitual: "la peruana". Marginalizada de los contactos con las compañeras.
N (mujer, caso A)	"Que los compañeros sean muy molestos, ese tema de que ellos se hacen los agrandados y a los otros no les gusta, puede haber momentos en que sean muy bruscas".	Referencias a ella como "loca", "rara", "fría", "come libro". Se burlaban de ella por el aspecto físico. Marginalizada de los contactos con las compañeras.
A (varón, caso A)	"Sí, cuando te tratan mal y, cuando te pegan en joda".	Objeto de burlas y cargadas recurrentes. En las entrevistas otros compañeros reconocen que "todos lo tratan mal".
M (mujer, caso B)	"A mí me parece que eso es violencia o a veces cuando los chicos agarran, van y te corren así el banco vos decís, bueno eso también es violencia. Y vos decís "¿puedo hablar con vos?" y ahí decís todas las cosas, todas las cosas".	Objeto de burlas y comentarios agraviantes recurrentes. Se referían a ella como "cosa", "loca", "rara". Marginalizada de los contactos con las compañeras y los compañeros.

en el aula estudiando o escuchando música con auriculares, en vez de salir al recreo). En el caso del joven, a diferencia de las chicas, él se esforzaba por circular entre sus compañeros, por volverse visible, pero continuamente se burlaban de él por el peinado, por la ropa o porque "era negro".

Esto nos hace pensar en la relevancia de abordar la construcción de sentidos de la violencia en relación a las *posiciones relacionales* que se constituyen entre las y los jóvenes en la escuela. En estos casos es posible pensar que el sentido de lo violento se fue constituyendo a partir de las propias *vivencias* de incomodidad, vergüenza u obturación de la subjetividad al ser reconocidos/as y tratados/as por otros como "diferentes". De modo que los sentidos, en tanto remiten al orden de la subjetividad, no se reducen a la dimensión cognitiva sino que se constituyen en un nudo complejo que involucra significados socio-culturales y vivencias emocionales.

VI. El dispositivo de investigación y la posibilidad de expresar el padecimiento en la escuela

Tanto en las entrevistas como en las conversaciones informales, las tres jóvenes recién mencionadas hablaron en extenso con la investigadora acerca de sus padecimientos en la escuela. De hecho dos de ellas se quedaron después del horario de clase para hacer las entrevistas (a diferencia del resto que las hicieron dentro del horario de alguna materia). Esto indicaría que no había un interés pragmático en "zafar de la clase", como sí lo expresaron otros/

as estudiantes. Incluso una de ellas pidió ser entrevistada un día que se estaban retirando de la escuela porque había faltado un profesor, lo que estaría señalando su necesidad de hablar y de ser escuchada. A continuación, se proponen algunos fragmentos de las entrevistas con ellas:

- Entrevistadora: *¿y por qué decís que no querés que piensen que sos aburrida, amargada?*
- N.: *Sí, todo el curso piensa así, menos algunos chicos.*
- Entrevistadora: *¿te lo dijeron?*
- N.: *No, se les nota bastante, hablan a tus espaldas, dicen cosas malas y eso no me agrada mucho, la verdad no me lo tomo muy bien porque a mí cuando me enoja me molesta mucho las cosas esas, prefiero que una compañera no me hable mucho, porque me agarro con ella y no se sabe a dónde puede ir el tema, eh, porque en una escuela yo me enojé y me levanté, tiré el banco (...) de lo que he escuchado, es que dicen que yo tengo muy buenas notas porque soy una come libros, porque solamente quiero estudiar y no estar con nadie; y que me gusta sentarme sola, y que en.... fue así, cuando vine me sentaba sola porque no tenía a nadie, y además me gusta estudiar para tener buenas notas, pero no soy una excelente alumna (...) conocí a una compañera que sí, que una vez me amenazó, bueno en realidad no me amenazó, lo hizo. Entré a un aula y me agarró de acá del cuello me hizo así y si no llegaba, me podría haber asfixiado, un profesor llegó; porque sabía que "¿la N. dónde está?", la vi entrar a un aula y me acuerdo que estaba una chica, que*

no le dimos permiso" y entró y justo me vio. No sé qué pasó con ella, pero era una persona que sí fue muy agresiva. (Entrevista con N., caso A)

- Entrevistadora: *A vos, ¿te han tratado mal?"*
- B.: *Eh, y... casi todos, solamente N. es mi única amiga (N. es la chica del fragmento anterior)*
- Entrevistadora: *pero cuándo decis que te tratan mal, ¿qué te hacen?*
- B.: *me empiezan a patear, o me empiezan a esconder las cosas o me empiezan a insultar, me empujan (...) R. le decía "cómo te vas a sentar con ella, no ves que es peruana", le decía y me hacía sentir mal y de ahí yo me sentaba sola en mi mesa. (Entrevista con B., caso A)*

En algunos estudios sobre violencia escolar se señala una subrepresentación de los episodios de abuso o maltrato porque quienes son víctimas de estos hechos rara vez lo expresan. En general no reconocen ante el dispositivo de investigación, constituido mayoritariamente por encuestas o entrevistas estructuradas, que padecen estos actos. En el caso de este estudio pensamos que el proceso de construcción vincular fue fundamental para favorecer la expresión de estas situaciones y al respecto destacan dos aspectos clave.

Por un lado, la construcción de confianza tuvo que ver con el sostenimiento en los actos del principio de confidencialidad y resguardo de la información, tanto ante las autoridades escolares como ante otras/os compañeras/os. Desde el primer día de trabajo

de campo se hizo explícito en ambos cursos que las anotaciones de la observadora eran un soporte para su trabajo y que en ningún caso se iban a mostrar a otras personas. Pero en una institución con tradición de vigilancia y control como la escuela con decirlo no es suficiente, había que mostrarlo sostenidamente en las acciones.

Por otra parte, la práctica de observación no se realizó desde criterios de distancia, no participación o desimplicación. Más bien la observadora se dispuso a participar en vínculos con jóvenes, siguiendo el hilo de sus intereses, lo que posiblemente favoreció el acercamiento y disponibilidad al diálogo de algunas chicas especialmente. Esto es más relevante en el caso de las estudiantes mencionadas ante la soledad que percibimos que sentían en la escuela. Como decía una de ellas: *"a mí me gusta el aula, y cuando los chicos se van al recreo a mí me gusta quedarme ahí solita. A veces me duermo y después me despiertan"*. Pensamos que con ellas fue relevante el hecho que en los recreos la observadora se acercara, les preguntara como estaban, se quedara simplemente ahí cerca, dispuesta a conversar. Al respecto, vienen al caso unas palabras de la antropóloga cordobesa Mónica Maldonado:

Ahí me pregunto cuál es la función del antropólogo cuando está frente a otro en una relación cuasi analítica y también observo el nivel de soledad, la falta de lugares, espacios, personas con quienes pensarse, hablar y hablarse, que tienen muchos adolescentes en nuestro país. (2005, p. 735)

VII. Comentarios finales

Los análisis presentados en este trabajo nos permiten hablar de cierta opacidad en la relación de las y los jóvenes estudiados con la categoría violencia. Por un lado, no es una categoría que apareciera espontáneamente en sus relatos ni que fuera utilizada para significar determinados acontecimientos de la vida escolar. Aunque, por otro lado, asociaron explícitamente la violencia con distintos comportamientos que, notablemente, son aquellos que mencionaron con frecuencia cuando hablaban de las relaciones con sus compañeros/as: "pegar", "patear", "empujar", "tirar piñas", "insultar", "tratar mal", "gritar", "molestar", "decir cosas feas", "amenazar". En otros estudios (Col·lectiu Lambda de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals, 2008) se ha señalado que muchas veces la percepción de un problema social, como la discriminación o la violencia, no se asume desde la propia persona o grupo pero sí se reconoce como un problema en los demás. Es posible pensar que algo de este mecanismo socio-cognitivo haya estado en juego en los casos analizados.

También propusimos que en los casos estudiados un aspecto que contribuyó a la invisibilización de la violencia fue la construcción de ciertos modos de vinculación como un juego (las burlas, las cargadas o ciertas intimidaciones). Aunque podemos decir que tales construcciones perceptivas no serían homogéneas en el estudiantado ya que lo percibido como juego por algunos/as puede ser percibido como violencia por otros/as. En este sentido, pensamos que la posibilidad de ligar la violencia

con determinados comportamientos emergentes en los intercambios en la escuela es, en parte, dependiente de vivencias emocionales como la incomodidad, la vergüenza o la humillación. Esto se hizo más notable en el caso de estudiantes que han quedado subordinados en la trama relacional del curso y de este modo se volvieron vulnerables a padecer una violencia más intensa y persistente, como los casos que hemos considerado en los dos últimos apartados.

Finalmente consideramos el lugar de las intervenciones escolares. Desde el punto de vista estudiantil se expresaba una percepción que se constituía en torno a los polos de sanción y vacío ("no están", "no hacen nada") de los adultos en la escuela, adjudicando a sus profesores/as *desinterés* para implicarse en los conflictos entre estudiantes. A su vez, para las y los docentes la cuestión se plateaba en términos de agobio, falta de herramientas adecuadas para intervenir y ausencia o déficit de mecanismos institucionales para resolver situaciones conflictivas. Por su parte, las directoras de las escuelas estudiadas expresaban un exceso de demandas, una alta fragmentación en sus tareas y una vivencia de "soledad" en sus actividades cotidianas. Esto nos llevó a pensar en circuitos institucionales que parecen tener dificultades para afrontar eficazmente la conflictividad y la violencia lo cual contribuiría a su invisibilización y naturalización.

Destacar las dimensiones señaladas no implica desconocer el papel del contexto socio-cultural y los modelos de relación y trato en los cuales se esta-

rían subjetivando las y los jóvenes, en espacios recreativos como los boliches, los bailes, la cancha, la calle, en las instituciones o a través de los medios masivos de comunicación. Queremos decir con ello que lo que interpretamos como invisibilización de la violencia en los casos escolares analizados no puede pensarse al margen de la naturalización de ciertas violencias interpersonales en distintos ámbitos de la vida social. No obstante lo cual las escuelas tienen mayor capacidad de acción sobre sus "varia-

bles internas", es decir que pueden trabajar activamente para abordar las interacciones al interior de las comunidades escolares y con ello favorecer la construcción de modos de vinculación, entre todos los actores institucionales, basados en la consideración y respeto hacia el otro.

Original recibido: 11-03-2013

Original aceptado: 20-03-2014

Referencias bibliográficas

Abramovai, M. (2002). *Escola e violencia*. Brasilia: UNESCO.

Benbenishty, R. & Astor, R. (2005). *School violence in context. Culture, neighbourhood, family, school and gender*. Oxford: Oxford University Press.

Bourgois, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En J. López García, S. Bastos & M. Camus (Eds.), *Guatemala: Violencias desbordadas* (pp. 29-62). Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Brener, G. (2008). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 199-240). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. & Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 29-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castro Rubio, A. (2009, septiembre). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, 86, 49-64.

Col·lectiu Lambda de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals (2008). *Estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia*. Recuperado el 1 de agosto de 2013, de <http://www.lambdavalencia.org/documentos/13/4/Lambda-homofobia-y-transfobia-en-el-ambito-educativo.pdf>.

- Debarbieux, É. (1996). *La violence en Milieu Scolaire. 1. État des Lieux*. París: Editorial ESF.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). California: Sage Publications.
- Fernández, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, L., García, M. & Madriaza, P. (2005). *Informe preliminar proyecto Fondecyt N1040694: "Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la "subjetividad" educativa"*. Manuscrito no publicado. Santiago de Chile.
- Forni, F. (1993). Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. En F. Forni, M. A. Gallart & I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación* (pp. 9-105). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y violencia en las escuelas. En G. Noel (Coord.), *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 7-20). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche*, 14 (1), 165-180.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1976).
- Kaplan, C. (2009). Las violencias en la escuela desde adentro. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 719-737.
- Margulis, M. (2011). Presentación. En M. Margulis (Coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp. 11-21). Buenos Aires: Biblos.
- Míguez, D. (2008). ¿Violencia en escuelas? La cuestión en perspectiva. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Paidós.

Míguez, D. & Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 33-64). Buenos Aires: Paidós.

Noel, G. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 39-45). Buenos Aires. Recuperado el 10 de julio de 2013, de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia.pdf

Noel, G. (2009). Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad. En G. Noel (Coord.), *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 37-49). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. & Castellanos Gutiérrez, J. A. (2009). Violencia escolar: narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado el 2 de septiembre de 2012, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>.

Rivas Flores, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores & D. Pastor (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.

Rodigou, M. (2011). Violencia hacia las mujeres: entre la visibilización y la invisibilización. En A. Domínguez & A. Morcillo (Comps.), *Derechos humanos, género y violencias* (pp. 35-49). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Tomasini, M. (2012). Jodas, peleas y actuaciones de masculinidad: ¿Violencia o código de relación entre jóvenes? Un estudio de caso en primer año de una escuela pública de Córdoba. En A. Zaffaroni (Coord.), *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado* (pp. 123-143). Salta: REIJA y Universidad Nacional de Salta.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Síntesis Sociológica.

Valsiner, J. (1994). What is 'natural' about 'natural contexts'? Cultural constructions of human development (and its study). *Infancia y Aprendizaje*, 66, 11-19.