



espacio abierto

Cuaderno Venezolano de Sociología



Auspiciada por la International Sociological Association (ISA),
la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)
y la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Vol.28
Abril - Junio
2019

2



Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología
Vol.28 No.2 (abril-junio, 2019): 27-49

La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas

*Pablo Nahuel di Napoli**

Resumen

Estudiar el fenómeno de las violencias en las escuelas, implica reconocer su carácter polisémico, relacional, y sociocultural, así como también la multiplicidad de sus manifestaciones y la multidimensionalidad de sus causas. La diversidad de significados de las violencias debe enmarcarse dentro del sistema de relaciones que le otorgan sentido. La investigación que se presenta tuvo como objetivo general comprender las percepciones en torno a las violencias de los jóvenes estudiantes en la trama de la vida escolar con sus pares. Mediante una estrategia metodológica cualitativa se analizan 60 entrevistas en profundidad 5 grupos focales realizados con estudiantes de dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires en Argentina. Se identificaron tres pautas por las cuales, en ciertas circunstancias, prácticas similares podían ser percibidas como parte de un trato lúdico y, en otras ocasiones, ser vividas como violentas: la intencionalidad de provocar daño, la consideración de que otro pueda sentirse herido y, el grado de confianza entre los involucrados. Este artículo busca realizar un aporte para pensar estrategias situadas de resolución de conflictos en las escuelas.

Palabras clave: Jóvenes; percepciones; escuela media; conflictos; confianza; convivencia escolar

Recibido: 03-12-2018 / Aceptado: 06-02-2019

* Universidad de Buenos Aires, Argentina
E-mail: pablodinapoli@filo.uba.ar

The construction of meanings around violence by students in their daily interactions.

Abstract

Study the phenomenon of violence in schools involves recognizing its polysemous, relational, and socio-cultural as well as the multiplicity of its manifestations and multidimensionality of its causes. The diversity of meanings of violence must be framed within the system of relationships that give it meaning. The problem of the research presented is to understand the perceptions about the violence that young students build with their peers in the school life. Based on a qualitative methodological strategy, are analyzed 60 in-depth interviews and 5 focus groups with students from two state high schools in the estate of Buenos Aires in Argentina. Three guidelines were found by which, in certain circumstances, similar practices could be perceived as part of a game and, at other times, be experienced as violent: the intentionality of causing damage, the consideration that another can feel hurt and, the level of trust among those involved. This article seeks to make a contribution to think situated strategies to resolve conflicts in schools.

Keywords: Young people; perceptions; high school; conflictos; trust; school life

Introducción

El presente artículo tiene como propósito indagar en las percepciones de los jóvenes¹ sobre las violencias en el ámbito escolar desde una perspectiva socioeducativa. Esta temática ha sido abordada desde distintos enfoques, los cuales diferenciamos según su modo de abordaje y la delimitación conceptual que formulan sobre la categoría analítica de violencia.

Comenzamos remarcando la necesidad de no reducir la violencia al género de la delincuencia, como sugiere el enfoque criminológico (Roberts, Kemp, y Truman, 2013). Asimismo, nos diferenciamos de las miradas psicoeducativas que centran su análisis en el *bullying* (Herrera-López, Romera, y Ortega-Ruiz, 2018) planteando relaciones

1 Dado que aún no hay consenso acerca del uso lingüístico del “o/a”, “@”, “x” o “e” para denotar los géneros, en este texto se usará sólo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura sin desconocer la actual lucha hacia la equidad en materia de géneros.

dicotómicas entre “agresor-víctima” que individualizan responsabilidades y construyen perfiles psíquicos estereotipados.

Nuestra investigación se enmarca dentro de una perspectiva socioeducativa (Kaplan, 2006) que plantea la relevancia de considerar los sentidos que los actores construyen de la violencia en contextos sociorrelacionales situados. Este trabajo busca darles la palabra a los estudiantes de nivel medio a los fines de explorar la dimensión simbólico-subjetiva en torno a la violencia interpersonal entre pares en el ámbito escolar. Para ello seguimos las preguntas formuladas por Castorina y Kaplan (2006) respecto de: ¿cómo se establece el límite entre lo que es violencia y lo que no lo es para los jóvenes estudiantes? ¿Cuáles son los parámetros que utilizan para tipificar una situación o un sujeto como violento/a? Planteamos como hipótesis inicial que la violencia es un fenómeno relacional y contextual, por lo que, en el *modus vivendi* interaccional (Goffman, 2009), su delimitación se asienta en el contexto situacional y en la calidad de los vínculos de quienes sean partícipes.

El artículo se organiza entonces del siguiente modo. En un primer momento se plantea cómo concebimos conceptualmente las violencias en las escuelas desde la perspectiva socioeducativa desarrollada en el contexto argentino. En un segundo momento se describe brevemente la metodología del estudio. En un tercer momento se analizan los parámetros subjetivos por los cuales los estudiantes tipifican una situación como violenta. Como conclusión, se plantean algunas reflexiones para pensar estrategias de resolución de resolución de conflictos entre estudiantes.

Las violencias en las escuelas de Argentina desde la perspectiva socioeducativa

Para comprender las violencias en las escuelas es necesario anticipar el carácter polisémico, relacional y sociohistórico de la definición (Kaplan, 2013), así como también la multiformidad de sus manifestaciones y la multidimensionalidad de sus causas (Míguez, 2012). Esto requiere, tal como sugieren Castorina y Kaplan (2006), del uso del vocablo en plural: violencias. Sus significados solo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido. Este carácter relacional supone una concepción relativa en cuanto “(...) lo que es o no violento puede ser definido y percibido de forma distinta por diversos actores sociales” (Míguez, 2007: 12). En esta línea, Kaplan sostiene que:

las percepciones e imágenes que las sociedades tienen sobre la violencia están vinculadas a una cierta *sensibilidad* de época. Los umbrales de tolerancia (...) y los comportamientos inciviles constituyen una experiencia sociocultural vinculada a los modos en que se fabrican las subjetividades contemporáneas. (2011: 45)

La complejidad de nuestro objeto de estudio conlleva un desafío epistemológico que es necesario advertir. Existen dos itinerarios en torno a: cómo definimos conceptualmente la violencia en el ámbito escolar y qué es percibido como violento por nuestros sujetos de indagación (Castorina y Kaplan, 2006; Noel y Garriga Zucal, 2010). No deben confundirse los actos y las voces de los actores con la estructura conceptual desde la cual se los está abordando. Las palabras de los actores deben situarse dentro de una estructura conceptual.

Para ello, se requiere de una cierta distancia epistemológica por parte del investigador, pero sin alejarse demasiado como para no llegar a comprender la voz de los sujetos de indagación (Castorina y Kaplan, 2006).

Desde nuestra perspectiva de análisis, recurrimos a una definición *amplia* de violencia que va más allá del uso de la fuerza física y/o de los actos tipificados por las leyes penales e incluye, además, un conjunto de acciones que pueden ser percibidas como nocivas por quienes las padecen (Debarbieux, 2002). Nos referimos a insultos, burlas y cargadas, prácticas discriminatorias y humillaciones, entre otras. Blaya y Debarbieux (2011: 342) sostienen que “la violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas”. Esta aproximación ampliada de la violencia interpersonal nos permite, por un lado, captar la multiplicidad de formas en que se manifiesta y, por el otro, incorporar las vivencias y representaciones de la víctima reconociéndolo como un actor social que participa en configuraciones sociales particulares (Castorina y Kaplan, 2006).

Somos conscientes que una definición ampliada puede traer aparejada cierta inflación u homogeneización del fenómeno de las *violencias en las escuelas* al incluir dentro este sintagma una cantidad diversa de situaciones (Debarbieux, 2002; Míguez, 2012). Sin embargo, teniendo en cuenta su multidimensionalidad, consideramos necesario dejar abierta su definición a los fines de profundizar analíticamente en los múltiples significados, manifestaciones y percepciones que los actores construyen, haciendo énfasis en su carácter relacional y en la experiencia social de los sujetos.

Por otra parte, ponemos bajo sospecha la categoría de *violencia escolar* en cuanto puede entenderse que haya un atributo específico de la violencia que le dé entidad propia (Kaplan, 2006). La adjetivación *escolar* esconde en su interior una imputación hacia la escuela como responsable (parcial o total) de los hechos violentos que suceden en ella (Noel, 2008). Asimismo, consideramos que la escuela tampoco es una mera caja de resonancia de violencias y conflictos sociales “extramuros” producto de la desigualdad, la exclusión social y la delincuencia, tal como sostienen algunas investigaciones (Conde Flores, 2014; Giordani y otros, 2017; Salles, Silva, Castro y Fernández Villanueva, 2014).

Diversos autores sostienen que es posible reconocer una singularidad de sentidos y prácticas vinculadas a las violencias en el ámbito escolar que, si bien no son un correlato mecánico de determinados contextos de desigualdad social, cultural y educativa, no pueden abordarse independientemente de éstos (Chuquilin Cubas y Zagaceta Sarmiento, 2017; Kaplan, 2017; Kornblit, 2008; Paulín, 2015; Tomasini, 2015). Su singularidad está dada por la sensibilidad de época, los contextos socioculturales, los marcos institucionales y las subjetividades de los actores de la comunidad educativa que las perciben y significan. Al respecto, Míguez (2008) sostiene que, en el caso argentino, las investigaciones cuantitativas no revelan diferencias significativas entre las condiciones sociales y la violencia que acontece en las escuelas, mientras no se trate de formas extremas como muertes o lesiones con armas. Sin embargo, los estudios de corte cualitativo, que generalmente se han centrado en escuelas rodeadas de alta conflictividad social donde la población vive en condiciones gravosas, si encuentran recurrentemente vinculaciones entre pobreza y violencia en las escuelas. De este modo, el autor sostiene que “mientras

la mirada estadística nos indica la proporción del problema, la etnografía nos señala las excepciones a las que deberíamos prestar atención” (Míguez, 2008, p. 25).

Numerosas investigaciones realizadas en América Latina han señalado que las formas de violencia más recurrentes en el ámbito escolar no son aquellas que ponen en riesgo la integridad física de las personas, sino que se trata de conflictos de baja intensidad entre estudiantes (Abramovay y Pain, 2015; Blaya, Debarbieux, del Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2006; Chuquilin Cubas y Zagaceta Sarmiento, 2017; D’Angelo y Fernández, 2011; Di Leo, 2011; di Napoli, 2016 y 2018; Furlán, 2012; Kaplan, 2017; Noel, 2008; Paulín y Tomasini, 2014; Viscardi y Alonso, 2013). Asimismo, los relevamientos llevados a cabo por el Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas (2008 y 2013), constatan que si bien a lo largo de un período de 5 años (entre 2005 y 2010) disminuyó el porcentaje de estudiantes secundarios que percibe que hay “*violencia*” en su escuela también se redujo el porcentaje de alumnos que se siente “*bien tratado*” por sus compañeros. Estos datos reflejan la necesidad de visibilizar las manifestaciones de violencias menos evidentes e indagar cómo son vividas por los actores escolares. En este marco, el estudio que se presenta a continuación busca realizar un aporte original a la comprensión de los sentidos en torno a la violencia que construyen los jóvenes de educación media.

Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo comprender, mediante una estrategia metodológica cualitativa, las percepciones acerca de la violencia que construyen los estudiantes en la trama de la vida escolar con sus pares. El trabajo de campo se realizó en escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, entre los años 2012 y 2014. La delimitación de los casos fue gradual (Flick, 2004) dividiéndose en tres momentos: selección de las escuelas, de los cursos y de los estudiantes.

Se seleccionaron dos escuelas secundarias “conformadas” que se diferenciaban por el nivel socioeconómico de los alumnos que asisten, con el propósito original de observar si existían significaciones distintas en torno a la violencia. La selección de escuelas “conformadas”, es decir que tuviesen en la misma sede institucional ambos ciclos del nivel secundario (ciclo básico, ex EGB3 y ciclo superior, ex Polimodal), se debe al interés de contar con estudiantes que hayan atravesado el paso de un ciclo a otro dentro de la misma institución. Este requisito acotó la selección de las escuelas dado que, al momento del inicio del trabajo de campo, la provincia se encontraba en pleno proceso de adecuación y unificación de las instituciones escolares acorde a lo estipulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206² que establece como obligatorio el nivel secundario y vuelve a reestructurar sus ciclos. En base a estos criterios procedimos a consultar a informantes claves de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y

2 Bajo los lineamientos de dicha Ley sancionada en el año 2006, la provincia de Buenos Aires optó por el establecimiento de un secundario de 6 años (Ley Provincial de Educación N° 13.688).

Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes nos asignaron las escuelas junto con la correspondiente autorización de la Dirección de Secundaria.

La escuela A se ubica en un barrio de clase trabajadora y a pocas cuadras del estadio de fútbol de un club cuyos jóvenes de las divisiones inferiores asistían a la institución. La escuela B está ubicada en un barrio residencial de clase media a pocas cuadras de una zona comercial. Tanto docentes como estudiantes consideraban a la institución como una de las dos más prestigiosas académicamente del distrito de Avellaneda. En ambas escuelas se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y grupos focales con alumnos del ciclo superior (4to, 5to y 6to **año**) **del nivel secundario**. La intención de trabajar con estudiantes de ese ciclo se debe a que:

- a) Son jóvenes que se encuentran en los últimos años de la secundaria pudiendo dar cuenta de experiencias escolares más extensas dentro de dicho nivel (Dubet & Martuccelli, 1998).
- b) Dado que en el ciclo superior se reconfiguran los cursos en función de las orientaciones elegidas por los estudiantes, ellos poseen redes de sociabilidad más amplias conociendo estudiantes de otros cursos (ahora ex compañeros). Este proceso también conlleva una reconfiguración de los códigos internos de convivencia que se vuelven a reformular con la llegada de otros compañeros, lo que constituye un eje de tensión (Paulín y Tomasini, 2014).

La construcción de la muestra de estudiantes, de carácter intencional, se realizó siguiendo los criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica. Los estudiantes entrevistados de la escuela A eran mayoritariamente de sectores populares, algunos de los cuales vivían en asentamientos urbanos precarios. En el caso de la escuela B, los alumnos con quienes dialogamos eran en su mayoría de sectores medios. Los estudiantes entrevistados tenían entre 15 y 18 años de edad. Teniendo en cuenta los resguardos éticos, se solicitó una autorización firmada por los padres de los jóvenes. Entre las dificultades que afrontamos para desarrollar el trabajo de campo cabe mencionar el reducido espacio para entrevistar en la escuela A, así como también el pedido especial de su directora para que trabaje con un curso de 3er año nominado con ella como “conflictivo”, lo que llevó a que en el turno tarde no entreviste a estudiantes de 5to. año.

Para las entrevistas en profundidad elaboramos un guión que constaba de cinco núcleos temáticos a modo de esquema sobre los tópicos a conversar. No se trató de un modelo cerrado con un orden secuencial, sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de abordar aspectos emergentes (Valles, 2002). El guión de entrevista fue probado con 10 estudiantes secundarios de distintas escuelas. En función de dichas experiencias confeccionamos el instrumento definitivo asegurando la fiabilidad del mismo. En este escrito nos centramos fundamentalmente en dos de los tópicos abordados: a) las formas de relacionarse de los estudiantes entre sí y la conformación de diferentes grupos de pares; b) situaciones de conflicto, tensiones y/o violencia entre estudiantes. A medida que las situaciones, ideas y significados narrados por los alumnos iban saturando en los distintos núcleos temáticos fuimos delimitando la cantidad de entrevistados. En total fueron 60 estudiantes.

En un segundo momento, realizamos 5 grupos focales (con 36 alumnos) buscando que los estudiantes profundicen y debatan sobre ciertos temas y situaciones que surgieron en las entrevistas (Archenti, 2007). Cuatro de dichos grupos se realizaron en 2014 con los estudiantes de los cursos que en 2012 estaban en 4to año y en 2014 cursaban 6to. La muestra final quedó conformada del siguiente modo:

Tabla I: Composición final de la muestra

Escuela	Curso	Entrevistas	M E	H E	Grupos Focales	M GF	H GF
Escuela A	4to. T.M.	8	4	4	1(7)	3	4
	5to. T.M.	6	4	2			
	3ro. T.T.	4	2	2			
	4to. T.T.	8	6	2	1 (6)	4	2
<i>Subtotal</i>		26	16	10	2 (13)	7	6
Escuela B	4to. T.M.	8	5	3	1 (8)	5	3
	5to. T.M.	8	3	5	1 (7)		7
	4to. T.T.	8	5	3	1 (8)	5	3
	5to. T.T.	10	5	5			
<i>Subtotal</i>		34	18	16	3 (23)	10	13
Total		60	34	26	5 (36)	17	19

Para el análisis de los datos se siguieron principalmente los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones dentro de los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). Utilizando como soporte informático el programa *Atlas.ti 7.0* se realizó una codificación y categorización por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo delimitando núcleos temáticos y categorías con mayor contenido inferencial.

Para mantener el anonimato y preservar la confidencialidad e identidad de los entrevistados se modificaron cada uno de sus nombres. En cada testimonio citado se especifica entre paréntesis el género, el año de cursada, el turno al que asisten y la escuela de pertenencia.

Resultados: entre lo ofensivo y lo lúdico: tres aspectos para delimitar “lo violento”

Cuando hablamos con los estudiantes sobre la relación con sus compañeros y los conflictos que emergen en el espacio escolar observamos múltiples percepciones en torno a las violencias, las cuales eran móviles y, a veces, ambivalentes. Las manifestaciones de

violencias que mencionaron las agrupamos en dos categorías en función de un *sentido restringido* asociado únicamente al uso de la fuerza física; y otro *sentido amplio* de orden más simbólico que incluye, también, agresiones verbales, prácticas de discriminación y de humillación. Sin embargo, en varios relatos notamos discordancias entre la concepción de violencia que formulan y los hechos que finalmente tipifican como tales.

Por un lado, entre quienes expresan un sentido restringido de la violencia, identificamos a un grupo de estudiantes de la escuela A que no percibía los enfrentamientos con uso de la fuerza física como “violentos” salvo que estuviera en riesgo la vida de alguno de los contrincantes. Es sobre este grupo donde encontramos el umbral de tolerancia más alto respecto de la violencia física y, también, una cierta legitimación de su uso en términos de *aguante*. El antropólogo Garriga Zucal (2016: 154) define a la categoría nativa de *aguante*, para el ámbito del fútbol argentino, como “(...) un bien simbólico, una manifestación del honor grupal e individual que se constituye en un esquema de clasificación, que define un conjunto de prácticas legítimas”. Esta misma lógica del *aguante* podemos hacerla extensiva a diversas situaciones de enfrentamiento entre jóvenes de un mismo o distintos vecindarios. Interpretamos que esta percepción puede estar asociada a dos circunstancias. En primer lugar, las situaciones de violencia en sus barrios de residencia que mencionan de forma reiterada en sus relatos, en comparación con aquellas que cuenta los estudiantes de la escuela B. En segundo lugar, el vínculo de ciertos estudiantes con la hinchada del club de fútbol que estaba cerca de la institución.

Por otro lado, entre quienes expresan una noción amplia de la violencia cuando se les pregunta por situaciones concretas gran parte hace referencia exclusivamente a aquellas en las cuales hubo agresión física. En coincidencia con otras investigaciones (Coarite y Carrillo, 2014; Mejía Hernández, 2017; Mutchinick, 2018; Paulín, 2013; Saucedo, 2006, Tomasini, 2015), el uso de la fuerza física, las cargadas y los insultos (incluso aquellos que tienen un alto contenido discriminatorio o humillante) en muchas ocasiones son enmarcados por los estudiantes dentro de un contexto lúdico. Por ejemplo, Ricardo (4to.T.T.-Escuela A) nos cuenta:

“capaz que algunas veces nos insultamos pero nos insultamos más en el sentido de que jodemos nada más, nos insultamos en chiste”. Los jóvenes argumentan que lo hacen “en joda”, “en chiste”, “para molestar”, “como relajo”.

Esas situaciones las perciben como cotidianas y se sienten acostumbrados, aunque ello no signifique que no les incomode.

Saucedo Ramos (2006), en su investigación con estudiantes mexicanos enmarca estas prácticas intersubjetivas dentro de una regla social que denomina *llevarse y aguantarse*. Esta forma de tratarse “...se expresaba en el intercambio de golpes, pellizcos, apodos, burlas y, sobre todo, en los juegos lingüísticos donde los dobles sentidos ponían a prueba la masculinidad de los muchachos” (Saucedo, 2006: 413). Paulín (2013) entiende al “joder” y “jugar a molestar” de sus estudiantes argentinos como una forma de sociabilidad que tiene un “(...) papel decisivo en la constitución de identidad, la regulación de las emociones y los modos de construcción de aceptación o rechazo de ciertas diferencias sociales y

culturales entre las personas jóvenes” (p. 194). Por su parte, Tomasini (2015) reconstruye una taxonomía producida por alumnos argentinos entre “peleas en joda, peleas chiquitas y pelas en serio” como una modalidad de gestión de la vida social en las escuelas. Estas peleas van desde:

(...) casos no problemáticos que se constituyen en juegos relacionales y que eventualmente pueden tener desenlaces conflictivos (...) hasta las peleas serias, no por la escena en sí misma de golpes, insultos y amenazas sino porque la percepción de necesitar agredirse físicamente aparece como indicador de que ha sido lesionado un bien altamente valorado a nivel personal o de grupo (Tomasini, 2015: 135-136)

Estas prácticas juveniles son parte de la sociabilidad cotidiana de los estudiantes en la escuela a partir de la cual se (re)conocen, instituyen códigos de convivencia y, también, valoraciones sobre sí mismo y sobre otros. Sin embargo, los agentes escolares adultos en varias ocasiones no toleran esta forma de interactuar de los jóvenes y las sancionan.

J: Por ejemplo, viste que te dije que entre nosotros a veces nos jodíamos y nos insultábamos. Por ahí yo le digo a uno que está en la otra punta que es mi amigo “gordo puto” y nos cagamos de risa los dos. Pero por ahí lo escucha la preceptora y se lo toma a mal y me lleva a la dirección. Y por ahí mi compañero agarra y dice “no, siempre jugamos así” y “no, no importa no te tiene por qué decir eso” [dice la preceptora

(Jacobo, 4to.T.T.-Escuela B)

Por otra parte, los jóvenes van tolerando algunos atributos que sus pares les remarcan negativamente. Lo que al principio duele con la repetición y la rutina es en parte asumido y deja de molestar, siempre y cuando se dé en el marco de un grupo de amigos, de lo contrario las mismas palabras son interpretadas como violentas.

P: Quería saber en la escuela había situaciones de discriminación...

L: No hay. Puede pasar porque también es, como estábamos hablando antes, más light el tema de la cargada, ya no nos afecta tanto, al gordo le decís “gordo” y al negro le decís “eh, negro vení” o... cosas así. Ya capaz que como fue pasando que antes dolía; ya cuando fueron asumiendo cada uno las cosas que tenía y ya llamarlo negro o llamarlo gordo no los puede joder como otras cosas que pueden ser peores.

(Luciano, 5to.T.M.-Escuela B)

Sea dentro de un contexto lúdico o no, en los insultos, las cargadas y/o las prácticas discriminatorias operan sistemas de clasificación social que tienen una eficacia simbólica sobre la subjetividad de los estudiantes. Se trata de nominaciones que pertenecen a

...la clase de actos de institución y de destitución, con mayor o menor fundamento social, por los que un individuo, actuando en nombre propio o en nombre de un grupo

más o menos importante numérica y socialmente, notifica a alguien que posee tal o cual propiedad y al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna. (Bourdieu, 2014: 82)

Aquí retomamos los planteos de Kaplan sobre cómo los estudiantes van incorporando en su subjetividad las expectativas que los otros depositan en ellos. La investigadora sostiene que “...es preciso correlacionar significativamente a las violencias en la escuela con la construcción de la autoestima de los estudiantes” (Kaplan, 2006: 19). En los diversos ámbitos e instituciones sociales, entre ellos la escuela, y en las relaciones que allí se configuran, los agentes vamos forjando una autoimagen. Así, las valoraciones y autovaloraciones que vamos delineando sobre nosotros mismos expresan un sentido subjetivo de las posibilidades y los límites de nuestra capacidad de agencia. Aquello que se percibe como posible o imposible forma parte de un conocimiento práctico que opera a modo *cálculo simbólico* (Kaplan, 2008).

A pesar de que lo que hagan o digan los estudiantes lo enmarquen dentro de un contexto lúdico, pudimos observar cómo igualmente algunos alumnos se sentían maltratados, aunque no lo demostrasen en público o negaran que les molestara.

Si te discriminan se hace en broma todo, nunca se hace posta. Por ejemplo, nosotros tenemos un compañero negro que lo joden, pero es del grupo; o sea, se joden entre ellos. Y cuando joden al resto, joden por joder, no lo hacen para tratar de lastimar capaz. A veces a mí también cuando me joden lo hacen jodiendo, después vienen y me abrazan, yo no me hago problema. Pero a veces sí, cuando le salta la chaveta a alguno o a mí sí ya ahí paran y se dejan de molestar. (Camilo, 5to. T.M. – Escuela B)

La negación de que algo molesta o de que una situación experimentada no sea tipificada como “violenta” puede constituir un mecanismo de autodefensa de los propios jóvenes. Sin embargo, la negación, trivialización o acostumbramiento de ese tipo de situaciones no deja de herir la subjetividad de ciertos estudiantes.

Al indagar en los contornos de “lo violento” desde la perspectiva de los estudiantes, identificamos ciertos límites que establecen respecto de estas formas de sociabilidad de carácter lúdico. En cuanto se traspasa dichos límites, la burla o el insulto se convierten en “*bardeada*” y es interpretado como una forma de violencia y, muchas veces, motivo de pelea.

Estos límites expresan normas implícitas de interacción e interpretación (Guarín-García & Castellanos-Obregón, 2017) construidas colectivamente pero ancladas en juicios subjetivos realizados según el contexto socio-relacional. Analíticamente distinguimos tres criterios complementarios referidos a: i) la intencionalidad de provocar daño, ii) la consideración de que el otro pueda sentirse herido y, iii) la confianza que pueda existir entre los involucrados.

1.1. La intencionalidad de provocar daño

Los estudiantes ponen atención sobre las maneras de decir y hacer del otro. El tono de voz utilizado, por ejemplo, hace a la interpretación de lo que se dice:

V: *Yo creo que agarrarse a las piñas es una situación de violencia, así que sí.*

P: *¿Por qué lo consideras así?*

V: *Porque estas atacando a otra persona. Estas con intenciones de lastimar a otra persona, y para mí eso es ser violento. (Vicente, 5to TM – ES11)*

Elba: *Vos sabés con qué podés cargar y con qué no, y qué le lastima a la otra persona y qué no.*

Leticia: *Claro.*

Elba: *No sos ningún boludo, o sea, te das cuenta. Cuando sabés que le va a lastimar es porque...*

Ángeles: *Elegís decirlo a propósito o no lo decís.*

Sara: *Es a propósito que te pasás, o sea, lo hacés para lastimar, no lo hacés inconscientemente.*

P: *Entonces, ¿qué define que esa cargada o insulto sea “violento”?*

Sara: *La intención, el tono que le ponen...*

(GF 2, Estudiantes 6to.T.M.-Escuela B)

Aquí subyace una concepción instrumental de la violencia en cuanto existe el objetivo de atacar o lastimar a otra persona. Noel (2008) define este tipo de violencia como “... cualquier mecanismo de imposición unilateral –esto es resistida– de la voluntad en el marco de un conflicto, que recurra a medios que se suponen a la vez perjudiciales y efectivos a la hora de forzar el consentimiento de otro” (p. 105). En nuestro caso, consideramos que se trata de un mecanismo de imposición pero que no necesariamente busca coaccionar o forzar en su favor la voluntad del otro, sino más bien dejar una herida, una huella en la subjetividad que le permita posicionarse por encima de esa persona. Incluso en peleas con uso de la fuerza física que nos han relatado los estudiantes, lo que está en disputa muchas veces no es la obtención de la voluntad del otro para hacer algo, sino el reconocimiento, su estatus social.

La intencionalidad de provocar daño es uno de los parámetros que juzgan los estudiantes para considerar una situación como “violenta”. Daniel explicita ese criterio cuando le preguntamos por las cargadas que le dirigen a él sus compañeros:

Porque la violencia verbal es con malas intenciones, es para que a la otra persona le lastime, le hiera los sentimientos, es molestia de verdad. Y las cargadas, las jodas, es para reírnos todos, no es que se rien de mí exactamente. Porque yo conozco a los chicos y no son de herirte.

(Daniel, 5to.T.T.– Escuela B)

Al asociar las violencias con actos que “*están mal*” o que se hacen con “*maldad*” los estudiantes expresan la fuerte connotación moral negativa que contiene la palabra en sí. Asimismo, las “*malas intenciones*”, la “*maldad*” y “*hacerse el malo*” son cualidades que les atribuyen a los jóvenes que tipifican como “*violentos*”. Por el contrario, todo aquello que se juzgue sin intenciones de hacer daño no es considerado violento por más que otros individuos puedan salir lastimados. Justamente, este criterio de la intencionalidad es uno de los argumentos más utilizados por aquellos estudiantes a los cuales sus compañeros les atribuyen ciertas actitudes agresivas.

Por ejemplo en la escuela B hubo un episodio en el cual un grupo de estudiantes de 5^{to} TM lastimaron a una estudiante de otro curso. Cuando todos los alumnos estaban bajando por las escaleras hacia el patio para salir al recreo, uno de los estudiantes de ese grupo, como parte de un juego interno, comenzó a hacer avalancha empujándose entre ellos al mismo tiempo que empujaban al resto de los compañeros que intentaban bajar. En esas circunstancias una alumna se cayó y se golpeó la cabeza contra el piso. Por esta situación ellos fueron sancionados y se les prohibió salir al recreo durante un mes.

Héctor: *Hacer algo a propósito para mí es más que nada violento. Porque cuando haces algo sin intención, que vos la verdad... Porque uno se da cuenta si alguien es malo intencionalmente o cuando salió... por ejemplo eso [señalando a Lautaro] que tiró a la nena, no es que la tiró a propósito. Eso para mí no es violencia porque no la tiró a propósito.*

P: Entonces, **esa situación no sería violenta...**

Héctor: *Para mí no porque es algo de tarado.*

Gaspar: *No porque fue una secuencia. Estábamos jodiendo nosotros dos y me empujó así jodiendo y desencadenó en lastimar a otra persona. No fue con un acto violento.*

Héctor: *No es que él dijo... estaba pasando la nena y... aunque no le quisiera romper la boca sino que se caiga un par de escalones, la empujo y... eso sería violento.*

Silvio: *o sea, no fue algo programado, fue algo accidental.*

Nano: *Si eso pasaba cuando en realidad nunca se hacía la avalancha, no hubiese pasado nada capaz [haciendo referencia a las sanciones que recibieron]. Pero algo que venía siendo reiteradas veces, hacer algo porque no pasaba nada y que un día pase, ahí sí se generó el problema y la sanción.*

(GF 1, 5to.T.M.-Escuela B)

Hubo la otra vez una avalancha con los chicos y lastimaron a una chica. Y lo hacen para cagarse de risa, no lo hicieron a propósito “ay, quiero lastimar a esa chica”. Es violencia pero de pelotudo, de hacer cosas jodiendo. Y después está el violento, el que trajo un cuchillo al colegio.

(Elba, 4to.T.M.-Escuela B)

Mientras otros compañeros entrevistados percibieron ese episodio como violento, los estudiantes de 5to y Elba de 4to, que era su amiga, lo consideraban un “*accidente*” porque no había sido a propósito.

La apelación al parámetro de la intencionalidad de los actos también es uno de los argumentos al que acuden los estudiantes que son centro de burlas, cargadas o de agresiones físicas como mecanismo de autodefensa. Por ejemplo Ignacio (5to.T.T.-Escuela B) nos planteaba que las situaciones de discriminación que sufría por parte de otros estudiantes no las consideraba violentas porque *“a pesar de todo, a pesar que me molesten, yo sé que lo hacen en chiste. Tal vez no con la intención de lastimarme”*.

1.2. La consideración de que el otro pueda sentirse herido

Algunos estudiantes se posicionan en el lugar del *otro*, quien puede ser susceptible de sentirse herido independientemente de que haya habido o no intenciones de lastimarlo. La existencia de dicha posibilidad es una de las razones por la que perciben ciertas situaciones como “violentas”. Por ejemplo, Silvana (4to.T.M.-Escuela A) nos cuenta que para ella el desorden que hacen sus compañeros varones revoleándose objetos a modo de diversión (tijeras, sillas, cestos de basura) le resulta violento porque cualquiera que está presente en el aula puede salir lastimado.

Para estos estudiantes, las agresiones físicas, los insultos, las cargadas y las prácticas discriminatorias son consideradas “violentas” en tanto y en cuanto la persona sobre la que recaen se sienta maltratada. Si bien “bardearse” es percibido por los jóvenes como “*algo normal*” o algo a lo que “*estén acostumbrados*”, son conscientes de que otro compañero ante la misma situación puede sentirse mal o molestarle.

P: ¿Qué es para vos la violencia?

G: *Es el maltrato físico y verbal. Ya bardear e insultar capaz para mí es algo normal. Ayer justo charlábamos eso con uno de los chicos. Capaz que yo te digo “boludo”, capaz con mis amigos porque lo sé, capaz si yo te lo digo a vos yo no sé cómo te lo podes tomar, vos te lo podes tomar mal o bien. Ya el bardearse en sí es violencia. Capaz para nosotros no porque estamos acostumbrados pero como dije recién vos no capaz. Entonces para vos es violencia...*

(Gabriel, 4to.T.M.-Escuela A)

En el caso de las bromas y los insultos los estudiantes establecen normas de interacción consensuadas en la práctica sobre aquello que está fuera de lugar, pero las normas de interpretación resultan difusas respecto del contenido. Acuerdan que es violento insultar con “*algo jodido*” o cargar con “*algo importante*”. Pero el grado de “importancia” implica una valoración personal cuya asignación es parte de una lucha por el sentido de la acción entre quienes son protagonistas, al mismo tiempo que el contexto en el cual se produce condiciona la interpretación que se haga.

Siempre son violentos [los insultos] pero como nosotros lo tomamos todo a joda, a juego, lo tomamos bien. Capaz alguno se zarpa... Nosotros sabemos que con dos o tres cosas no hay que meterse: con la madre de uno no hay que meterse: ya bardeás a la mamá de uno y te fuiste de tema, nadie bardea a la madre del otro. (...) La madre de uno es intocable. Si alguno se zarpa, cobra.

(Gabriel, 4to.T.M.-Escuela A)

Uno de los puntos de quiebre entre lo tolerable y lo ofensivo en donde encontramos un acuerdo casi unánime son las bromas o insultos referidos a la familia, y más particularmente a la madre de los jóvenes. Al igual que lo observan otros investigadores (Mejía Hernández, 2017, Paulín, 2013), decir algo ofensivo sobre la madre supone, particularmente entre los varones, un acto hiriente y, por tanto, una falta de respeto (Silva, 2018) que amerita ser penalizado con el uso de la fuerza física.

1.3. La confianza entre los involucrados

La cuestión de la confianza emerge como un tercer parámetro que los estudiantes tienen en cuenta al momento de considerar una situación como “violenta”. Ahora bien, no se trata solamente de un criterio para juzgar una situación, sino de un vínculo interpersonal que estructura la sensibilidad individual al momento de significar los actos propios y ajenos.

El tema de la confianza ocupa un lugar central en las ciencias sociales que, sin embargo, ha sido estudiado de modo fragmentario. Aquí buscamos centrarnos en la confianza interpersonal que construyen los estudiantes como un fenómeno racional, emocional y normativo que emerge dentro de un marco de lo conocido y lo desconocido como una apuesta hacia el futuro. Para ello retomamos los aportes de dos sociólogos alemanes enmarcados en distintas tradiciones como Simmel y Luhmann.

Simmel (2014) sostiene que todas las relaciones humanas se basan en que cada uno de nosotros sabe algo del otro con el que nos vinculamos. Esa es la primera condición para tratar con alguien. Incluso en las relaciones más íntimas o próximas

nunca se puede conocer a otro en absoluto – lo que supondría el conocimiento de cada uno de sus pensamientos y sentimientos-; no obstante lo cual, con los fragmentos que observamos, formamos una unidad personal que, por lo tanto, depende de la parte que nuestro particular punto de vista nos permita ver (Simmel, 2014: 372).

Es decir que las relaciones sociales oscilan entre lo que se sabe o se puede saber sobre el otro y, lo que se ignora o es necesario ignorar de aquel. Siempre existe una parte que no se puede asir y que se presenta ante nosotros como desconocido, oculto o incierto. En este contexto, la confianza es entendida como una hipótesis sobre la conducta futura del otro que me ofrece seguridad para entablar una actividad práctica con aquel. “Como hipótesis, constituye un grado intermedio entre el saber acerca de otros hombres y la ignorancia respecto de ellos. El que sabe no necesita ‘confiar’; el que ignora, no puede siquiera confiar” (Simmel, 2014: 378-379).

En palabras de Luhmann (2005), la confianza, como hecho básico de la existencia social, cotidianamente es puesta a prueba al (des)confiar en las personas, en las cosas o en las instituciones. En sintonía con Simmel, la confianza es concebida como anticipación de futuro en cuanto uno se comporta como si aquel fuera a ocurrir. En cuanto el mundo es un ente complejo cuyas posibilidades son indeterminadas y, por ende, imposible de asir, la confianza se presenta como un mecanismo necesario y eficaz de reducción de la

complejidad del futuro en el cual se va a actuar. De este modo, “la confianza aumenta la tolerancia a la incertidumbre” (Luhmann, 2005: 26).

La construcción de confianza entre ciertos estudiantes y grupos, en cuanto hipótesis interpretativa y reducción de la complejidad intersubjetiva, les permite ampliar los umbrales de tolerancia dentro de los cuales (re)significan los comportamientos y actitudes de sus pares. Según Luhmann (2005), los umbrales de la experiencia posibilita “interpretaciones que permiten la ejecución de acciones de desconfianza, pero que niegan la desconfianza como actitud” (pp. 132-133). Esto hace que ciertos insultos, cargados e incluso agresiones físicas no sean interpretados como ofensivos o violentos, sino como un juego entre compañeros. De lo que se trata es de conocer los puntos de inflexión en los cuales la percepción de los estudiantes se torna diferente frente a determinadas acciones.

P: ¿Cuál es la diferencia entre un insulto que se toman bien y un insulto como los que vos me estás diciendo que son violentos?

B: *Porque como que con uno tenés confianza y podes hablarte mal, es normal y con*

otros no. Viene y te hablan mal y te lo tomas mal. Con los que no hay confianza.

P: ¿La confianza por qué es?

B: *Por la amistad.*

(Bárbara, 4to.T.T.-Escuela A)

Como también observa Di Leo (2011), para los jóvenes estudiantes la categoría de confianza aparece fuertemente relacionada con la construcción de relaciones de amistad. Sin adentrarnos en un tema tan complejo como la amistad, diremos que se trata de una relación de proximidad y/o intimidad que requiere de confianza al mismo tiempo que contribuye a su consolidación y acumulación. La amistad refleja un determinado capital de confianza que fue probado y acumulado a lo largo del tiempo.

Los jóvenes suelen tolerarse actitudes con amigos que las perciben como ofensivas si las tiene una persona desconocida o con la que no tienen confianza. En estos dos contextos, estructurados por diferentes niveles de (des)confianza, lo que se modifica no es la acción, sino la hipótesis de futuro sobre la actitud. Entre amigos se apuesta a que ciertos insultos, bromas y contactos físicos no tienen la intención de hacer daño, así como también suponen que la otra persona no se va a sentir herida al recibir el mismo trato:

Adela: *Depende de la persona, por ejemplo no sé, o sea, ponele, habitualmente entre amigas o lo que sea algunos insultos... es habitual.*

Malena: *Pero en joda.*

Adela: *Pero solo en joda, claro, ya es acostumbrado eso, o sea, no creo que se tome como violencia, pero todo tiene un cierto límite.*

Malena: *Depende quién te lo diga.*

P: ¿Cuál es el límite?

Bernardo: *Si lo digo yo no pasa nada.*

Mónica: *Por ejemplo nosotros le podemos decir a Bernardo “sos un boludo” y no se lo va a tomar a mal. (...) En cambio si yo le digo “boludo” a Javier él sí se va a ofender.*

Sabrina: *Bueno, pero, a lo que va ella, por ejemplo, si yo le digo “boluda” a ella sabe que mis intenciones no son agredirla u ofenderla, lo estoy diciendo en joda, pero si viene un desconocido y te dice así... de insultar... Ya es distinto.*

(GF 3, Estudiantes 6to.T.T.-Escuela B)

Los agrupamientos escolares, como los cursos a los que asisten, operan como una primera frontera entre lo conocido y lo desconocido que hace a la familiaridad de un ámbito. Al interior de cada curso se van construyendo códigos por los cuales se establece una amalgama de límites normativos entre lo aceptable y lo intolerable. El pertenecer a otra división implica muchas veces ser un *otro* desconocido con el cual no se tiene la misma confianza que con sus compañeros de salón. Sandra (4to. T.T. – Escuela A), refiriéndose a un estudiante particular, nos dice que no es lo mismo que ellos lo carguen a que lo hagan alumnos de otro curso. En el segundo caso sus compañeros intervienen para defenderlo. Según ella, la diferencia consiste en “*que nosotros lo conocemos, somos sus amigos, más allá que no nos llevemos tan bien*”.

Las cargadas o insultos entre estudiantes de diferentes divisiones son mucho menos toleradas que entre compañeros de un mismo curso, incluso cuando no se lleven bien. Lo mismo puede decirse respecto de los subgrupos que existen dentro de cada curso. La confianza es el producto de una relación intersubjetiva dinámica que se construye día tras día negociando sentidos permanentemente. Nuevamente, en el testimonio de Sandra, observamos los diferentes grados de confianza que ella mantiene con sus compañeras. En su curso identifica tres grupos de mujeres: sus amigas (“*las viejitas*”) con las cuales tiene una amplia confianza, un grupo de compañeras (“*las que les gusta los Jonas*”) que si bien no las considera amigas las conoce de años anteriores y siente la cercanía como para cargarse con algunas cosas y, por último, el grupo de las “*chicas nuevas*” que entraron ese año y con las cuales todavía no había alcanzado el grado de intimidad como para cargarse o insultarse “*jodiendo*”. De hecho, un insulto como “*callate idiota*” dentro de una discusión entre los compañeros del curso fue el detonante de una situación de violencia física entre ella y Alejandra (del grupo de las “*chicas nuevas*”).

Podríamos decir que ciertas formas de violencia verbal y física entre los estudiantes, si no devienen en situaciones conflictivas o hirientes para los involucrados, expresan el grado de confianza y fortaleza del lazo social que existe entre ellos. La no confianza implica que frente a prácticas similares, los estudiantes no cuentan con un mecanismo para reducir la complejidad, la cual es vivida como una incertidumbre riesgosa ya sea porque no puede evaluar la intencionalidad del otro como tampoco puede conocer si se siente ofendido. Por ende, es posible que entre desconocidos ciertas prácticas sean evaluadas como ofensiva y lleven al conflicto. Frente a la imprevisibilidad del otro, la reacción mediante la coacción externa sería una acción posible entre estudiantes que no se tienen confianza.

Discusión

Como pudimos analizar, existen ciertas discrepancias entre la concepción de violencia que formulan los estudiantes y lo que efectivamente adjetivan como “violento” en la interacción con sus pares en el ámbito escolar. Cuando se refieren a situaciones concretas mencionan casi de forma exclusiva aquellas en las cuales hubo algún tipo de agresión física. Estos resultados son coincidentes con la investigación realizada por Tomasini (2011: 97) en la ciudad de Córdoba, quien observó que entre los estudiantes muchas veces “la violencia es reconocida como categoría abstracta pero no puede ser conectada con sus propias situaciones cotidianas y cuando la conectan aparece ligada a eventos más bien excepcionales (como una pelea con golpes)”.

Por otra parte, contemplamos cierta naturalización por parte de los estudiantes respecto de un conjunto de situaciones en las cuales se hace uso de la fuerza física, burlas, bromas y/o insultos dentro del espacio escolar. Al igual que en otros estudios (Mejía Hernández, 2017; Paulín, 2013; Saucedo, 2006), ellos argumentan que están acostumbrados a dichas situaciones o las enmarcan dentro de un contexto lúdico, sin percibir las como “violentas” en ninguno de los dos casos. Esta cuestión fue más visible entre los estudiantes de la escuela A, quienes narraron diferentes situaciones de uso de la fuerza física en sus barrios de residencia y expresaron una concepción restringida de lo que consideraban como “violento”.

Aquí nos encontramos con que la violencia no sólo contempla una diversidad de significados y una multiplicidad de modalidades, como planteamos al inicio de este trabajo, sino que también puede existir una contradicción o ambivalencia entre lo que los actores, en nuestro caso los jóvenes estudiantes, conciben como violencia y lo que finalmente designan como tal en el contexto de prácticas situadas en el ámbito escolar. Asimismo, a la sensibilidad de época que guía la percepción sobre ciertos hechos de violencia (que en el pasado podían ser considerados como no violentos, “comunes” y/o legítimos) también es necesario tener en cuenta la dimensión generacional que propicia que ciertas formas de trato social sean, como vimos, naturalizadas por los jóvenes estudiantes pero repudiadas por los docentes adultos.

En este marco, se reactualiza las preguntas-problema planteadas al inicio de este trabajo en torno al límite que establecen los estudiantes entre lo que consideran o no violento y cuáles son los parámetros que utilizan para establecer dicho límite.

Encontramos tres aspectos por los cuales en ciertos escenarios prácticas similares podían ser percibidas como parte de un trato amistoso y, en otras ocasiones, ser vividas como “violentas”. Cabe aclarar que no hayamos diferencias en los parámetros utilizados por los estudiantes en función del contexto social de cada una de las escuelas.

En el primero de ellos, la intencionalidad, el foco está puesto sobre las motivaciones de quien ejecuta las acciones. Aquí predomina una concepción más instrumental de la acción al evaluar si el estudiante tuvo o no la intención racional de ejecutar un acto dañino. Cabe destacar que investigaciones realizadas en distintos países también han subrayado la relevancia que los estudiantes le atribuyen al propio juicio sobre la “intención” de la

acción del otro (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011; Mejía Hernández, 2017; Tomasini, 2011; Coarite y Carrillo, 2014).

En el segundo aspecto, la posibilidad de sentirse herido, la mirada se deposita sobre quien es objeto de las mismas. En este caso predomina una dimensión de empatía emocional donde lo que se tiene en cuenta es cómo se podría sentir la otra persona.

La confianza entre quienes protagonizan las situaciones representa el tercer aspecto que ponen en consideración los estudiantes y, a su vez, constituye el eje estructurador de las interpretaciones que hacen respecto de la intencionalidad y la consideración sobre el otro. Resulta necesario establecer una diferenciación entre “confianza”, “desconfianza” y “no confianza”. Como sostiene Luhmann (2005), la desconfianza no sólo es lo opuesto a la confianza, sino que tiene un equivalente funcional en cuanto también supone reducción de complejidad. Mientras la confianza es una hipótesis de que el futuro que se espera acontecerá, la desconfianza es una hipótesis contraria de que ese futuro no sucederá. En cambio, consideramos que la no confianza en otro individuo o en las instituciones implica una no reducción de la complejidad y, por ende, un aumento de la incertidumbre en la cual no se llega a establecer ninguna apuesta a futuro. En este sentido interpretamos que los individuos se vuelven más impulsivos y sus comportamientos menos autocoaccionados.

En este tercer eje predomina una lógica relacional que enfatiza la calidad del vínculo que construyen los individuos. Cuando existe mayor capital de confianza, mayor es el umbral de tolerancia respecto a prácticas que en otros escenarios y con otros actores se tipifican como “violentas”. Asimismo, la poca o nula confianza implica un mayor desconocimiento del otro que dificulta la reducción de la complejidad en cuanto a la intencionalidad de la acción y/o la posible herida subjetiva que puede provocarse.

Este último hallazgo puede ponerse en diálogo con el trabajo de Míguez y Tisnes (2008) en el cual sostienen que la experiencia subjetiva de la violencia está asociada al grado de integración social de los estudiantes en un doble proceso. Es entre los alumnos con problemas para vincularse con sus compañeros donde se manifiestan más situaciones de violencia, pero también es este grupo el más propenso a sentir como amenazantes situaciones que otros estudiantes perciben como anodinas.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso realizar un aporte original a la comprensión de los sentidos en torno a las violencias que construyen los jóvenes de educación secundaria. A diferencia de otras perspectivas que restringen la definición de violencia, por ejemplo, sólo a la agresión física o a actos tipificados por el código penal; partir de una definición analítica ampliada nos brindó la posibilidad de acercarnos e incluir la voz de los jóvenes que vivencian, en sus diferentes roles, situaciones de violencia en contextos escolares, así como también nos permitió rastrear la diversidad, variabilidad, contradicciones y ambivalencias que subsisten sus percepciones respecto del trato con sus pares. Asimismo, como pudimos observar, los vínculos entre los estudiantes son contingentes, dinámicos y se modifican con el tiempo, en el espacio y de acuerdo con quienes componen las escenas. Por tanto, nos

distanciamos de aquellas perspectivas que edifican perfiles psíquicos respecto de quienes ejercen y/o son víctimas de violencia en las escuelas.

En este marco, a lo largo del artículo, buscamos examinar los criterios relacionales por los cuales una determinada situación es tipificada como “violenta” por los estudiantes. Evidenciamos que sus percepciones están en mayor medida permeadas por la calidad de los vínculos que construyen con sus pares y por los escenarios en los cuales se desarrollan, que por tipo de práctica en sí misma o la concepción *a priori* que tengan de la violencia.

Los vínculos basados en la confianza constituyen un soporte subjetivo que les brinda a los jóvenes una seguridad ontológica para orientar su acción hacia sus pares. Por eso, la confianza constituye uno de los ejes estructuradores de las percepciones que tienen en torno a la violencia en la escuela. Podríamos plantear como hipótesis de trabajo a futuro que cuanto menos vínculos de confianza establezcan los jóvenes entre sí aumenta el espectro de situaciones y comportamientos que pueden ser percibidas como violentas degradándose el clima de convivencia al interior de la escuela.

Los resultados aquí presentados no pretenden ser generalizables sino más bien, en primer lugar, visibilizar y complejizar la voz y sentidos de los estudiantes en torno a sus percepciones de violencia y, en segundo lugar, ser un recurso heurístico para pensar dispositivos para la resolución de conflictos en el espacio escolar. Es posible que en otras escuelas, ubicadas en otros contextos, emerjan nuevos o similares parámetros con los cuales los propios jóvenes evalúen situaciones en el ámbito escolar como violentas. Por ello, al momento de trabajar en las escuelas sobre este tema es necesario pensar estrategias de intervención situadas y contextualizadas evaluando la calidad de los vínculos que existen entre los actores de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. y PAIN, J. (2015). “L’école et ses violences : le parallèle France-Brésil”. En S. PESCE & R. CASANOVA, **La violence en institution: situations critiques et significations**. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- ARCHENTI, N. (2007) “Focus group y otras formas de entrevista grupal”. En A. MARRADI, N. ARCHENTI, y J. I. PIOVANI, **Metodologías de las ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé.
- BLAYA, C. y DEBARBIEUX, E. (2011) “La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses?” **Magis, Revista Internacional**. Volumen 4, Nro. 8, 339-56. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3568>, consultado el 13/04/2017.
- BLAYA, C., DEBARBIEUX, E., del REY ALAMILLO, R., y ORTEGA RUIZ, R. (2006) “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia”. **Revista de Educación**. Nro. 339, 293-315. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59938/clima%20y%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado 03/05/2010.

- BOURDIEU, P. (2014) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- CASTORINA, J. A., y KAPLAN, C. V. (2006) “Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto”. En C. V. KAPLAN (Dir.), **Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHUQUILIN CUBAS, J. y ZAGACETA SARMIENTO, M. (2017) “La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México”. **Revista Educación**. Volumen 41, Nro. 2, 1-19. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21751>, el 25/05/2018
- COARITE, E., y CARRILLO G. (2014) “Consideraciones sobre la violencia escolar y los conflictos de estudiantes”. **Revista Integra Educativa**. Volumen 7, Nro. 2, 175-86. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1997-40432014000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es, consultado el 20/05/2018
- CONDE FLORES, S. L. (2014) “La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones”. **Sinéctica**. Nro. 42, 1-21. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2014000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es, consultado el 22/05/2018
- D'ANGELO, L. y FERNÁNDEZ, D. (2011) **Clima, conflictos y violencia en la escuela**. UNICEF/FLACSO.
- DEBARBIEUX, E. (2002) “«Violências nas escolas»: divergências sobre palavras e un desafio político”. En E. DEBARBIEUX y C. BLAYA (Eds.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. UNESCO.
- DI LEO, P. (2011) “Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina”. **Persona y Sociedad**. Volumen 25, Nro. 3, 55-78. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txta131441.pdf>, consultado el 15/03/2015.
- di Napoli, P. (2016) “La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte”. **Zona Próxima**. Nro. 24, 61-84. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>, consultado el 13/02/19
- di Napoli, P. (2018) “Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina”. **EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**. Nro. 10, 9-37. Disponible en: <http://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/article/view/411>, consultado 02/07/18
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada.

- FEREDAY, J., y MUIR-COCHRANE E. (2006) "Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development". **International journal of qualitative methods**. Volumen 5, Nro. 1, 80-92. Disponible en: <http://ijq.sagepub.com/content/5/1/80.short>, consultado el 22/05/2016.
- FLICK, U. (2004) **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Fundación Paideia Galiza; Ediciones Morata.
- FURLÁN, A. (Ed.). (2012) **Reflexiones sobre la violencia en las escuelas**. México: Siglo Veintiuno Editores.
- GARRIGA ZUCAL, J (2016) "Jugar con la violencia: Reflexiones sobre lo mimético y el control de las emociones". **Apuntes de Investigación del CECYP**. Nro. 28, 150-59. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-98142016000200006, consultado el 31/03/2017.
- GIORDANI, J. P., SEFFNER, F. y DELL'AGLIO, D. D. (2017) "Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública". **Psicologia Escolar e Educacional**. Volumen 21, Nro. 1, 103-111. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>, consultado el 23/05/2018.
- GOFFMAN, E. (2009) **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUARÍN-GARCÍA, L., & CASTELLANOS-OBREGÓN, J. (2017) "Entre el juego y la agresión: Normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar". **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Volumen 15, Nro. 1, 193-205. Disponible en: [10.11600/1692715x.1511130112016](https://doi.org/10.11600/1692715x.1511130112016), consultado el 22/02/2018.
- HERRERA-LÓPEZ, M., ROMERA, E. M., & ORTEGA-RUIZ, R. (2018) "Bullying y cyberbullying en Latinoamérica". **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Volumen XXIII, Nro. 76, 125-155. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100125&script=sci_arttext, consultado el 13/12/2018.
- KAPLAN, C. V. (2006) "Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo". En C.V. KAPLAN (Dir.) **Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2008) **Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino**. Buenos Aires: Colihue.
- KAPLAN, C. V. (2011) "La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes". **Cadernos de Estudos Sociais**. Volumen 25, Nro. 1, 45-52. Disponible en: <http://www.amsafeiriondo.org.ar/seminarioconflictividad/kaplanfundaj2011.pdf>, consultado el 14/05/12.

- KAPLAN, C. V. (2013) **Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2017) **La vida en las escuelas**. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- KORNBLIT, A. L. (2008) **Violencia escolar y climas sociales**. Buenos Aires: Biblos.
- LUHMANN, N. (2005) **Confianza**. Barcelona: Anthropos.
- MEJÍA HERNÁNDEZ, J. M. G. (2017) **Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria**. México: Colofón.
- MÍGUEZ, D. y Tisnes A. (2008) “Midiendo la violencia en las escuelas argentinas”. En D. MÍGUEZ (comp.) **Violencias y conflictos en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós.
- MÍGUEZ, D. (2007) “Reflexiones sobre la violencia en el medio escolar”. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**. Nro. 17, 9-35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539799001.pdf>, consultado el 20/03/2014
- MÍGUEZ, D. (2012) “Cavilaciones Epistemológicas sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas. Elias y el Equilibrio entre Nominalismo y Positivismo”. En A. Furlán (Eds.) **Reflexiones sobre la violencia en las escuelas**. México: Siglo Veintiuno Editores.
- MUTCHINICK, A. (2018) “Modos de abordar las humillaciones entre estudiantes. Un estudio desde la perspectiva de alumnos de educación secundaria”. **Aposta. Revista de Ciencias Sociales**. Nro. 77, 101-31. Disponible en: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mutchinick.pdf>, consultado 11/12/2018.
- NOEL, G. & GARRIGA ZUCAL, J. (2010) “Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso”. **PUBLICAR**. Nro. 9, 97-121. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1191>, consultado 11/07/2015.
- NOEL, G. (2008) “Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos”. **Propuesta Educativa**. Volumen, 17, Nro. 30, 101-8. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=13&num=30>, consultado el 17/10/2011.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS (2008) **Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS (2013) **Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- PAULÍN, H. L. (2013) **Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias**. Tesis doctoral no publicada, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- PAULÍN, H. L. (2015) “Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina”. **Universitas Psychologica**. Volumen, 14, Nro. 5, 1751-62. Disponible en: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=64746682017>, consultado el 1/03/2018.
- PAULÍN, H. y TOMASINI M. (2014) **Jóvenes y escuela: Relatos sobre una relación compleja**. Córdoba: Editorial Brujas.
- POTOCNJAK, M, BERGER, C. y TOMICIC T. (2011) “Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes”. **Psyke (Santiago)**. Volumen, 20, Nro. 2, 39-52. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22282011000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=en, consultado el 20/05/2018.
- ROBERS, S. KEMP, J. y TRUMAN, J. (2013) **Indicators of School Crime and Safety: 2012. NCES 2013-036/NCJ 241446**. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- SALLES, L. M. F., SILVA, J. M. A. D. P. CASTRO, J. C. R., y FERNANDEZ VILLANUEVA, C. (2014) “Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar”. **Psicologia & Sociedade**. Volumen 26, Nro. 1, 148-157. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100016>, consultado el 23/05/2018.
- SAUCEDO, C. (2006) “Estudiantes de secundaria: sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela”. **Investigación**. Volumen, 11, Nro. 29, 403-429. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002905>, consultado el 12/07/2009.
- SILVA, V. S. (2018) “La Demanda por un Buen Trato en la Escuela Secundaria”. **Educação & Realidade**. 43 (2): 457-70. DOI: 10.1590/2175-623662538, consultado el 16/07/2018.
- SIMMEL, G. (2014) **Sociología: estudios sobre las formas de socialización**. México: Fondo de Cultura Económica.
- TOMASINI, M. (2011) “Perspectiva del actor y perspectiva del investigador: un análisis de esta relación a partir de una investigación sobre violencia con jóvenes en escuelas medias”. En PAULÍN, H. L. y RODIGOU NOCETTI, M. (Eds.) **Coloquios de investigación cualitativa: subjetividad**



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA



espacio
abierto

Cuaderno Venezolano de Sociología

Vol 28, N°2 _____

Esta revista fue editada en formato digital en junio de 2019 por su editorial; publicada por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve