

INVESTIGACIONES

*LA IMAGEN HERIDA Y EL DRAMA DEL RECONOCIMIENTO:
ESTUDIO CUALITATIVO DE LOS DETERMINANTES DEL CAMBIO EN LA
VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE**

The wounded image and the reconnaissance's drama:
Qualitative study of the determining factors of change of in school violence in Chile

Mauricio García¹, Pablo Madriaza²

¹Universidad Facultés Universitaires Saint Louis, Bd. Du Jardin Botanique, 43, 1000 Bruselas, Bélgica.
garcia@fusl.ac.be

² Camberra 5860, Santiago, Chile

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa sobre violencia escolar realizada en Chile. En particular, se presentan los resultados relativos a los determinantes del cambio, es decir, qué hace que algunos de ellos dejen de ser agresores en el seno de la escuela. La mayoría de estos determinantes identificados por los jóvenes parecen corresponder a hallazgos de la investigación empírica sobre el problema, y señalan dominios concretos que podrían dar lineamientos para la intervención y prevención de la violencia escolar. Es sobre este último punto que resultan especialmente relevantes los resultados respecto a los determinantes del cambio. Los jóvenes señalan que dejan de ser violentos al "madurar". El análisis muestra que este proceso aparentemente "natural" y fruto del desarrollo es en verdad una modificación de la relación al

Abstract

Results of a qualitative research on school violence carried out in Chile are presented. Particularly, this paper presents the results regarding the determining factors of change in school violence according to the perception of aggressive secondary students, that is, what favors that some students quit being aggressors within the school context. Most of the elements identified by the students seem to correspond to findings of empirical research on the subject, and point out to concrete dimensions which could show some pathways for intervention and prevention of school violence. It is about this last issue that the findings about the determinants of change are particularly relevant. Participants argue that they stop being violent when they "mature". The analysis shows that this apparently "natural" process and an outcome of its development, is really a modification of the relationship with time, of

* Este artículo corresponde a un aspecto parcial de los resultados del Proyecto Fondecyt N° 1010771: "Hacia una Interpretación de la Violencia en la Escuela. Lineamientos de Estrategias de Convivencia Social en el Espacio Educativo". Aprobado para el año 2001. Además, se inserta en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1040694: "Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la 'Subjetividad' Educativa". Aprobado para el año 2004.

tiempo, de la emergencia de un proyecto personal futuro, que depende de una modificación del conjunto de percepciones inter pares, que hacen que baje la necesidad de reconocimiento de la propia imagen, lo que hace perder legitimidad el recurso a la violencia y la agresión.

Palabras clave: violencia escolar, determinantes de la violencia escolar, cambio.

the emergence of a personal future project, which depends on a modification of the perceptions of the array of peer relationships. This modification leads to a decrease need of recognition of the self image, which finally leads to the loss of legitimacy of violence and aggression as a resource.

Key words: school violence, determining factors of school violence, change.

INTRODUCCION

Algunos autores han propuesto al Reconocimiento como un eje central sobre el cual se desarrolla la violencia de los estudiantes en Chile (García y Madriaza 2004; 2005a y 2005c). En cierta forma, se ve en ésta un drama que se teje irresuelto, sobre el sentido en el cual se hace comprensible, es decir, en la búsqueda insaciable de un saberse reconocido. Reconocimiento que se instala sobre el Otro, con el cual me violento y sobre un tercero, testigo fundamentalmente subjetivo sobre el cual se sostiene el acto.

De esta forma, la violencia no se hace tan ajena al contexto de relaciones sociales sobre las cuales se sostiene la sociedad, sino todo lo contrario, se instala en un lugar más bien íntimo y cercano a estas relaciones, que a simple vista parecen tan lejanas a un hecho de violencia.

Las preguntas, por cierto, son: ¿Qué hace que la búsqueda de reconocimiento en las escuelas se instale sobre un hecho de violencia? ¿Qué falla en el sistema educativo de modo que estas violencias no son canalizadas hacia otras formas de reconocimiento? Y por cierto una pregunta no menos pertinente: ¿Qué hace que la violencia pierda sentido en estos jóvenes como un modo válido de ser reconocidos socialmente? Nuestra hipótesis es que esto depende de manera decisiva del modo en que el reconocimiento se va tejiendo de manera subrepticia a lo largo de los años escolares. No todos los jóvenes persisten en estas formas de violencia y, de esta forma, se hace interesante preguntarles qué ha hecho que cambiaran el rumbo de sus actos, y por cierto, qué haría que aquellos sujetos de la violencia tornaran finalmente hacia otras formas de convivir socialmente.

El presente artículo refleja parte de los resultados obtenidos a través de dos proyectos Fondecyt sobre el tema de violencia escolar entre estudiantes. Estos resultados se levantaron a través de una metodología de análisis cualitativo, donde se entrevistó a estudiantes de enseñanza media, que fueron considerados por sus establecimientos educacionales o sus compañeros como agresivos o violentos, y de los cuales se sabía que habían participado en actos que pueden ser considerados violentos.

ANTECEDENTES

Prevalencia y Problematicación Latinoamericana. En Latinoamérica, la problematización de la violencia escolar es bastante reciente: al igual que en Chile, la década de los 90 es el punto de inflexión emergente de este tipo de violencias. *Brasil* parece ser el país

latinoamericano que inaugura la problemática en la región. Abramovay (2003) estima que la violencia en las escuelas es un tema que surge a finales de los 80, no obstante, la problemática de la violencia entre pares se instala recién –al igual que en toda la región– tras los años 90. En un estudio nacional en Brasil (UNESCO 2001), cuando se les pregunta a los alumnos sobre la percepción del porte de armas en las escuelas, el 13% de los encuestados responde positivamente. Por otro lado, este mismo estudio muestra que un 33% de estudiantes encuestados afirma que ha visto amenazas contra estudiantes, profesores o funcionarios de la escuela. Colombia también incorporó tempranamente esta categoría. Castañeda (2003) explica esto por el contexto de violencia existente en el país, donde desde algunas décadas los asesinatos, secuestros y violencias varias han sido tema de debate y preocupación en el país. A principios de los 90 surge la necesidad de diferenciar violencia y maltrato en la escuela, pero desde el amplio espectro que implica pensar la cultura escolar. Parece no haber estadísticas claras del fenómeno particular de la violencia escolar en Colombia, pero pese a esto ya existen varias líneas de intervención en dicho país (PREAL 2003). En Uruguay existen algunos estudios nacionales sobre el tema, donde puede verse una amplia incidencia del fenómeno entre los estudiantes (Viscardi 2003). En estos estudios, el 28% de los estudiantes de ciclo básico reconoce haber participado en peleas, mientras que el 71% dice haber sido agredido verbalmente. Por otro lado, el 18% dice haber visto a un compañero portando armas. En Ecuador, por otra parte, el 26% de los niños entre 6 y 10 años reconoce haber participado en una pelea y el 36,7% de los adolescentes de 11 a 13 años ha recibido y proporcionado golpes varias veces (Maluf, Cevallos y Córdoba 2003).

En Chile, el problema no está lejos del contexto latinoamericano y también son pocos los estudios que se han hecho sobre el tema. Una constante en estos estudios latinoamericanos es que muy pocos de los resultados se extraen de investigaciones exclusivas del fenómeno, sino que surgen como extensiones a estudios de otra índole que incorporan en algún grado la percepción sobre violencia en las escuelas.

En Chile, por ejemplo, a partir de los datos de las cuatro encuestas que ha hecho el Instituto Nacional de la Juventud, puede observarse un aumento progresivo de la percepción de que la violencia física entre los estudiantes es uno de los problemas frecuentes al interior de los establecimientos educacionales (INJUV 2002). La percepción de la violencia en las escuelas como un problema pasa de un 14% en la encuesta nacional de 1994 a un 40,3% en su versión 2002. No obstante, esta percepción progresiva puede deberse a la también progresiva importancia mediática que ha tenido este fenómeno en los últimos años. En un estudio sobre violencia escolar en la Región Metropolitana, se constató que el 15% de estudiantes de enseñanza media refiere haber llevado cuchillos al colegio y 5% refiere haber llevado otro tipo de armas. Entre las variables asociadas, se encontró una progresiva disminución de la percepción de violencia, a medida que aumentaba el nivel del curso (Contador 2001). En otro estudio, esta vez hecho sobre el grupo 5º a 8º básico, se pudo observar que el 11,3% de los niños dice haber sido agredido por un compañero más de cinco veces y el 10,3% confiesa haber agredido en la misma cantidad a otro alumno (López y Filsecker 2001).

En un último estudio sobre Violencia Escolar en Enseñanza Media, aún no publicado, y proveniente de una investigación Fondecyt, se indaga sobre la percepción de este tipo de violencia en la escuela (Flores, García y Madriaza 2005). Un 16,9% de los encuestados piensa que hay entre Bastante y Mucha Violencia en sus colegios. Un 6,2%

dice haber participado en Robos con Amenaza y Chantaje al interior de sus establecimientos, y un 9,6% se ha visto involucrado como víctima en situaciones como la descrita anteriormente. Por otro lado, un 50,7% dice haber sido agredido verbalmente y un 18,3% dice haber sido agredido físicamente.

Investigación cualitativa en Chile. En algunos artículos ya publicados, García y Madriaza (2004, 2005a, 2005b, 2005c; Madriaza 2005) corroboran la tesis cultural de la violencia escolar. Esta tesis propone que la violencia parece estar estrechamente ligada a la articulación de nuevas formaciones socioculturales en el contexto juvenil de las escuelas. Los sujetos de la violencia escolar, en el mismo hecho de violentarse, crean y recrean códigos y legalidades subterráneas y distintas, que difícilmente logran traducción en el registro educacional adulto. De esta forma se va desarrollando un espacio social que adquiere sentido a través de tres tiempos: A) *La violencia opera como una búsqueda de conocimiento.* Este es el plano dual e inicial de las relaciones sociales violentas en la escuela. En el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro que intenta responder a la interrogante acerca de quién soy yo y quién es el otro. Un golpe en este caso no sólo es señal de daño al otro, sino que también adquiere la cualidad significativa de cierto saber que no podría ser descubierto, sino es en el mismo hecho de la violencia. B) *La violencia como búsqueda de reconocimiento.* Este segundo tiempo nos arroja directamente en lo social, al incluir la posibilidad de un tercero dentro de las relaciones violentas. Tercero que al funcionar como supuesto testigo del hecho violento (cuya presencia no es real sino subjetiva) da pie para la aprobación de la violencia. De esta forma la violencia ya no es tanto cierto saber acerca del otro, sino también un acto que se realiza fundamentalmente para el regocijo y aceptación del supuesto testigo. Así, la violencia es una pugna por el reconocimiento de este testigo social. C) *La violencia como jerarquización.* El último tiempo nos arroja desde la tríada social al grupo que va organizándose en posiciones simbólicas para cada uno de sus miembros, de menor a mayor estatus. La posición no sólo relata el lugar dentro del continuo jerárquico, sino también la relación que se establece entre cada una de las posiciones al interior del grupo. De esta forma, ya organizado el grupo a través de la violencia, ésta tiende a disminuir en sus formas más visibles, para ir señalando un espacio de poder que encubre el origen mítico de su violencia.

La violencia de esta manera va haciendo sociedad donde aparentemente no la hay y va estableciendo un registro cultural, que escapa permanentemente a las interpretaciones institucionales desde la cual tiende a posicionarse, a saber, desde el lugar de exclusión que supuestamente ocupa.

Investigación cualitativa y nivel socioeconómico. Por otro lado, se pueden observar diferencias interesantes entre niveles socioeconómicos (García y Madriaza 2005c). En el nivel socioeconómico alto, el fenómeno de la violencia escolar parece estar ligado a una figura social emergente: el “Cuico tirado a Flaite”, personaje híbrido culturalmente y descontento, que, perteneciendo al mundo socioeconómico alto, ve en la figura del Flaite (icono del NSE bajo) cierto ideario de constitución de sentido vital. De esta forma, adopta poses, vestuario, lenguaje y códigos de un mundo que cree más libre. En la búsqueda de esta libertad y reconocimiento, es desde donde se constituye la violencia del sujeto del NSE alto, y en la huida permanente de todo aquello que pueda someterlo,

esclavizarlo y humillarlo. La contraparte en esta lógica binaria, es el Cuico (icono del NSE alto), que sometido por la norma se ve asfixiado por ella y que desde la percepción del “Cuico tirado a Flaite”, es potencialmente más destructivo del orden social por su individualismo e indiferencia. La violencia, en este caso, es un modo natural de liberarse de las amarras de una condición de opresión. En última instancia, aquél que se violenta se pone en *riesgo de muerte*, pues en ese regreso a lo natural intuye cierto sentido y huye de la imagen temible de caer en *riesgo de vivir*, donde intuye la eterna reproducción de lo mismo, una eterna quietud de una muerte en vida. Ante esto, es mejor bailar sobre la muerte. El Cuico tirado a Flaite se encuentra en esta encrucijada, en este drama.

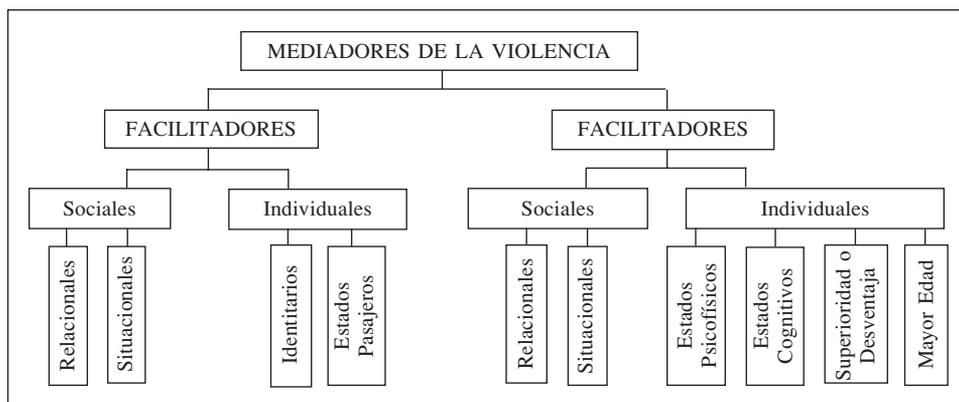
Investigación cualitativa y determinantes de la violencia escolar. Muchos son los factores que se han podido rescatar a partir de estos estudios cualitativos. En un artículo no publicado, García y Madriaza (2005d) distinguen tres niveles de factores que influirían en el mantenimiento de la violencia escolar: *Antecedentes, Mediadores y Gatillantes Directos*.

Entre los *Antecedentes*, los estudiantes reportan que “Determinantes Familiares”, como estilos de crianza en relación a la violencia, conflictos en la familia y dificultades económicas, influyen en ella; así como también “Antecedentes Macrosociales”, como la influencia de los *massmedia*, la mayor tolerancia social, la discriminación y el estrés en el modo de vida actual.

Entre los *Mediadores* se distinguen dos tipos: los “Facilitadores” y los “Inhibidores” de la violencia. Estos mediadores no son incitadores directos, pero permiten crear un contexto posible sobre el cual se puede cultivar la violencia escolar. Tanto los Facilitadores como los Inhibidores son mediadores que pueden ser tanto sociales como individuales.

Figura 1

El árbol categorial de los mediadores de la violencia.



Entre los facilitadores sociales destacan la rivalidad con otros grupos o personas, las provocaciones sutiles o indirectas, el abuso de poder, el estar inserto en un grupo curso agresivo o desordenado, el etiquetamiento dentro de un rol en el contexto escolar (como ser el desordenado, el violento, etc.). También es relevante en este contexto la presencia de terceros (en el caso de compañeros, testigos, etc.) o la ausencia de autoidentidad. Del mismo modo, un Facilitador Social relevante es pertenecer a un curso recién conformado y el ser alumno nuevo. Entre los Facilitadores Individuales los estudiantes destacan facilitadores relacionados con la "Identidad" como el ser *choro*¹, ser agresivo, ser impulsivo, así como tener problemas emocionales o enfermedades mentales y ser menor de edad. Sin embargo, también se asocia a "Estados", como el estar aporreado, tener pica (encono), rabia acumulada, así como también estados alterados de conciencia producto del consumo de alcohol o drogas.

Entre los inhibidores sociales que los estudiantes reportan, aparecen aquellos ligados a la convivencia, como el conversar, la amistad y la familiaridad, la capacidad de pedir disculpas y el parentesco sanguíneo. Por otro lado, la presencia de autoridades (profesores, padres, policías) inhibe la violencia, pero también la presencia de otros significativos con la intención de parar la violencia. Un curso tranquilo también es relevante a la hora de ahogar conductas agresivas. Entre los inhibidores individuales, podemos encontrar Estados Psicofísicos como el cansancio o el sosiego; Factores Cognitivos como la capacidad reflexiva, la inteligencia, la toma de conciencia, el autocontrol, la capacidad de distraerse y la expectativa de sanciones (familiares, escolares o sociales); la Percepción de Superioridad o de Desventaja: este factor es interesante, pues indica que cualquier desnivel en el poder inhibe actos de violencia, específicamente la Pelea; y por último, el tener Mayor Edad, que se asocia a mayor madurez, tranquilidad, menor impulsividad y mayor respeto por el otro.

El último nivel es el más inmediato al acto violento —específicamente la Pelea—: *Los Gatillantes*. Aluden a los incitadores directos de la pelea y estos autores los han definido a partir de aquello hacia lo cual se dirige la afrenta. Distinguen tres posibilidades, donde la última es la más relevante. Aquellos desencadenantes que atacan la Corporalidad y el Espacio o Territorio Personal, aquellos que atacan a las Posesiones Personales como robos o hurtos y, por último, aquellos desencadenantes que atacan al Honor y la Respetabilidad. Este es quizá el más ambiguo y subjetivo, pero el más interesante, pues el acento está puesto en la imagen del sujeto ante el otro.

METODO

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

¹ Modalidad de identidad psicosocial en grupos marginales, donde existe una predisposición a ser violento. Asimismo, la palabra "choro" proviene de "chorear", que significa robar, es decir, el choro también es el que roba, ladrón.

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

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

De esta forma, se completaron 54 entrevistas individuales y 27 grupos focales².

Técnica de recolección de datos. La información fue recolectada por medio de dos dispositivos de carácter cualitativo: a través de la Entrevista Comprensiva y por medio de Grupos Focales³. La *Entrevista Comprensiva* es una técnica que trata de vislumbrar el sistema de valores, elecciones sociales y lingüísticas que hace el informante y de adherir (sin exceso), con el fin de “liberar” el discurso y reforzar su sinceridad (Kaufmann 1997).

Los *Grupos Focales* corresponden a una conversación grupal, basada en la interacción de los participantes –aproximadamente 5 a 8 personas–, focalizado en un tema propuesto por un facilitador (Taylor y Bogdan 1986).

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

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

El siguiente paso consistió en la búsqueda de informantes que cumplieran con los requisitos expuestos. Esto se hizo a través de *entrevistas iniciales* con directivos y docentes que propusieron una lista preliminar de posibles informantes, lo cual fue corroborado o desmentido para la muestra final, a través de *entrevistas de selección* con los compañeros de estos estudiantes o a través de estos mismos estudiantes previamente

² En aquellos informantes donde se vio que el material que presentaban era mucho más rico y denso para los efectos de comprender el fenómeno, se decidió hacer una segunda entrevista, para profundizar en elementos que sólo fueron superficialmente tratados en la anterior. Lo mismo ocurrió para los grupos focales, donde la mayoría fue citado para una segunda reunión y en algunos casos relevantes, incluso a una tercera.

³ Tanto las entrevistas como los grupos focales fueron realizadas por psicólogos, previamente capacitados en la investigación.

seleccionados. En estas entrevistas de selección, se discutió básicamente con los informantes preliminares su posible inclusión o exclusión en la muestra de la investigación. En algunos casos, incluso se tuvo que buscar en otros establecimientos nuevamente, siguiendo el procedimiento antes expuesto, hasta llegar a aquellos más significativos. Así, el número de colegios participantes llegó a 11.

Una vez lograda la selección final de informante se llevó a cabo la primera fase de *Entrevistas Comprensivas* propiamente tal. Después de esta fase y sobre la base del material de las entrevistas se realizó en estos establecimientos la fase de *Grupos Focales*, donde se congregó a un número significativo de estudiantes. Muchos de ellos ya habían sido entrevistados previamente, pero en la mayoría de los casos sólo fue un porcentaje menor del grupo. Los Grupos Focales fueron conformados siempre por estudiantes del mismo establecimiento educacional y por rangos de edad similares. Es decir, se prefirió reunir en un mismo grupo estudiantes de 1º y 2º medio y en otro de 3º y 4º medio. Los demás criterios de inclusión son los mismos que los enunciados antes.

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

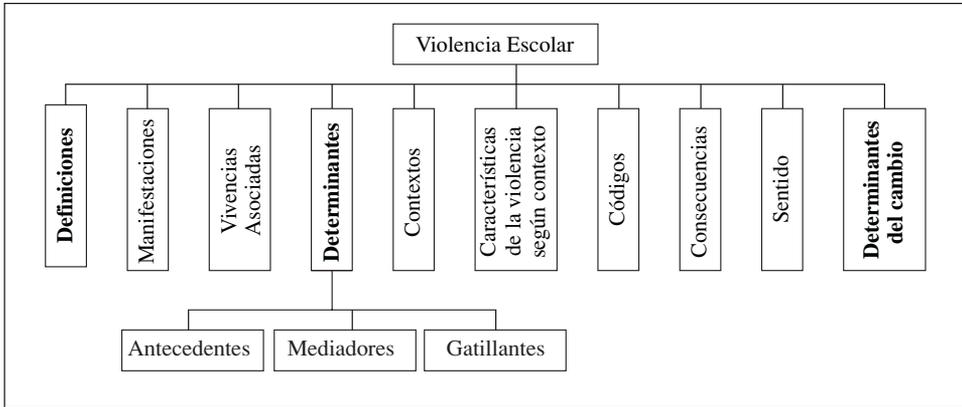
RESULTADOS

Presentamos a continuación una parte de los resultados extraídos sobre una extensa investigación cualitativa que se centró en el sentido de la violencia escolar. Un esquema general de las dimensiones analizadas puede verse en la figura 1. De estas dimensiones aquella que presentamos a continuación se relaciona con la pregunta expuesta en la introducción: “¿Qué hace que la violencia pierda sentido en estos jóvenes como un hecho socialmente válido?” De ahí que hemos llamado a esta dimensión DETERMINANTES DEL CAMBIO, categoría que engloba aquellas razones que motivaron a algunos de estos jóvenes a dejar el camino de la violencia, y también la percepción que tienen los que se mantienen en la violencia sobre aquello, que les haría cambiar su modo de actuar. Esta dimensión es particularmente relevante, puesto que da pistas para la prevención e intervención en este problema.

Determinantes del cambio: ¿madurar? Muchos de nuestros informantes reconocen haber sido agresivos o violentos en la escuela –y también fuera de ella– y en algún momento se producen cambios que los pacifican o los hacen dejar de implicarse en las peleas o en las espirales de provocaciones. ¿Qué los hace cambiar? ¿Qué elementos son decisivos en dicho cambio? Estas, preguntas, no son sólo relevantes en términos propiamente investigativos, sino también pueden darnos luces sobre procesos que habría que propiciar y favorecer con miras a la prevención de la violencia en las escuelas o a la hora de diseñar estrategias en su enfrentamiento al interior de la institución escolar.

Figura 2

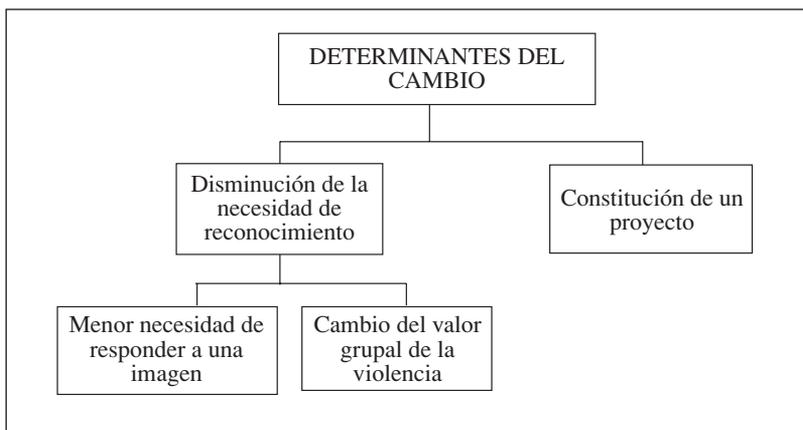
Estructura jerárquica de las dimensiones codificadas descriptivamente en la investigación.



Espontáneamente estos jóvenes dicen que dejan de ser violentos, porque “maduran”. Puesto así pareciera tratarse de un proceso “natural”, que da cuenta de los cambios característicos del desarrollo psicológico y social. Pero si fuera “natural” lo encontraríamos en casi todos los casos, lo que queda contradicho por los datos empíricos y por los de nuestra investigación. Pareciera entonces que detrás de esta simple idea de “madurar” se esconde una serie de procesos que habría que identificar. Cualificando esta cuestión de la madurez, aparecen en nuestras entrevistas los siguientes elementos: A) *Disminución de la necesidad de reconocimiento*, factor decisivo como se señala en los Antecedentes de este artículo, y B) *Constitución de un Proyecto* que haga significativa la preocupación por el futuro.

Figura 3

Arbol categorial de determinantes del cambio en la violencia.



A) *Disminución de la necesidad de reconocimiento.* Ante la pregunta de por qué al crecer se aleja de la violencia, M nos dice: “Yo creo que es por la madurez, cuando uno es más chico también piensa menos las cosas que hace o como que necesita demostrar cosas al otro, como que hay que estar constantemente validándose; en cambio, ahora el que pueda ser cobarde o no da lo mismo, somos todos compañeros, no vamos a gastar energía en cosas inútiles como una pelea, si es algo totalmente inútil además. Ahora no necesitamos demostrarnos nada”.

Nos parece interesante notar que para no necesitar demostrar ni validarse ante otros habría que ser capaz de “ser cobarde” y contar igual con los otros. El valor de la violencia cambia igual para los otros, para los testigos, en particular para los compañeros de curso: ahora la pelea es significada como “una cosa inútil”. Hay dos cosas entonces: A1) “Menor necesidad de responder a una imagen”, por ejemplo la de “choro” para hacerse reconocer, y A2) “Cambio del valor grupal de la violencia”.

A1) El primer aspecto da cuenta de lo que podríamos llamar una Mayor Libertad ante la Mirada, el juicio o la opinión de los otros, lo que implica una mayor Subjetivización e Individuación, un cambio en la identidad: “Me di cuenta que no valía la pena ponerse así, y que además yo no era así; que cuando uno hace travesuras uno actúa como para estar dentro de tus amigos y hacer lo que hacen ellos, entonces yo soy inquieto, entonces como uno quiere tener más amigos, entonces se hacen cosas para puro llamar la atención y para relacionarse mejor con los amigos. Entonces uno dice: “ya no porque ellos sean así yo voy a tener que ser así también”; entonces ahí empecé a cambiar, no fue tanto por la condicionalidad, o sea, por la matrícula condicional, sino porque yo quise y decidí cambiar” (M). Este cambio supone entonces dejar de identificarse en espejo a lo que los otros son o lo que los otros valoran. Pero éste no es un proceso sin costos. Implica aceptar “desilusionar” a los otros, separarse parcialmente de ellos y, por tanto, quedar más solo. Tito lo expresa muy bien: “No, igual me he seguido juntando con mi grupo de amigos, salimos y hacemos cosas fuera del colegio; pero, como igual “ya no voy a todas”, me he sentido de repente medio aislado. Pero igual salimos en la tarde, cuando termina el colegio. Ahora igual me ha afectado eso de que ya no me junto tanto con mis amigos, porque ellos hacen cosas que yo ya no las hago”.

La soledad en cuestión es, por una parte, “alejarse” de los amigos o eventualmente perderlos, pero también se trata de una soledad más estructural, pues se trata de perder una imagen, una fama, un modo de existir para los otros. Nos parece que para que este proceso, que disminuye o anula el valor de la violencia, sea posible, hay dos factores decisivos: el acompañamiento y sostén familiar y la mayor integración del grupo curso.

A2) La emergencia de este último factor los jóvenes la asocian a que empiezan a compartir ideales comunes y a tener proyectos comunes. Son el reflejo de la creación de una Identidad Grupal y también Generacional: “R: Claro, ahora uno piensa más... Nosotros siempre organizamos los carretes los viernes y con el curso completo, entonces tenemos otro tipo de cosas de que preocuparnos./ P: Ideales, proyectos / R: Antes nunca pasaba. El año pasado no pasaba eso/ Ro: Antes nos juntábamos, pero así.../ R: Pero eso igual nos une caleta, ya no pasa eso de la cuestión de la violencia. Ahora somos todos hermanos” (Focus).

Es esa integración grupal que precipita el cambio de valor de la violencia, que pasa a ser considerada una tontera, pero dicho cambio de valor no es una operación mental individual. El valor y el sentido de la violencia, en particular su capacidad de suscitar

reconocimiento, no depende sólo del individuo agresivo, sino también de los otros que operan como testigos de dicha violencia. Desde este punto de vista, las acciones, estructuras y procesos educacionales, tendientes a favorecer la integración grupal y la formación de una identidad generacional, parecen ser relevantes en la perspectiva de prevenir la violencia en las escuelas.

B) *El segundo elemento que cualifica el madurar, es la “Emergencia de un Proyecto”, que dé significado al futuro, que instale una preocupación al respecto. Experiencias que precipitan un proyecto son, por ejemplo, el tener un hijo: “E: ¿Por qué se produce este cambio en ti?/ M: Por mi hijo, ahora tengo un hijo, eso me hizo cambiar/ E: ¿De qué manera, por qué?/ M: Es que ya no pienso por mí, pienso por él primero, si no estoy yo, ¿qué le voy a dar?/ E: ¿Y cómo te defiendes cuando te agreden? /M: Es que ya no me importa mucho, ahora tienen que hacerme algo muy grave para que entre en la pelea/ E: ¿Y todo eso por la llegada de un hijo?/ M: Sí/ E: ¿Tú crees que es porque la vida toma un sentido?/ M: Sí, claro. Para mí tomó un sentido. Eso sí, sólo le pasa a algunos, otros tienen un hijo y no están ni ahí. Yo, antes de tener un hijo, no pensaba en las consecuencias, actuaba y peleaba no más”.*

En este caso, la responsabilidad por un hijo tiene como efecto que el joven tolere más las provocaciones. La humillación que éstas suscitaban ya no emerge; por el contrario, ahora el sujeto requeriría ser objeto de algo muy grave para responder agresivamente. Ahora bien, este último informante es muy lúcido al puntuar que no es el evento por sí mismo el que precipita este cambio, pues otros tienen un hijo y no hay ningún efecto, “no están ni ahí”. La cuestión parece residir entonces en que más allá de tener un hijo él puede apropiarse de un discurso que le permite situarse como padre, ubicarse en esa posición. Pensemos que si el contexto educacional, y sobre todo familiar, no da espacio para esto, tener un hijo no suscita cambios.

Más allá de este ejemplo, interesa hacer notar que las experiencias y eventos que susciten una nueva versión de sí mismo parecen ser las que le dan vida y sentido a un proyecto en la adolescencia. En algunos se trata de algo tan simple como cambiar la autoimagen escolar a partir de una experiencia en que constatan que no son tan “porros” como creían, y se les abre toda una perspectiva en que ya no se sienten privados del saber, y perciben que el esfuerzo por aprender tiene sentido. Incluso experimentan orgullo por sus logros, lo que genera nuevas fuentes para sustentarse emocionalmente, menos dependiente del reconocimiento de los otros. En definitiva, la constitución de un proyecto diversifica y amplía las posibilidades de obtención de reconocimiento, proceso concomitante con el desprendimiento de la identificación especular con los otros, lo que sienta las bases para hacer lazo social a través de un proyecto e ideales simbólicos, que ya no reposan sólo en la alienación imaginaria de la fama y la imagen del “choro”.

Con todo, el proceso de cambio descrito es parcial y opera respecto del grupo curso, pero no necesariamente respecto de los pares de otros cursos y menos fuera del colegio. En un grupo focal, los jóvenes nos dicen que al madurar van encontrando otras vías de resolver los conflictos, que se tornan más significativos el diálogo y la razón, pero sólo dentro del curso, no afuera: “R: En el curso sí, pero para fuera no. Dentro del curso sí, para los giles, no/ E: ¿Por qué no para los giles de afuera?/ P: Nos caen mal, no son bienvenidos/ R: Porque no es lo mismo. Cómo te podría decir, uno madura dentro de una familia, pero afuera, como se dice, uno vive en un doble estándar, ¿me

entiende?/ E: ¿Ya para afuera siguen siendo *violentos*?/ P: Yo cacho que por eso han disminuido las peleas en el curso, porque afuera nos quedamos así para siempre, ya nos cachan así.../ Pe: Nos quedamos con esa imagen”.

Pareciera que el conocimiento y familiaridad desarrollados el interior del grupo curso apacigua la necesidad de reconocimiento y descomprime las interacciones violentas. Pero los pares de otros cursos siguen siendo “desconocidos” relativos.

CONCLUSIONES

¿Qué hace que la violencia pierda sentido en estos jóvenes como un hecho socialmente válido? Como hemos podido observar, lo mismo que sostiene la dinámica de la violencia es lo que definitivamente permite su decaimiento. El eje del reconocimiento como sentido sobre el cual se orienta la violencia escolar permite a su vez interpretar el fin de un drama y el comienzo de otro. Tendríamos que decir que a fin de cuentas es un final triste. Al final del camino de este drama imposible que permitía sostener la lógica del deseo en nuestros informantes, se encuentra la pérdida del abrigo de la mirada del otro y, por tanto, como hemos dicho, también la soledad. Habría que preguntarse si no es la depresión la llamada a reemplazar la violencia de estos jóvenes y si tal vez allí donde hay depresión la violencia que iba encaminada hacia otro ahora es volcada sobre sí mismo. Esta última frase es la propuesta nietzscheana para el surgimiento del alma (Nietzsche 2000).

Por otro lado, no podríamos decir que la violencia es el único modo de resolver la necesidad de reconocimiento por parte de estos jóvenes violentos. Sin embargo, desde el punto de vista de ellos, parecen no verse demasiadas alternativas. El que a través de la violencia se pueda obtener reconocimiento indica que la violencia está en estrecha relación con las formas sociales sobre las cuales se lo busca. De esta forma, el reconocimiento encontrado permite ligar la violencia con lo social y no desligarla. Y decimos social, en tanto que lo esencial del Reconocimiento es justamente la imagen que es construida a partir de la mirada que los Otros ponen sobre uno. A través de este reconocimiento el hecho violento se hace evidentemente social, al incorporar al tercero, al testigo subjetivo sobre el cual se despliega este teatro del deseo. Vemos, por tanto, la necesidad permanente del reconocimiento, atravesando casi todos los campos donde se establece este tipo de violencia en estos jóvenes. Sin embargo, no sólo es –como hemos dicho– una consideración radical de aquel otro con quien me violento, sino también una búsqueda subjetiva de reconocimiento de ese Otro tercero –aparentemente imaginario y ajeno al hecho inmediato de la pelea–, donde se instala el verdadero motor de este material discursivo sobre la violencia. La aparición del testigo supone no sólo la triada social imaginaria –es decir, sujeto de la violencia escolar, rival y el testigo aparente–, sino también el modo de relación especular que establecen estos jóvenes. El factor fundamental, por tanto, ya no es material, sino más bien subjetivo, donde lo que prima es la “imagen”.

De ahí que podamos decir que el tema de esta imagen se instala sobre el discurso identitario, sobre la inestabilidad yoica, que implora por límites o fronteras que sirvan de seguros referentes a la hora de constituirse. Al construirse así una imagen yoica segura y estable, el individuo da cuenta de experimentar el deseo como perteneciéndole.

De ahí que al lograr instalar el proyecto, la tumultuosidad de la imagen fragmentada (la violencia) se revierte en unidad tras la mirada segura en el espejo. Sibony es más claro que nosotros para enfrentar esta pregunta: “La violencia es como golpear sobre un muro para asegurarse de existir y para saber si el Otro responde del otro lado, si está aún vivo. (A veces el niño se golpea la cabeza en el piso, el adolescente golpea a su padre y a su madre para que se muestren, que salgan de ellos mismos). Pero el otro, enloquecido por la violencia, olvida responder. *Y si el Otro no responde, el Yo deviene irresponsable*” (1998: 102).

Si es el campo de la imagen donde se juega la violencia escolar de estos jóvenes, entonces la pregunta que intenta responder esta violencia es ante todo: *¿Quién soy para el Otro?* Las amarras del reconocimiento atan el ímpetu de estos sujetos de la violencia, haciendo de la violencia un camino muchas veces inevitable y difícil de abandonar cuando el mismo hecho de la violencia inscribe –sobre la base de este reconocimiento– el campo de lo social que se estructura lentamente. De ahí, por tanto, que el punto de inflexión que se pretende al momento de intervenir sobre la violencia debiera pasar necesariamente a través de este campo imaginario del reconocimiento.

Pero las preguntas a esta altura –siguiendo a Sibony– son: *¿Quién es el llamado a responder en la violencia escolar? ¿Quién no ha respondido aún a este llamado de desesperación?* Si el que tenía que responder no responde, entonces el golpe se instala como una frontera radical. De ahí se entiende que estos jóvenes no busquen necesariamente al más débil ni al más fuerte; buscan al igual, al par, sobre el cual es seguro medir la fuerza, sobre el cual es seguro establecer una frontera. Frontera que, una vez establecida, permite dejar caer a la violencia. Dos planos se enfrentan en esta búsqueda, entroncados en el registro de la imagen: los otros y yo mismo: *¿Quién soy para el Otro?* El esfuerzo de la intervención debe pasar entonces por la identidad y la mirada de los otros.

Nos parece interesante entonces la idea que el cambio en la violencia, es decir, el dejar de ser y hacer violento, pase por una disminución de la necesidad de reconocimiento: “...como que necesita demostrar cosas al otro, como que hay que estar constantemente validándose; en cambio, ahora el que puede ser cobarde o no, da lo mismo...”. Aquello que se ha llamado “madurar”, pasa entonces por aceptar perder el valor de la imagen ante el Otro; es decir, desasirse de las amarras especulares que lo tejían al espacio social de la violencia. Desasirse implica ante todo –en este contexto– hacerse individuo, libre de las amarras de este reconocimiento, pero profundamente solitario (la Depresión). Extraña condición y que, sin embargo, habla de la encrucijada –contradictoria, por cierto–, donde se divisa el inicio de la violencia y al mismo tiempo su fin. Mirando hacia el inicio, la violencia se entronca indistintamente a lo social. Cerca de su fin, la vía regia se tuerce sobre sí misma, para parir un sujeto (de sí mismo y no de los otros), que ya no busca un reconocimiento unívoco, sino equívoco, múltiple y diverso. La violencia ligada íntimamente a lo social implica ser más dependiente de los otros y, por el contrario, allí donde no hay violencia, se instala cierta indiferencia hacia al Próximo, el más próximo. El fenómeno de la violencia indica ciertas contradicciones, por tanto: un campo social sin violencia es una sociedad de individuos, lugar de la soledad, indiferencia y personalismo ante todo.

Intervenir en violencia escolar implica entonces intervenir a este nivel, es decir, a nivel del Reconocimiento, de la Imagen. Enfocarse en la “Fuerza” o en el “porte de

armas” es definitivamente quedarse en la superficie del fenómeno. La violencia en las escuelas parece ir más allá de la sintomatología evidente del acto violento. Si podemos decir que la violencia de estos jóvenes es social y recrea la sociedad, entonces intervenir en la violencia supone insistir en la apertura de los reconocimientos sociales. La escuela parece no estar cumpliendo este rol como testigo imaginario –excepto en aquellos que no se violentan– y, de esta forma, ha perdido el estatus de guía a la hora de reconducir estos reconocimientos hacia formas no violentas de socialización. El sistema educativo hoy *no responde a la llamada desesperada*. De esta forma, el sentido que entrañaba la escuela para los jóvenes pierde sus efectos más significativos. Intervenir en violencia escolar supone recuperar, en cierta forma, el valor de la escuela como testigo imaginario; reconstruir, de esta forma, el espacio educativo como espacio válido de sentido.

Es necesario abordar un último tema. Más bien es una sospecha que emerge desde la fecha histórica en que aparece la violencia escolar como problema: a partir de los 90. Comienzos de los noventa es una fecha clave de transformaciones culturales en Latinoamérica. A nivel mundial se acaba la guerra fría y la mayoría de las dictaduras latinoamericanas dan un paso al lado a favor de las democracias refundadas. En Chile se asocia a un proceso de modernización. Modernización y Globalización son dos de las palabras que más han circulado dentro de la semántica estatal de los períodos de la Concertación y probablemente en gran parte de Latinoamérica. Chile, en estos cambios, no sólo debía ponerse a la altura técnica, sino al mismo tiempo, ética y valórica. Otros eran los tiempos. Y, sin embargo, este período es un período fecundo de denuncias sobre formas de violencia y de aparición de nuevos fenómenos: violencia intrafamiliar, violencia en los estadios, delincuencia y la que nos convoca hoy: violencia escolar. La delincuencia, de hecho, tiene un *boom* en una fecha clara: 1995 (Ministerio del Interior 2004), la violencia escolar en Chile se inaugura el mismo año: 1995 (Zerón 2004), y tras ellas aparece una preocupación mayor: los jóvenes. ¿Qué hay en este período que anuncia tal insistencia sobre la violencia?

Nuestra hipótesis indica que tras el proceso de modernización, terminada la dictadura, se instala una brecha cultural abismal entre dos Chiles: aquel de las formas tradicionales de socialización y aquel más progresista, global, moderno e individualista. Es lo que nos indica, por lo menos, el informe del PNUD y el INJUV (2002). Efectivamente existen dos tipos de jóvenes que cubren estas polaridades. En cierta forma, algo de las transformaciones culturales ha dejado sin imagen a los jóvenes de hoy. Gran parte de las formas de reconocimiento y reciprocidad se han socavado con las nuevas exigencias de modernización y globalización. La premisa parece ser: volcarse sobre el individualismo como valor de desarrollo. Dentro de esta lógica, el Otro desaparece lentamente al llamado y los jóvenes se quedan sin soporte cultural e identitario. ¿La violencia escolar será una respuesta a estas transformaciones?

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, M. (2003). Enfrentando a Violência nas Escolas: um informe do Brasil. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- CASTAÑEDA, E. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Colombia. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.

- CONTADOR, M. (2001). Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *Revista Psykhe* 1.10: 69-80.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en Milieu Scalaire*. 1. *État des Lieux*. París: Editorial ESF.
- FLORES, L.; M. GARCIA, P. MADRIAZA. (2005). Informe Preliminar Proyecto Fondecyt Nº 1040694: "Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la "Subjetividad" Educativa". Aprobado para el año 2004.
- GARCIA, M., P. MADRIAZA. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: conflicto y aspiración por recrear un orden social. *Revista Persona y Sociedad* 18.1: 31-50.
- GARCIA, M., P. MADRIAZA. (2005a). Lineamientos para la intervención en violencia escolar en Chile. *Revista Persona y Sociedad* 19.1: 135-154.
- GARCIA, M., P. MADRIAZA. (2005b). Sentido y propósito de la violencia escolar de los "cuicos". Análisis Estructural del Discurso de Estudiantes Agresivos del Nivel Socioeconómico Alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.
- GARCIA, M., P. MADRIAZA. (2005c). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Revista Psykhe*. (Santiago).
- GARCIA, M., P. MADRIAZA. (2005d). Estudio cualitativo de los factores determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología: Natal* (en revisión).
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. (2002). *Tercera Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.
- LOPEZ, M., M. FILSECKER. (2001). *Manifestaciones de violencia y agresividad en la escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET.
- MADRIAZA, P. (2005). Poder/Violencia y el ejercicio latinoamericano de dominación inconclusa. *Revista Persona y Sociedad* 19.1: 249-262.
- MALUF, N.; C. CEVALLOS, R. CORDOBA. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Ecuador. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- MINISTERIO DEL INTERIOR. CHILE. (2004). *Prevención de la delincuencia juvenil*. (Santiago).
- NAVARRO, L. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Chile. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- NIETZSCHE, F. (2000). *La Genealogía de la Moral*. Madrid: Editorial EDAF.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid: Editorial Morata.
- ORTEGA, R., J. MORA-MERCHAN (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313: 7-27.
- PNUD, INJUV. (2002). *Transformaciones culturales e identidad juvenil en Chile*. (Santiago).
- PREAL. (2003). *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur. Catastro de programas y proyectos*. Extraído de www.preal.org, en marzo de 2005.
- STRAUSS, S. & J. CORBIN. (1994). Grounded theory methodology. An overview. Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage publications. 273-285.
- SIBONY, D. (1998). *Violence*. París: Seuil.
- TAYLOR, S. y R. BOGDAN. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- UNESCO. (2001). *Pesquisa nacional de violência, aids e drogas nas escolas*. Brasilia: UNESCO.
- VISCARDI, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- ZERON, A. (2004). Violencia escolar y violencia antiescuela: Aportes teóricos para una aproximación sociológica. *Boletín de Educación*. (En prensa).