

INVESTIGACIONES

“PASADO A LLEVAR”. LA VIOLENCIA EN LA EDUCACION MEDIA
MUNICIPALIZADA

Violence in municipal secondary education

Marco Antonio Villalta Páucar, Eugenio Saavedra, María Teresa Muñoz

Universidad Católica del Maule, Escuela de Psicología, San Miguel 3605, Talca, Chile.
mvillalt@ucm.cl / esaavedr@ucm.cl / mtmunoz@ucm.cl

Resumen

En el presente artículo se indaga en los componentes subjetivos que configuran la dinámica social de la violencia en estudiantes adolescentes de 13 y 14 años, que cursan el primer año de Enseñanza Media en un Liceo Municipal de la 7ª Región de Chile. Se utilizan técnicas cualitativas de recolección y análisis de información, complementado con la aplicación de un cuestionario a 243 alumnos del establecimiento. Entre las conclusiones se sostiene que la dinámica de la violencia entre pares supone dos percepciones dominantes que son parte de la subcultura adolescente en la escuela: 1) la violencia es normal, y 2) que la convivencia de pares es permanentemente una relación entre iguales. Generalmente este “ideal de simetría” es un factor relevante para configurar la dinámica de la violencia.

Palabras clave: violencia escolar, cultura, comunicación, adolescentes, convivencia escolar.

Abstract

An inquiry is being made regarding the subjective components which make up the social dynamics of violence lived by adolescent students of 13 and 14 years of age, pupils of first year at a Secondary School of the 7° Region in Chile. Techniques of qualitative investigation are used in the compilation and the analysis of the information, complemented with the use of a questionnaire to a 243 students of the establishment. Among the findings it is sustained that the violence dynamics among peers, supposes two dominant rules which form part of the subculture of the school's adolescents: 1) Violence is normal; 2) Living together with one's peers means a permanent relationship among equals. Generally the “symmetrical ideal” is a relevant fact to configurate the violence dynamics.

Key words: school violence, culture, adolescents, communication, the living together intailed by school life.

1. INTRODUCCION

Comprender y prevenir la violencia al interior de los establecimientos educativos es un tema de creciente interés entre los especialistas de la educación chilena. Diversos acontecimientos sobre violencia en las escuelas difundidos a través de los medios de prensa (suicidios, asesinato de compañeros, agresión a profesores) en el último tiempo han contribuido a instalar en el imaginario social la percepción de que ésta va en aumento en la población joven. Prevenir la violencia se ha convertido en una nueva demanda social a la educación.

Los estudios y terminología empleada para estudiar la violencia en la escuela nace en el contexto anglosajón. La violencia escolar es uno de los temas de estudio en las sociedades occidentales modernas donde se llega a señalar que, por ejemplo, en los Estados Unidos uno de cada tres niños es agredido por sus pares en la escuela (Smokowski & Holland 2005).

Los estudios en Chile no se han hecho esperar, y en los últimos años se ha comenzado a producir información sobre cómo se expresa el fenómeno de la violencia escolar en la Educación Formal de establecimientos educativos chilenos (Contador 2001; García y Madriaza 2005a, 2005b).

Entre todas las formas de manifestación de violencia, aquella que es entre pares adolescentes es parte de la vida cotidiana de las instituciones educativas (Ruiz 2005). La burla y las peleas hacen parte de las redes sociales adolescentes como estrategia para consolidar la propia identidad, estrategia que no han construido ellos, sino que sintetizan de la violencia doméstica de la familia y la sociedad (Meneghel, Giuliani y Falceto 1998).

Los estudios de la violencia cobran actualidad dado sus consecuencias patologizantes, fuertemente vinculadas al riesgo de daño permanente de carácter físico y psíquico a la población adolescente más vulnerable comúnmente ubicada en grandes zonas urbanas (Smokowski & Holland 2005; Rugby 2003; Flannery, Wester & Singer 2004).

En razón de lo anterior, se está generando cada vez más información sobre las consecuencias de la violencia en la salud mental, y elementos para la intervención psicoeducativa. Las preguntas pendientes aún por profundizar son: *¿cuáles son los elementos subjetivos que configuran la dinámica de la violencia entre los adolescentes en el contexto escolar?, ¿qué factores del medio escolar median de modo directo en la expresión o inhibición de la violencia?*

El objetivo del presente artículo es precisamente presentar los resultados del proceso de indagar en los componentes subjetivos que configuran la dinámica social de la violencia en los estudiantes adolescentes de primer año de educación media de un Liceo Municipal de la 7ª Región de Chile.

2. ANTECEDENTES. VIOLENCIA ENTRE PARES EN LA ESCUELA. ALGUNAS DEFINICIONES

DEFINICIONES Y ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ENTRE ADOLESCENTES EN LA ESCUELA. Los estudios sobre violencia escolar se analizan desde dos enfoque teóricos que son complementarios: un *enfoque centrado en las consecuencias* psicopatológicas

de la misma, dentro del cual se desarrolla el concepto de *bullying*, y un *enfoque centrado en la descripción del origen y sentido* de la violencia en los grupos que la utilizan en sus interacciones comunicativas. Desde ambos enfoques se busca información sobre prevalencia e incidencia de la violencia escolar en la vida personal y convivencia de los adolescentes en las instituciones educativas.

El término inglés *bullying* se ha generalizado para el estudio de la violencia entre los adolescentes. Dicho término refiere a la agresión física o psíquica en que uno o más adolescentes intentan dañar a otro adolescente que no sabe cómo defenderse (Smokowski & Holland, 2005). Los estudios en lengua francesa utilizan el término *harcèlement quotidien* y en el habla portuguesa se utiliza el término *maus-tratos entre os pares* para referirse a esta situación de maltrato, opresión y humillación que se da entre los adolescentes y niños (Nogueira 2005).

Específicamente, el *bullying escolar* refiere al maltrato físico e intimidación entre escolares, que se hace permanente, propiciando sufrimiento de unos y el conformismo de otros. El *bullying* así definido es tan antiguo como perjudicial en las instituciones educacionales (Nogueira 2005) para la salud mental de quienes participan de dichas situaciones.

Desde los estudios de Dan Olweus sobre la naturaleza y efecto del *bullying* en las escuelas escandinavas en los años 70, las investigaciones en el orbe europeo y norteamericano han medido la prevalencia y consecuencias del *bullying* en la salud mental de la víctima (Olweus 1998; Ortega & Mora-Merchán 1997; Wihtney & Smith 1993; Wordes & Núñez 2002, en: García y Madriaza 2005). Los estudios identifican cuatro efectos negativos del *bullying* en la víctima: 1) bajo bienestar psicológico, 2) pobre ajuste social, 3) altos niveles de estrés y 4) somatización de problemas psicológicos (Rigby 2003).

Estudios como los de Brown, Birch y Kancherla (2005) señalan la necesidad de comprender el fenómeno del *bullying* desde la perspectiva de los niños y adolescentes para su prevención. En esta perspectiva encuentran que la dinámica de la violencia se sostiene sobre tres elementos: 1) los adolescentes consideran que el “matonaje” no es algo tan serio; 2) se cree que la víctima debe de ser capaz de manejar este tipo de situación, y 3) para el adulto éste no es gran problema, por lo tanto, deben disuadirlo de que se involucre. El matón y la víctima no son categorías excluyentes sino los dos puntos de un solo continuo: la dinámica de la violencia.

Así, el *bullying* es consecuencia de una forma de manejar los conflictos entre adolescente que hacen del uso de la agresión física o psicológica una forma permanente de convivencia. Esto supone asimetría en el uso efectivo de la agresión entre quien tiene el rol de agresor y quien cumple el rol de víctima. Quien cumple el rol de víctima a través de largo periodo de tiempo, desarrolla los efectos negativos o de victimización que estudia la literatura (Carney & Merrell 2001, en: Smokowski & Holland 2005).

Por otra parte, se encuentra que la exposición a la violencia escolar de niños y adolescentes que no sólo afecta a las víctimas sino también a los estudiantes expuestos a la observación de altos niveles de violencia, quienes también desarrollan síntomas de trauma psicológico y conductas violentas (Flannery, Wester & Singer 2004). Así, cuanto mayor frecuencia de situaciones de violencia escolar, mayor sería la posibilidad de que los alumnos desarrollen traumas o multipliquen aún más la violencia en la escuela.

Las perspectivas de estudio de carácter más descriptivo-interpretativo, como el de García y Madriaza (2005a, 2005b) señalan que la violencia entre los adolescentes cumple para éstos diversas funciones orientadas hacia la construcción de lazos sociales, configurando la subcultura de la violencia que señala de modo tácito el *deber ser* o “ética social de los grupos” que orientan el comportamiento en estas situaciones (2005a).

El estudio de Contador (2001) en un grupo de adolescentes de la educación media de Santiago de Chile, encuentra que mayoritariamente los adolescentes señalan que la causa de la violencia escolar es la provocación de los otros, siendo la rabia la emoción dominante. Confirma los hallazgos de otros estudios sobre el papel del género en la existencia de diferentes percepciones de la violencia; los hombres son los más implicados en dichas percepciones y quienes más justifican las situaciones de violencia en comparación con las mujeres (Hundeley 1993; Everett & Price 1995; Harris 1999; Contador 2001, en: Contador 2001).

Por otra parte, se encuentra relación entre la percepción de violencia escolar que tienen los adolescentes y la percepción de consumo de alcohol, drogas, el rendimiento escolar y la disciplina (Contador 2001; Conace 2006). Esto permite postular la existencia de un sistema de creencias que orientan la acción, y donde la violencia es un componente más, el cual se *naturaliza* en la vida cotidiana y sólo cobra existencia a la conciencia de las personas, cuando dichas situaciones rompen la barrera simbólica que separa lo *normal* de lo *anormal* o dañina de ésta a la salud mental.

En efecto, la violencia en el medio escolar está relacionada con la cultura escolar, es decir, con redes de significados que orientan la acción y sentido del comportamiento social que a su vez son interdependientes con redes de significados externas al espacio-tiempo de la escuela, pero que la atraviesan y la definen en su rol de institución socializadora (Minayo 1990, en: Meneghel, Giuliani y Falceto 1998). En tal sentido, *bullying* vendría a ser la expresión patológica de una dinámica subcultural que asume la violencia como una estrategia más de convivencia al interior de la escuela.

Entender la violencia escolar como parte de una dinámica cultural construida por los actores sociales que conviven cotidianamente en el espacio y tiempo que define la institución, abre importantes perspectivas de estudio para la comprensión de dicho fenómeno y la prevención de sus funestas consecuencias para la salud física y mental de los adolescentes.

Desde una perspectiva sociolingüística etnográfica de la comunicación, se entiende que los significados de la acción humana son construidos en la interacción cotidiana y es en la interacción donde se producen, reproducen y tienen la posibilidad de transformarse. En esta perspectiva el estudio de Duarte, en escuelas de Medellín (2005) encuentra que el conflicto en la cotidianeidad escolar tiene que ver con la diversidad que tienen los actores educativos para representarse aspectos de la realidad escolar como las jerarquía de poder y la participación.

La violencia escolar puede entonces ser comprendida como una estructura comunicativa que supone roles e identidades, espacios, jerarquías de poder y tiempos de convivencia, que van configurando los aspectos subjetivos o de significados. Cuando estos prevalecen en el tiempo, se constituye una identidad del grupo, una cultura. Desde esta perspectiva interpretativa, la violencia no sólo viene definida por la acción o conducta sino especialmente por el significado asociado a dicha acción, pues este significado encierra la historia y el sentido que dicha acción tiene para el grupo.

En tal sentido, la violencia es un tipo de significado que se construye intersubjetivamente siendo interdependiente del contexto. La acción o conducta tiene diverso valor y significado según sea el contexto de su manifestación.

Siendo una construcción social, importa conocer qué elementos de la socialización asimilados a la experiencia individual se movilizan en el contexto escolar, de tal forma de configurar situaciones a las cuales se les reconoce como de amenaza, daño o desafío a la integridad física o psicológica de los participantes.

3. METODOLOGIA

Este es un estudio de carácter descriptivo interpretativo de los discursos de los adolescentes sobre la relación cotidiana con sus pares y de modo complementario descriptivo-analítico de las respuestas a una encuesta estructurada. Es decir, se opta por una estrategia mixta de recolección y análisis de la información. El uso de varias fuentes de información asegura la veracidad de la misma, favoreciendo el rigor científico en este aspecto, y además precisando la aplicabilidad de las conclusiones a otros contextos socioeducativos donde se estudie el fenómeno de la violencia entre pares adolescentes.

El estudio fue realizado con los alumnos de 1° medio de un Liceo Municipalizado de la ciudad de Talca (Chile). Es un establecimiento mixto y no tiene niveles de instrucción básica. Es decir, los alumnos comúnmente no tienen vínculos previos, pues provienen de diversos establecimientos donde han recibido la educación básica. Esto permite conocer cómo se construye la dinámica comunicativa a partir de las redes de experiencias que los adolescentes traen a este nuevo espacio educativo para ellos.

Como estrategias de recolección de información se consideran el uso del cuestionario y técnicas cualitativas. Se adapta el cuestionario de Fernández y Ortega (2003) para caracterizar la *Relación entre Compañeros* en población escolar de primero medio del Liceo de la 7ª Región de Chile.

El cuestionario permitió caracterizar porcentualmente aspectos generales como edad, género y con quiénes viven, además de indagar en las opiniones que permitan conocer la relación con los compañeros. La encuesta se aplicó al total de la población estudiantil que cursa el primero medio. Se recolectaron en total 243 cuestionarios.

Las técnicas cualitativas empleadas fueron el grupo focal y la entrevista en profundidad. El grupo focal permite recoger los discursos sobre la violencia escolar que los adolescentes, a través de los cuales expresan sus experiencias, se explican sus causas y sus consecuencias para la vida cotidiana. En el estudio se realizó un grupo focal con 8 participantes, 4 hombres y 4 mujeres, caracterizados por los profesores como alumnos recientemente implicados en situaciones de violencia.

La entrevista en profundidad permite conocer cómo se individualiza la dinámica colectiva, en nuestro caso, las experiencias de violencia en la escuela como en otros espacios de socialización de los adolescentes. Se realizaron dos entrevistas en profundidad, un hombre y una mujer.

En el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva y análisis no paramétrico de asociatividad de frecuencias a través de la prueba χ^2 cuadrado de Pearson en los datos de la encuesta.

El procedimiento de análisis interpretativo toma como eje estructurante los principios generales de la teoría fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin 2002), es decir, un proceso activo y reflexivo de construcción de conceptos que permite teorizar el fenómeno de la violencia entre pares. Se trabaja con la construcción de categorías que luego son relacionadas en una hipótesis comprensiva del fenómeno de la violencia desde el discurso de los informantes.

4. RESULTADOS

De los datos generales de la encuesta se realiza a continuación una breve caracterización porcentual de la población estudiada en edad, género, continuidad de los estudios y composición de los miembros del hogar:

Tabla 1

Población de alumnos participantes caracterizados según edad por sexo

Edad	Femenino	Masculino	Total
	%	%	%
13	9,0	7,0	7,9
14	60,4	51,2	55,4
15	21,6	29,5	25,8
16	8,1	10,1	9,2
17	0,9	2,3	1,7
	100,0	100,0	100,0

La población estudiantil estudiada oscila entre los 14 y 15 años en el 81,3% de los casos. Proviene de realidades educativas y familiares diversas. Cuatro de cada diez alumnos han repetido el año escolar (39,9%), siendo varones la mayor parte de este grupo (24,5%). La gran mayoría porcentual vive con sus padres (64,6%) y el resto de alumnos sólo viven con uno de sus padres o con algún otro familiar adulto (35,4%).

El 79,8% del total de alumnos reporta que se siente *Muy bien* y *Bien* en su casa. Este nivel de satisfacción se eleva al 84,1% en el grupo de alumnos que viven con ambos padres. El 15,9% del total de alumnos reporta sentirse *Regular* y *Mal* en su casa. Hay una asociación significativa entre sentirse bien en la casa y vivir con ambos padres (Chi cuadrado de Pearson: 0,01).

El 64,6% ubica su rendimiento académico entre el 5,0 y 5,9 en la escala de 1 a 7. Sin embargo, este dato no se relaciona significativamente con el tipo de familia y sus sentimientos hacia ésta. En síntesis, se trata de alumnos que, en términos generales, viven con ambos padres, con los cuales se sienten bien, y reportan un buen promedio de notas.

Dado que el interés del estudio es analizar la violencia en el contexto escolar, se opta por presentar la información considerando como grandes ejes la descripción que realizan los alumnos encuestados sobre su percepción de la violencia. Los resultados se organizan de la siguiente forma: 1) día cotidiano en el liceo; 2) el auditorio de violencia entre pares en el liceo, 3) La dinámica de la violencia, y, 4) otro tipo de violencia: “pelear la amistad”.

4.1. DIA COTIDIANO EN EL LICEO. Cuando a los adolescentes se les solicita hablar sobre su experiencia cotidiana en el liceo, el primer juicio es positivo. El dato de encuesta arroja que el 79,4% del total de alumnos reporta sentirse *Muy bien* y *Bien* en el colegio. A través de los datos cualitativos se encuentra que la vida escolar es “buena”, especialmente en los espacios ajenos a la transmisión de contenidos (el patio, el pasillo, fuera del liceo) y en los tiempos donde el adulto no tiene mayor presencia (los recreos, la salida): “A mí, cuando me junto con mis amigos en el recreo” (J. A., hombre, 14 años): “(Cuando es) un día relajado yo siento...” (C., mujer, 14 años).

El 57,6% de los alumnos manifiesta que nunca siente temor de ir al colegio. El resto sólo alguna vez. Lo agradable de la experiencia escolar cotidiana suele ser descrita también por negación o ausencia en el horario escolar de los ramos considerados pesados, o, paradójicamente, un día bueno del colegio es cuando no hay que estar en el colegio: “Cuando no tocan ramos tan pesados, como matemática, lenguaje... inglés” (C., mujer, 14 años); “los días que más me gustan son los viernes... porque salimos temprano (P., hombre, 16 años).

De hecho, el mayor temor es al trabajo de clase y a algún profesor (23,5%). Los juicios críticos a la experiencia escolar tienen que ver precisamente con el desagrado por las clases, algunas clases: “Yo lo encuentro regular porque hay algunas clases que me gustan y otras no...” (J., hombre, 14 años).

Se encuentra una relación significativa entre cómo se sienten en el colegio y cómo se llevan con sus compañeros (Chi cuadrado de Pearson = 0,01). En tal sentido, cuando califican el día como “bueno”, este tiene que ver con la ausencia de peleas entre los compañeros: “Cuando no hay pelea nadie alega con nadie...” (M., mujer, 15 años).

En general, una primera aproximación general a la experiencia escolar cotidiana de los adolescentes en el liceo da como resultado un juicio favorable a espacios y tiempos donde, por una parte, no hay adultos en los roles de control y, por otra, entre ellos son capaces de convivir sin llegar a pelear.

4.2. EL AUDITORIO DE LA VIOLENCIA ENTRE PARES EN EL LICEO. De los datos de cuestionario se encuentra que el 43,2% de los estudiantes considera que en su liceo *sí hay graves problemas de disciplina*, y el 41,1% considera que *sí hay violencia física entre los estudiantes*. Ambos aspectos están significativamente relacionados (Chi cuadrado de Pearson = 0,000). En lo cotidiano, el 49,8% de los encuestados señala que lo más común es la burla entre compañeros. Esto se confirma en los datos cualitativos: *hay poca pelea, más insultos... hay harto* (grupo focal). El horario más común donde se dan estos eventos es en las tardes.

Los entrevistados reconocen que los días de mayor incremento de la violencia suelen ser los lunes, cuando se regresa a la dinámica escolar y ellos dejan de ser totalmente dueños de su tiempo. Otros días señalados son los viernes, cuando, al salir

temprano, paradójicamente, se vuelven a sentir dueños de su tiempo: “(El lunes).. . uno dice, ah! voy a estar hasta las seis en la sala, me achaco y xxxx reacciono” (F., hombre, 14 años); “a veces uno empieza fresquito a pelear, primer día, al tiro...” (M., mujer, 15 años); “porque los viernes es cuando uno sale temprano y a uno lo pueden esperar afuera del liceo con más calma...” (P., hombre, 16 años).

Además de la burla, otra agresión verbal que señalan son a la mamá o la familia. Del insulto a los golpes es sólo una cuestión de tiempos de reacción. Como se ha señalado anteriormente, los varones tienen asumido que son menos tolerantes:

- *“El disparate más común es sacar la madre, ¿se lo digo? ‘conche tu mare’... es el que más duele, porque es la mamá de uno... cuando me dicen ‘concha tu mare’ lo primero que hago es golpear, sin preguntar nada... siento que debo hacerlo... siento una voz que me dice hazlo, hazlo (genera risas en el grupo)... no sé poh, mi mamá se sacrifica hartito por mí y que venga una persona a insultármela... (P., hombre, 16 años).*
- *pero si ellos pelean entre los dos, ¿por qué sacan a los padres siempre?... (M., mujer, 15 años).*

Cuando se indaga quiénes en el liceo son los que más pelean, las opiniones son contingentes, pero tienden a considerar que los adolescentes de los primeros años –primero y segundo medio–, son quienes más pelean, pues recién se están conociendo:

- P., hombre: *(los de cuarto) son más agrandaos, porque saben que le pegan al resto/ J. A., hombre, 14 años: / (Pero) están juntos de primero a cuarto, se conocen. (Yo creo que pelean más) de segundo y en primero (los demás participantes del grupo hacen gesto de afirmar con la cabeza) (grupo focal, 1º Medio).*

También es común que las situaciones de incomodidad entre los compañeros generada por los insultos, ubique a los demás adolescentes en el rol activo de estimular la resolución de la tensión a través de la violencia física. El grupo opera como un elemento determinante de las conductas agresivas más allá de la voluntad de los involucrados directamente en la situación: “Para no quedar en vergüenza uno igual se agarra a combos...” (J. B., hombre, 14 años);

- *... también puedes conversar y arreglar las cosas conversando... acá es difícil porque acá todos se juntan en grupo y todos como que empiezan a decir ‘pégale’ que ‘aquí’, ‘allá’, ‘entonce’ si los dos se juntaran a conversar en una parte y los dos arreglaran sus cosas, yo creo que no habría pelea... (esto de conversar yo creo que eso pasa) en el uno por ciento del liceo (C., mujer, 14 años).*

Aunque al 67,1% le parece mal que un compañero moleste a otro, al 26,8% le parece normal y comprensible que así sea. Por otra parte, el 41,2% manifiesta que estaría dispuesto a molestar a un compañero si es que se siente molestado por éste. Se encuentra una relación de dependencia significativa entre las percepciones de que es normal molestar a un compañero y la disposición a molestar (Chi cuadrado de Pearson = 0,000).

La opción de no pelear se ve mucho menos viable en el espacio y tiempo escolar, pues es un evento donde todos, incluso los espectadores, se sienten obligados a participar para evitar ser posteriormente victimizados, o para evitar ser marginados del grupo. La conducta de molestar a otros se convierte en una estrategia para evitar ser molestado. Se entra así en una escalada simétrica que comúnmente termina en los golpes: “Si uno está en patota, obviamente va a molestar, para no quedar en menos poh” (C., mujer, 14 años); “En el grupo no lo pescan, y para que lo pesquen empieza a molestar a otros, para llamar la atención” (F., hombre, 14 años).

Por lo demás, la víctima común de los insultos y burlas suele ser el adolescente con alguna particularidad física evidente que lo haga diferente de sus compañeros: “Por la ignorancia que tiene uno empieza a molestar y a reírse de los defectos de las personas...” (P., hombre, 16 años).

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en el liceo los adolescentes aprenden a convivir considerando la violencia física como una estrategia para lograr el ideal de simetría en la relación de pares. Estas formas de interacción no son generadas por los adolescentes sino que son constantes actualizaciones de aprendizajes previos en la familia o en los medios de comunicación. La familia es la experiencia básica y directa donde los adolescentes aprenden estrategias de modulación del comportamiento agresivo:

- *en séptimo básico fui a un colegio donde todo era así, así agresivo, no había nadie que se salvara, todos peleaban, habían todos los días pelea... y además fue la separación de mis padres... (con mi papá) me llevo relativo nomás poh, (el papá) no es tanto de molestar es más agresivo... me ha pegado (la última vez) fue por ahí por el 2003, 2004 (estamos a abril del 2006, es decir, hace aproximadamente dos años) (P., hombre, 16 entrev.).*

La violencia entre pares en la escuela es una forma peligrosa de convivencia. Dado que molestar es una estrategia para evitar ser victimizado, los adolescentes que no llegan a los golpes son aquellos que conocen los límites de tolerancia de sus pares a la molestia.

- *...si me molesta de la forma que él sabe que voy a, voy a reaccionar agresivo, no tiene por qué molestarme de esa forma, pero si sabe que me va a molestar... no poh, estamos molestándonos entre los dos, y... en buena sí, y él me tira una talla, así, ya chistosa, yo voy a reír, no le voy a andar pegando si tira una talla chistosa (P., hombre, 16 entrev.).*
- *Yo cuando me enoja, cuando peleo con alguien es cuando, no sé, cuando me siento pasada a llevar (C., mujer, 14 años).*

Conocer estos límites constituye una forma de identidad y pertenencia grupal. El grupo cumple el rol de señalar el límite al cual se debe llegar cuando se molesta. En la encuesta se encuentra que el 48,1% del total de encuestados señala que se meterían a “cortar la situación” si es que molestan mucho a un compañero. En efecto, si el grupo no participa como público que estimula las acciones de victimizar a un compañero, entonces se interpreta como el límite de dicha acción: “... estaba pensando en el grupo,

la idea es que en el grupo cuando nadie más se quiere reír, hasta ahí nomá llegó, ya no cae bien a nadie” (F., hombre, 14 años).

En el contexto escolar, el grupo modula los niveles de la violencia entre pares. El grupo viene a ser el espacio simbólico donde todos los adolescentes se sienten iguales, donde se dan las interacciones simétricas. El molestar a otros es una estrategia de autoprotección cuyo límite está señalado por las reacciones grupales para continuar o terminar.

4.3. LA DINAMICA DE LA VIOLENCIA EN EL LICEO. ¿Cómo emerge entonces la violencia?, ¿qué elementos les permite reconocer esta situación entre ellos?, ¿cómo la resuelve? La violencia para los adolescentes es la pérdida del control que uno tiene sobre sí, como efecto del *estímulo incómodo* que envía algún otro compañero: “cuando una persona está al borde, al borde de ir a pelear, o sea, están gritándose, y cuando están, están peleando, ya eso es violencia...” (C., mujer, 14 años).

El estímulo incómodo es calificado como *molestias* que un compañero hace a otro. La molestia más común es de carácter verbal: “con el habla particularmente” (C., mujer, 14 años); “Sí, rápido “jalarle la madre” (F., hombre, 14 años).

Sin embargo, a través de los datos de la encuesta se encuentra que el 65,7% de los que reconocen haber maltratado a alguien, señalan que el motivo ha sido “bromear” o porque se “lo ha provocado” primero. En ambos casos el efecto es el mismo: dejar en el compañero objeto de la molestia la sensación de *sentirse pasado a llevar*.

1. *El inicio: sentirse pasado a llevar*. Las molestias que se dan entre pares no siempre son tan verbalmente directas. No es el estímulo verbal ofensivo lo que gatilla de modo directo el descontrol, sino la interpretación que hace el destinatario de dicho estímulo molesto. Es la percepción de sentirse *pasado a llevar* por uno de sus pares. ¿Qué significa sentirse *pasado a llevar*? A continuación sus definiciones: “yo creo que cuando no respetan mi punto de vista” (M., mujer, 15 años);

- *Un profesor pasa así poh, una compañera estaba hablando, habló todo el rato, y una compañera levantó la mano y le dijo ‘cállate, no te quiero escuchar’, o sea, ahí estaba pasando a llevar la opinión de mi compañera* (C., mujer, 14 años).
- *Con golpes igual poh, por ejemplo cuando yo voy caminando y hay una mina que me tiene mala y me empuja (se pasan a llevar)* (C., mujer, 14 años).

Tal parece que sentirse pasado a llevar tiene que ver con la ruptura de la norma tácita de igualdad entre los adolescentes. Esta percepción es más común entre los hombres:

- *Yo estoy contando algo a alguien y que viniera otro y me dijera ‘ya cállate’... y yo voy y le digo ‘cómo que cállate’ (haciendo el gesto de dar un golpe con los puños)”* (P., hombre, 16 años).

Sentirse pasado a llevar y molestar son las dos caras de la misma moneda: ruptura del ideal de simetría en los estatus de poder. El malestar de quien se siente víctima conlleva a la vez la necesidad de reaccionar, de defenderse:

- *Todo tiene algo en común, porque la persona se siente... mal poh, porque por ejemplo la molestan, la pasan a llevar, da lo mismo porque se arma problema, todo eso* (J. B., hombre, 14 años).
- *Todo va al mismo punto, porque todos quedan así, como mal... como urgido de que lo molestan y uno se defiende... de repente tiene un defecto y no tiene cómo defenderse* (C., mujer, 14 años).

2. *Elaborar las reacciones a la incómoda sensación de molestia.* Ahora bien, esta reacción no es la misma. Una distinción que los adolescentes reconocen está determinada por el género: las mujeres no reaccionan de igual manera que los hombres. Ellas reconocen que tienen un preámbulo verbal de insultos y amenazas antes de llegar a los golpes:

- C., mujer, 14: *Ante de ponernos a pelear con la Maca hablamos caleta de veces y por todos lados ya andaban diciendo cosas pero nunca groserías sí.*
C., mujer, 15: *nunca dijimos alguna grosería.*
C., mujer, 14: *más que nada yo pienso que nos pusimos a pelear porque los demás comenzaron a decir: ¡Ah! pégale, que aquí que allá, que entonces por eso... aparte que la pelea no iba a empezar, lo que pasa es que a mí me empujaron de atrás, yo estaba en la puerta y me empujaron...* (diálogo entre C., mujer, 14 años y M., mujer, 15 años).

Ellos, *la hacen corta*, reconocen que más rápidamente que las mujeres se treznan a golpes:

- *Ya, pero eso no es de hombre, si uno quiere pegar, pega al tiro, y si dice te espero a la salida, voy yo mismo y le digo poh, no voy a estar mandando papeles* (P., hombre, 16 años).

3. *Reaccionar a la incómoda sensación de molestia: parar los carros.* Entre los adolescentes, la reacción más común son los golpes al compañero o compañera considerada la causa de la molestia. Esta es la primera reacción, lo que comúnmente se llama *parar los carros*, esto es una advertencia verbal y, luego, los golpes: “Les paramos los carros y si no entienden, a los golpes” (J. A., hombre, 14 años); “Yo lo acuso y si no... y si no hay nadie obviamente reacciono por... en forma brusca” (F., mujer, 16 años).

A estas alturas de la relación, las distinciones por género se diluyen, *parar los carros* es algo que hay que hacer para mantener las normas tácitas de relación simétrica:

- *Yo digo que no sé, hasta que depende del tipo de mujer poh, porque, si una, a lo mejor si una no pelea, dicen cosas, dicen que es tonta poh y uno tiene que saber ubicarse poh* (C., mujer, 14 años).

Sin embargo, las opciones de diálogo aún persisten entre las mujeres. Pero la posibilidad de pelear pareciera estar determinada por la percepción de ser objeto de burla de los demás adolescentes que operan como audiencia de dichas estrategias dialogales:

- C., mujer: *“Nosotras poh (señalando a M., mujer), yo no quería pelear; es que la cosa empezó en que empezamos a decir cuestiones, y ya nadie iba a pelear (hablan paralelamente) igual a mí me empujaron de atrás y yo para no caer así (hace el gesto como caer con el rostro hacia el suelo) le tuve que poner mi mano y empujarla a ella, entonces’ ella como que reaccionó al tiro y pa! (gesto de golpe en la cara) y a pelear nomá’ (porque encima me molestan) si no me peleaba (C., mujer, 14 años). M., mujer: Igual, o sea yo tampoco quería pelear pero, es que empiezan todas a decir como que ah!... oh!.. ah! que esta es aquí, o que ‘te come’, entonces una igual como que... (tiene que comenzar a pelear) (M., mujer, 15 años). C., mujer: Si uno no pelea es como mal mirada. (Diálogo de grupo focal. C., mujer, 14 años; M., mujer, 15 años).*

OTRA REACCION A LA INCOMODA SENSACION DE MOLESTIA: CASERO Y MAMON

La opción de no pelear existe pero es criticada por el grupo de adolescentes que opera como auditorio. En los diálogos de grupo focal se encuentra que los adolescentes que deciden no pelear son calificados peyorativamente como mamones, o en todo caso como personas que no se integran a los grupos existentes en el liceo: “Yo conozco a personas de este liceo que yo creo que nunca se pondrían a pelear, preferirían quedar como ‘mamona’ pero no se pondrían a pelear” (F., mujer, 16 años);

- *No, de repente pasa eso de que a uno lo molestan demasiado, y no quiere pelear, y después no pelea, lo siguen molestando igual, porque lo tratan después de todo, ‘mamón’, ‘maricón’ todo eso (F., hombre, 14 años).*

Evitar pelear, cuando las circunstancias indican que se ha roto el ideal de simetría en la interacción, significaría para los adolescentes abrir la posibilidad de que los compañeros sigan molestando. En la cultura escolar adolescente, es claro que dejar de pelear implica no sólo calificativos despectivos, sino la posibilidad de convertirse en víctima permanente de las acciones molestosas de sus compañeros: “él (la persona que molesta) dice ‘no va a pegar’ y sigue molestando nomá’, y sigue y sigue, sigue” (J. A, hombre, 14 años).

Aunque no consta que todo aquel que no pelea se convierte en víctima de los insultos y bromas abusivas de sus compañeros, es claro que el *casero* es aquel que no tiene la reacción violenta dentro de su repertorio de respuestas. Estos adolescentes son las víctimas permanentes del abuso, al no tener el repertorio que los integra a los demás, se estigmatizan en el rol de casero, callado, aislado. Las personas que tienen algún defecto físico visible son las más vulnerables a este rol: “A los más calladitos, (ese es) el casero” (C., mujer, 14 años); “A los que nunca se meten con nadie” (M., mujer, 15 años).

4. *Después de la incómoda situación: la distancia y el alivio.* Después de la reacción que llevó a la situación de golpes entre los adolescentes, los adolescentes relatan alivio o desahogo de tensiones emocionales acumuladas. ¿Qué tensión ha sido liberada? Tal parece la de salvar la propia estima a través de ganarse a golpes el respeto de los otros:

- *Me sentí bien poh! (risas)... como que uno... uno se siente bien porque como que bota todo lo que uno tenía desde hace mucho tiempo, se desahoga uno* (M., mujer, 15 años).

Es interesante notar los sentimientos positivos que deja la expresión de la violencia física. El 35% de los encuestados que reconocen haber molestado alguna vez a un compañero señalan que se han sentido *bien consigo mismo*. La relación entre molestar y los sentimientos positivos asociados es significativa (Chi cuadrado de Pearson = 0,000).

Después de la pelea, liberadas las tensiones, es posible reconocer que los motivos que llevaron a esta incómoda situación no eran en realidad suficientes como para llegar a los golpes; o se constata que se ha perdido la relación que se quería redefinir: “de repente son los dos perdedores porque se agarran por cosas que na’ que ver” (P., hombre, 16 años);

- *Después de pelear me sentí mal, porque se empiezan a formar como grupos así ya, que tienen mala... uno ya está con esa persona ahí (hace el gesto con la mano de señalar distancia)* (C., mujer, 14 años).

Aunque es común la experiencia de desahogo, se distinguen diferencias de género. Para las mujeres la experiencia de trenzarse a golpes se evalúa como un evento donde lo más importante es redefinir la relación en términos de simetría. No hay perdedoras ni ganadoras en esta situación, ambas se pegaron, ambas se reconocen como iguales:

- *ni uno sale ganador o perdedor porque, o uno queda con un moretón o los dos quedan con moretón... ni ellos mismos tienen que decir quién pegó, porque nadie nunca va a quedar como ganador porque,... o tal vez alguien queda como ganador si es que el otro no se defendiera... pero si el otro se defiende, obviamente los dos pegaron* (C., mujer, 14 años)
- *... las dos pegamos, porque sería de poco mujer que yo dijera que yo le pegué a ella siendo que las dos pegamos poh”* (M., mujer, 15 años).

Para los varones, además de la situación presentada por las mujeres está el manejo ante el grupo de amigos de la imagen del ganador y del perdedor. Este último, aunque perdió tiene la posibilidad de crear un argumento que salve la autoestima, imagen que suele ser aceptada por el grupo, dado que es alguien que no es casero: “(el perdedor diría) no, yo no quise pelear, pero...” (J. B., hombre, 14 años).

4.1. *Otra dinámica de la violencia: “Pelear la amistad”*. Aunque esta no es una forma dominante de interacción entre los adolescentes, ni tampoco se está en condiciones de afirmar que sea una forma de violencia propia o generada en el contexto escolar, llama la atención encontrar en el proceso de indagación cualitativo, situaciones de violencia donde el fenómeno de inicio no sea la ruptura de la simetría sino precisamente todo lo contrario: el reconocimiento del otro como un par, un amigo. Es lo que llaman “*pelear la amistad*”:

- *La pelea es también así, es ya los dos peleamos por la amistad, por la amistad, así nos agarramos. Xxx, aunque quedé todo machucao pero ninguno de los dos quedamos (¿mal?) (F., hombre, 14 años).*

En esta experiencia particular, el grupo no opera como auditorio. De hecho, esta situación no es algo que se dé en el espacio del liceo, sino que se relata como algo que otorga una identidad particular a la amistad entre varones. Los adolescentes acuerdan pelear como una forma de desahogarse, de liberar tensiones y evitar la situación posterior de distanciamiento.

- *Yo me pongo a pelear con él (señala a F.), y somos caleta, amigo hace años, y un día le digo a él, ‘ya, ¿peleamos la amistad?’ y él me dice, ‘ya poh’, y nos agarramos a combo firme, pah, pah, combo y combo, y al final terminamos, nos damos la mano y seguimos siendo amigos (P., hombre, 16 años).*

Pelear la amistad no pone en riesgo la relación de simetría sino que la supone. Pero es posible que sea una simetría sustentada en la necesidad de explorar experiencias nuevas.

- *...Y pelear la amistad significa que yo puedo estar con mi mejor amigo y él me dice algo, pero, yo tengo ganas de pegarle pero no le quiero pegar porque es mi mejor amigo, pero de alguna forma hay que pegarle y es peleando la amistad poh, yo peleo con él, la amistad de nosotros; peleamos ya nos agarramos a puñetazos y podemos quedar todo moreteados, pero al final de la pelea nos damos la mano y seguimos siendo amigos como antes... (P., hombre, 16 años).*

En esta experiencia, como se ha señalado, el grupo no opera en el rol modulador, no es una experiencia que sea compartida por las adolescentes mujeres, y tampoco lo es por todos los adolescentes varones. Esta situación de violencia también ha sido reportada por García (2005) entre adolescentes estudiantes de Educación Media de Santiago de Chile, lo que da cuenta de la configuración de una subcultura con formas particulares de expresión donde la cohesión intragrupal –la de los amigos– se define por distanciamiento de las normas tácitas de convivencia con los demás pares.

5. CONCLUSIONES

La vida cotidiana en la escuela puede ser descrita como un proceso comunicacional que va integrando a las normativas y objetivos curriculares de la institución educativa, la construcción de normas tácitas de relación, con las cuales se configura la cultura escolar. Desde esta perspectiva, la percepción de lo normal o anormal de una situación específica, como es el caso de la violencia física entre adolescentes, está en estrecha relación con elementos subjetivos que articulan la comunicación y constituyen la cultura.

En tal sentido, se encuentra en los datos de la encuesta que los adolescentes de 13 y 14 años que aceptan la violencia como una experiencia normal de la vida escolar, tienden a estar más dispuestos a pelear con sus compañeros (Chi cuadrado de

Pearson = 0,000). De los resultados se puede inferir que la dinámica de la violencia escolar es una relación comunicativa funcional al contexto que se sostiene sobre dos percepciones que han aprendido del entorno: 1) la violencia es normal y, 2) La convivencia grupal es una relación entre iguales. Este hallazgo es similar a lo reportado en el estudio de Brown, Birch y Kancherla (2005) con niños y adolescentes en Estados Unidos.

Los sentimientos asociados al colegio por parte de los adolescentes están estrechamente relacionados con las dinámicas de pares que se dan en los espacios y tiempos extracurriculares de la institución educativa. El presente estudio pone en evidencia que los alumnos que tienen una opinión positiva de su colegio, son también aquellos que se llevan bien con sus compañeros; asimismo, quienes se sienten regular o mal en el colegio, son aquellos que tienen pocos amigos en el colegio (Chi cuadrado de Pearson = 0,01)

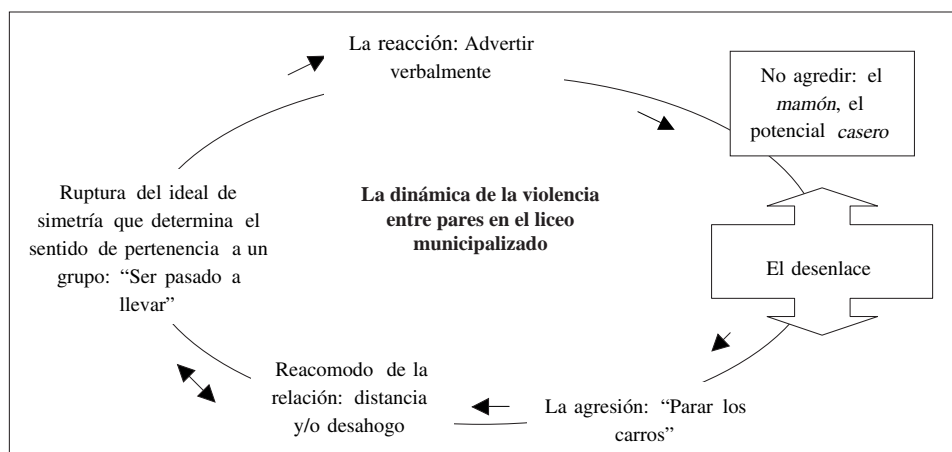
La violencia entre pares en la escuela suele ser una situación manejable entre los adolescentes mientras no se desarrollen estigmas de victimización, como es el caso de los adolescentes denominados *caseros y/o mamones*. Estos suelen ser aislados del grupo.

Llama la atención que el 44% de los encuestados reconoce que ha molestado alguna vez a alguien, y el 25% reconoce que alguna vez se ha sentido amenazado por algún compañero de curso. No se encuentra relación significativa entre molestar a algún compañero y ser molestado alguna vez por éstos. El dato pone en evidencia que los roles en las situaciones de violencia, por una parte, tienden a ser excluyentes y, por otra, no son necesariamente comportamientos de reacción a la experiencia personal de ser provocado. Las situaciones de violencia pertenecen al ámbito de los saberes subculturales que construyen los adolescentes para interactuar; así, las conductas agresivas son estrategias válidas para consolidar relaciones de igualdad e identificación ritual (Flores 2004).

Comúnmente, pelear es la única alternativa que tienen los adolescentes para participar de la experiencia de pares cuando esta experiencia amenaza los ideales tácitos de igualdad o simetría en la relación.

Así, la dinámica de la violencia se puede graficar de la siguiente forma:

La dinámica de la violencia entre pares en el liceo municipalizado



Como se observa, la dinámica de la violencia es interacción de elementos que se influyen en forma recíproca. Comúnmente “ser pasado a llevar” es señalado como el punto de inicio. Esto también tiene mucho que ver con la dinámica grupal o el tipo particular de significados que contextualizan o construyen los adolescentes a través de sus interacciones. La reacción inicial de advertencia verbal suele tener diversa duración, esto, según parece, depende de las socializaciones por género.

El desenlace define la futura identidad del adolescente en relación con quien molesta, y con relación a los compañeros que operan como auditorio. Es posible que en esta resolución se configuren los roles de víctima y victimario, los cuales al perpetuarse en el tiempo configurarían el fenómeno denominado *bullying*. La reacción agresiva es la que permite el desahogo de tensiones, distancia inicial de los participantes directos de la situación de violencia, pero, en una lectura más amplia de la situación, sostiene su permanencia en la dinámica grupal. El grupo cumple rol de auditorio activo de modular la expresión de la violencia.

El análisis pone en evidencia que el discurso de los adolescentes está más atento a reconocer a la víctima que al victimario, es el rol que menos se ha vivido, pero que, según parece, más se teme. El *casero*, es el término adolescente para calificar a la víctima permanente de las acciones de burla o insultos de los compañeros. Tal vez el problema con el *casero* o *mamón* sea que su respuesta no se ajusta a la modulación que el grupo de adolescentes establece como norma de convivencia.

Así, para el caso de adolescentes que recientemente se conocen, les es sumamente importante sostener el ideal de simetría comunicativa. Esta al quebrarse desencadena generalmente la dinámica de la violencia. El resolver los conflictos a través de la violencia física se convierte en una forma de consolidar una identidad que sea *respetada y aceptada* por los demás, sus pares. Los resultados invitan a pensar que los adolescentes que se enfrascan en peleas no siempre lo hacen voluntariamente, sino porque es la única opción que tienen para ser parte del grupo con el cual comparte la mayor parte del día.

Por otra parte, la sensación de “presión” y la percepción de monotonía de las actividades del horario escolar fortalecen la búsqueda de violencia como estrategia, breve y económica, de generación de nuevas experiencias. Es el caso de la violencia tipo *pelear la amistad*, que se sostiene sobre una consolidada relación de pares. Este es un tema que requiere mayor indagación, pues la dinámica de este tipo de violencia al ser independiente de la modulación grupal configura una subcultura juvenil muy difícil de integrarse a las normas de tolerancia y respeto con que se interviene y evalúa la calidad de la convivencia escolar.

La violencia así descrita, tanto la modulada por el grupo como aquella que consolida algún tipo relación de pares (*pelear la amistad*), sería susceptible de intervención psicoeducativa eficaz sólo si se toma en cuenta el carácter cotidiano, dinámico, emergente y cultural de la misma.

Las políticas educativas en el común de los casos consideran que, para prevenir y controlar la violencia escolar, es importante la formalización de normas de convivencia, a través de acuerdos compartidos al interior de la institución educativa. Cabe preguntarse si estas estrategias de intervención fundadas en la *normativización* de comportamientos servirán realmente para abordar la violencia que se da entre los alumnos.

Los adolescentes son conscientes de la brecha entre lo real y lo deseable en términos de convivencia. Sus relaciones dialógicas terminan muchas veces en situaciones de violencia, precisamente porque buscan acortar dicha brecha. Por lo tanto, la prevención de la violencia requiere de enriquecer las estrategias dialogales de manejo de los conflictos entre adolescentes a través de potenciar la autonomía del profesor en el rol de mediador de situaciones conflictivas propias de esta etapa de vida.

6. BIBLIOGRAFIA

- Brown, S., D. Birch & V. Kancherla (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9- to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. [versión electrónica]. *Journal of School Health* 75 (10): 384-392.
- Chile, Ministerio del Interior, Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (2005). *Intervención Psicosocial Prevención selectiva del consumo de drogas para niños/as y adolescentes en vulnerabilidad social*. Santiago.
- Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. [versión electrónica]. *Revista Psykhe* 10 (1): 69-80.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* 37: 135-154.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. (3ª ed.) México D.F.: Alfaomega grupo editor.
- Flores, L. (2004). Horizonte de comprensión de la violencia escolar como fenómeno antropológico. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa. *Revista Investigaciones en Educación* 4: 67-75.
- Flannery, D., K. Wester & M. Singer (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of community psychology* 32 (5): 559-573. Disponible en: www.interscience.wiley.com.
- García, M. y P. Madriaza (2005). La Imagen Herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. [versión electrónica]. *Estudios pedagógicos* 31 (2): 27-41.
- García, M. y P. Madriaza (2006). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. [versión electrónica]. *Revista Psykhe* 14 (1): 165-180.
- Meneghel, S., E. Giugliani y O. Falceto (1998). The relationship between family violence and teenage aggressiveness. *Cad. Saúde Pública*. abr./jun. 1998, 14, 2: 327-335. Extraído el 16 mayo, 2006 de: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1998000200017&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0102-311X.
- Nogueira, R. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* 37: 93-102.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. [versión electrónica]. *The Canadian Journal of Psychiatry* 48 (9): 583-590.
- Ruiz, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* 37: 103-115.
- Smokowski, P. & K. Holland (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. [versión electrónica]. *Children & Schools* 27 (2): 101-110.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. [versión electrónica]. *Revista Psykhe* 14 (1): 211-225.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* 37: 55-92.