

# Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina\*

A psychosocial critical approach of violence in schools Contributions of a study with students from the city of Córdoba, Argentina

Recibido: 5 de noviembre de 2014 | Aceptado: 31 de junio de 2015

HORACIO LUIS PAULÍN\*\*

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

## RESUMEN

En esta comunicación se replantea el problema de la violencia escolar, realizando una lectura crítica del enfoque del maltrato escolar (*bullying*). Se propone un enfoque psicosocial crítico interaccionista desde una línea de investigación cualitativa centrada en la reconstrucción y comprensión de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en la convivencia en escuelas secundarias de Argentina. A modo de recorte empírico se analizan los enfrentamientos físicos (peleas) entre estudiantes, mostrando que los mismos emergen en situaciones definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad y que pueden comprenderse como conflictos por el reconocimiento. Por último, se plantean consideraciones sobre la intervención psicosocial mediante estrategias participativas con jóvenes y educadores que favorezcan la deconstrucción de los argumentos justificatorios de la violencia.

## Palabras clave

psicología crítica; violencias; conflictos; jóvenes; educación

## ABSTRACT

This paper presents the problem of school violence through a critical reading that allows rethinking the approach to school bullying. It proposes a critical psychosocial interactionist approach from a qualitative perspective focused on the reconstruction and understanding of the conflicts in coexistence in secondary schools in Argentina from the perspective of young people and educators. It focus the analysis on physical confrontations (“fights”) between students, which emerge in defined situations by the participants, and are defined as deep affronts to their identity and can be understood as recognition conflicts. Finally, it presents considerations around psychosocial intervention through participatory strategies with young people and educators to promote the deconstruction of the arguments that justify violence.

## KEYWORDS

critical psychology; violence; conflict; youth; education

doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-5.aepc

Para citar este artículo: Paulín, H. L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1751-1762. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.aepc>

\* Este trabajo contó con el apoyo financiero a Proyectos I+D de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Proyecto “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela 2012-2013”.

\*\* Profesor Adjunto, Psicología Social. Director de Proyecto de Investigación. Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios. Facultad de Psicología. Correo electrónico: hlpaulin@gmail.com

## Un enfoque psicosocial crítico de las violencias en las escuelas

El problema social de la violencia escolar, asociado a las categorías de maltrato escolar y *bullying* (Olweus, 1998; Ortega 1998), expresiones de incivilidad e indisciplina (Debarbieux, 1996) ya lleva más de 40 años de investigación en ciencias sociales. En la década de los años 70 del siglo XX, se inicia en los países nórdicos la investigación sobre el maltrato entre alumnos. El término *bullying*, a veces traducido como matonaje, acoso, intimidación, hostigamiento o patoterismo, que refiere a la existencia de un desequilibrio de fuerzas, a modo de una relación de poder asimétrico donde uno o varios alumnos están expuestos a acciones negativas por parte de otros y se encuentran con dificultades para defenderse, siendo configurada una situación duradera de acoso y humillación con presencia de violencia verbal y física (Olweus, 1998). A finales de la década de los 80 y principios de los 90 del siglo pasado, el fenómeno denominado *violencia escolar* empezó a tener una mayor atención en las investigaciones en varios países, tanto en aquellos que primero institucionalizaron líneas y programas de investigación, de corte nacional y con un perfil epidemiológico del problema como Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y España (Debarbieux, 1996) y en países como Brasil (Abramovay, 2003) y Argentina (Míguez, 2008). Este enfoque de investigación ha permitido llamar la atención sobre el problema de la victimización y el maltrato escolar entre pares y la acumulación de informes sobre la prevalencia e incidencia de esta forma de violencia ha conducido a la generación de políticas y programas de prevención según los distintos países.

## Una lectura crítica de la violencia escolar en tanto *bullying*

La teoría del maltrato escolar se ha centrado en algunos aspectos psicológicos que explican la utilización de la violencia para la imposición de un orden jerárquico en las *relaciones de iguales* o pares. La hipótesis central del enfoque de *bullying* es que el maltrato escolar se relaciona con un es-

*quema de dominio-sumisión* que reemplaza o evita el desarrollo de relaciones de amistad o fraternidad más igualitarias entre niños, niñas y jóvenes. Este modelo de relación de dominación –producto del aprendizaje en experiencias de socialización familiar y entre pares– puede surgir como patrón de interacción de tipo lúdico que luego se flexibiliza a través de las prácticas de negociación y construcción de reglas de participación social mediadas por el lenguaje (Ortega, 1998). En esta forma de explicación, se observa una atención específica a modos de emergencia de la agresión entre niños/as y adolescentes desde una supuesta evolución “natural” que devendría en reglas y convenciones morales apropiadas a la negociación y al diálogo que se desvía en algún momento por efecto de la agresión injustificada.

En esta última presunción, se observa una mirada normativa y homogeneizante de las relaciones sociales. En cambio, si asumimos que la diversidad de posiciones sociales y referencias culturales indican diferentes valoraciones al diálogo, a las emociones y el ejercicio de la fuerza, podemos comprender como la agresión adquiere significados y usos situados en las relaciones de diferentes infancias y juventudes (García & Madriaza, 2005). En contextos de diversidad social, las capacidades de negociación y de diálogo para resolver conflictos no pueden suponerse normativamente como punto de partida en niños y adolescentes en sus relaciones escolares, sino que es más productivo preguntarse cómo es posible que arriben a internalizar dichas capacidades y cuándo las ponen en juego.

Además, el esquema dominio-sumisión centrado en el conocido triángulo agresor/víctima/espectador –desde el cual se entiende la agresión como producto de características personales de los implicados en una situación– resulta reductivo al pensar el fenómeno solo desde un esquema interpersonal, ya que queda invisibilizado que las relaciones de poder, dominación y violencia se insertan en prácticas culturales y dispositivos institucionales y relaciones intergrupales que las sostienen (García & Madriaza, 2005; Revilla Castro, 2003). Incluso, se ha observado que las llamadas “víctimas” pueden, bajo ciertas circunstancias, apelar a violencias diversas de modo

defensivo y volverse “victimarios”, con lo cual el esquema de roles original debe ser revisado (Crick & Grotpeter, 1996; Zimmer-Gembeck, Geiger, & Crick, 2005).

Por otra parte, desde este enfoque, se han desarrollado numerosos estudios sobre la incidencia del fenómeno con el propósito de medir rigurosamente la frecuencia de aparición del maltrato escolar en distintas edades de acuerdo al sexo y otras variables consideradas, algunas autoras han insistido en la necesidad de “acercarse al fenómeno desde la propia mentalidad y experiencia infantil y juvenil” (Ortega Ruiz, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001, p. 101). La búsqueda de conexiones entre aspectos simbólicos y prácticas situadas en contextos culturales para comprender la emergencia de acciones significadas intersubjetivamente como violentas o solidarias es parte de cierta revisión de la teoría del *bullying*. Como expresa Ortega:

“es el mecanismo de elaboración de significado el que crea el sesgo cognitivo-moral que justifica el comportamiento injustificable de someter a dominio y sumisión a los que, por ser iguales en libertad y dignidad, deberían ser tratados con respeto y tolerancia”. (2002, pp. 108-109)

Sin embargo, la teoría no aborda los procesos de elaboración del significado social del maltrato. Esto sucede porque subyace como supuesto normativo un desarrollo psicológico y sociogrupal *progresivo* de las relaciones entre los sujetos que debería arribar a relaciones de reciprocidad y aceptación de diferencias. En la perspectiva del *bullying*, aún en las formulaciones más recientes, consideramos que persiste un análisis psicológico que no esclarece por qué el maltrato es justificado y ejercido, aunque pueda reconocer la influencia de la cultura en las redes de iguales (Ortega, 2002; Ortega, del Rey, & Paz, 2012).

El tercer aspecto cuestionable de la teoría del acoso escolar es la consideración de la naturaleza de la agresión. Desde la psicología social crítica, se asume que en la visión clásica de las teorías psicosociales, la atención se centra en la *agresión como problema individual* desde una *personalidad agresiva* y

se oculta la dimensión política de la misma; es decir, se opera un efecto de despolitización del fenómeno al sustraerlo de las relaciones de poder. Pero también, la agresión concebida en términos de *conducta socialmente desviada*<sup>1</sup> se la atribuye a grupos sociales considerados disfuncionales, sin plantear las acciones violentas del poder institucionalizado sobre dichos grupos (Domènech & Íñiguez 2002). En el mismo sentido, coincido con Fernández Villanueva (2007) en que el enfoque teórico hegemónico de la violencia en la psicología social restringe la misma al concepto de agresión, primando una lectura individualista del fenómeno al reducir los procesos de interacción al mero estar con otros. Además, no se reconoce que tanto la agresión como la violencia son conceptos sociomorales y evaluativos porque aluden a diferentes realidades según quien realice su definición.

[La agresión y la violencia] se nutren de contenidos dependientes de criterios morales y valores sociales. Los significados de lo que es violencia emergen en momentos concretos, puntuales, en función de lo que los individuos sufren o de la captación social de su sufrimiento. (Fernández Villanueva, 2007, p. 164)

### Hacia un enfoque psicosocial relacional y dinámico de la violencia en la escuela

En primer lugar cabe replantear, desde perspectivas críticas e interaccionistas en psicología social (Domènech & Íñiguez, 2002; Fernández Villanueva, 2007) el papel de la violencia en los conflictos humanos, la cual es considerada, antes que una mera conducta, toda una construcción social. Por ello entendemos por violencia “una relación social en que individuos, grupos o instituciones –por separado o simultáneamente– actúan contra seres

1 Todas estas proposiciones son parte de lo que Domènech e Íñiguez (2002) llaman la mirada de la *psicología social convencional* sobre la agresión integrada por las teorías instintivistas, ambientales, de la frustración-agresión y del aprendizaje social. La crítica central es que desvinculan al comportamiento agresivo del mantenimiento del orden social y que operan como dispositivo ideológico, preservando el *statu quo*, al ocultar las violencias ejercidas sobre los grupos y los sujetos por el poder institucional y político.

humanos, otros seres vivos y/o contra la Naturaleza impidiendo su despliegue en plenitud” (Duarte, 2005, p. 5). Lo característico es la reducción del sujeto a objeto a modo de proceso rectificador que niega su condición subjetiva, volviéndolo dependiente y privado de autonomía.

Además, como concepto evaluativo y socio-moral, la violencia alude a una definición diferente según quien la ejerza, sufra, o presencie desde sus referencias culturales y sociales.

La violencia no es un acto impulsivo, mecánico, se ejerce siempre contra un otro y el efecto recae en el propio sujeto (...). Necesita un destinatario, un ser humano o humanizado, un ser que se sabe sufriente, con capacidad de sentir daño físico o social. Es el proceso interactivo por excelencia. La violencia, materializada en actos concretos de agresión, es siempre una cuestión interpersonal, relacional, que se enmarca en una interacción previa ente los actores y determina su interacción futura. Los actos de violencia son estrategias para la construcción de presencia social de los agresores y de reducción de importancia de las víctimas. (Fernández Villanueva, 2007, p. 165)

Este enfoque relacional y dinámico de la violencia opera desde las siguientes dimensiones:

- El carácter procesual definido como progreso de la violencia que va desde hechos más leves a más graves, hasta constituir climas de violencia más complejos. Además de la noción de *escalada violenta*, desde episodios leves a de mayor gravedad, pueden darse *secuencias recursivas* que se consumen en *violencias naturalizadas* y que no suponen un crecimiento de la violencia.

- Los antecedentes y las consecuencias, desde una mirada histórica, permiten analizar que las agresiones son actos constitutivos de amenazas de nuevas agresiones y como tal generan efectos en la interacción social de los grupos o personas con otros grupos o personas en el futuro. Entonces, se producen daños sociales al constituirse en amenazas explícitas a la vida de las personas victimizadas y a sus cercanos, sobre todo, si son actos impunes o naturalizados por otros actores sociales.

- El sentido o función social que tiene la violencia se indica, de algún modo, en las *justificaciones* que pueden dar aquellos que la ejercen<sup>2</sup>. La violencia es intencional porque busca conseguir algo a través de la acción agresiva, que puede considerarse estratégica para alcanzar ciertos objetivos. El objetivo más básico es poder sostener la identidad social del sujeto, es decir sus versiones de respuesta a la pregunta *¿quién soy yo?* Que se ven amenazadas ante la presencia del otro. Lo que se obtiene es “la sensación de dominio, la apropiación de valor personal del agresor por el hecho de ejercer el dominio que conllevan los actos de agresión contra el otro –la víctima–” (Fernández Villanueva, 2007, p. 166).

- Los aspectos justificatorios constituyen los sentidos de la violencia que tienen una subdimensión *simbólica* y otra *imaginaria*. La violencia necesita de una cobertura simbólica que a nivel subjetivo se expresa en las justificaciones o argumentos como sentido fundante proporcionado por la identidad social. Las redes simbólicas más complejas como las ideologías, a veces cristalizadas en representaciones sociales, colaboran en la justificación de los actos de agresión. La evaluación de los otros como merecedores de la violencia se concreta desde un conjunto de valores ideológicos como el autoritarismo, el nacionalismo o el racismo. La subdimensión imaginaria de la violencia revela el aspecto de las significaciones como modo de conocimiento encarnado en vínculos e identificaciones cargadas de afectividad y motivación para la acción social (Fernández Villanueva, 2007).

- La consideración de diferentes violencias con respecto a los malos tratos y la discriminación en sus diferentes formas nos lleva a reconsiderar en este enfoque ambos conceptos desde la óptica del reconocimiento.

Desde una perspectiva interaccionista la *discriminación* constituye un modo de intercambio desigual entre personas y grupos (Giménez, 2007).

2 Este aspecto es capital porque en este enfoque se renuncia a la tesis de las personalidades agresivas ya que se asume que ciertos rasgos psicológicos no son desencadenantes de la agresión por sí solos.

En la discriminación social, étnica y sexogenérica operan reconocimientos evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones dominantes y dominadas en el espacio social. Los que ocupan posiciones de dominación imponen definiciones sobrevaloradas de sí mismos según la dimensión identitaria puesta en disputa (social, étnica, sexual, de género), y atribuyen desde un diferencial de poder identidades devaluadas que estigmatizan a los dominados. En la tradición de los estudios del interaccionismo simbólico sobre el prejuicio racial y en las proposiciones de Goffman (2006), sobre la construcción de las diversas formas del estigma social que nacen y se expresan en un lenguaje de sentido común que lo justifican, están las bases de una visión psicosocial promisoría para analizar un “tipo particular de conflictos llamados conflictos de reconocimiento, analíticamente distintos de los conflictos de interés y de los ideológicos” (Giménez, 2007, p.38).

En un sentido convergente, la reconceptualización que realiza Honneth (2010) de la teoría hegeliana del reconocimiento, nos proporciona un esquema de análisis integral que destaca las *formas de maltrato y menosprecio social*. La humillación y el maltrato físico como contraccaras del amor como primer nivel de reconocimiento. La privación de derechos y la exclusión social como opuestas al reconocimiento recíproco (respeto) que permite considerar al otro titular de derechos. El tercer tipo de menosprecio es la devaluación valorativa de formas de estilos de vida o formas del vivir. La discriminación involucra estereotipos superiores del vivir frente a otros considerados inferiores. Su contracara es el reconocimiento recíproco como solidaridad y aceptación de formas de vida desarrolladas individualmente (Honneth, 2010).

### Estrategia teórico-metodológica

En la línea de investigación “Sociabilidades juveniles y conflictos en la escuela”<sup>3</sup> (Paulín & To-

masini, 2008), hemos subrayado la importancia de comprender las relaciones intersubjetivas de los adolescentes y jóvenes en la escuela como un mundo juvenil que refleja una subjetividad no escolar (Dubet & Martuccelli, 1998). El poner en interrogación cómo se procesan estas relaciones de encuentro y desencuentro en las escuelas, ha sido el punto de partida de indagaciones cualitativas en diferentes estudios de caso único y en diseños de casos múltiples en distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina). Como objetivos generales nos propusimos conocer cuáles son los incidentes críticos para los actores en las relaciones de sociabilidad juvenil, así como los sentidos cotidianos de interpretación y acción en los conflictos por parte de los jóvenes y educadores de contextos socioeducativos diversos.

Desde un enfoque psicosocial, abordamos este problema de investigación como un proceso social complejo, en el que si bien participan distintos niveles de análisis nos centramos en las *relaciones de sociabilidad* entre los estudiantes que se despliegan como conjunto de prácticas y significaciones para convivir, constituidas por relaciones dotadas de conflictividades diversas (Weiss, 2009). Las investigaciones sobre la violencia en la escuela muchas veces han descuidado la indagación de vínculos de encuentro solidarios entre los estudiantes en el sentido de prácticas relacionales orientadas a atravesar la adolescencia como recorridos vitales en compañía de otros significativos. Al considerar a los sujetos jóvenes desplegando sus sociabilidades con ciertas capacidades de reflexividad y regulación de sus conflictos –y no solo como victimarios y/o víctimas de diferentes violencias–, se modifica substancialmente el foco de atención de esta problemática. Asimismo, como parte de un posicionamiento ético-político orientado hacia la transformación de las relaciones de dominación y violencia, concebimos la labor investigativa como articulada con acciones de intervención psicoso-

3 Si bien hago referencia a los proyectos de investigación “Escuela media, sujetos y conflictos” y “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela” en esta comunicación me baso

principalmente en los desarrollos de mi tesis doctoral “Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial de las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias” (Paulín, 2013).

cial que buscan favorecer la subjetivación de los actores que habitan las escuelas. Por ello, desde la extensión universitaria, hemos contribuido en la promoción de la convivencia y el abordaje de las violencias con distintos actores educativos (Paulín, 2014; Paulín, Tomasini, D'Aloisio, López, Rodigou, & García, 2011).

La estrategia metodológica consiste en insertarse en la observación participante de la vida cotidiana escolar para conocer y compartir procesos, significados y emociones implicados en las relaciones de convivencia. Además, cultivamos una disposición a la escucha en la estadía con los participantes a través de espacios conversacionales como el grupo de discusión y la entrevista. En términos del análisis de datos, optamos por una alternancia dialéctica entre el trabajo analítico conceptual y el trabajo de campo para construir comprensiones e interpretaciones relativas a los escenarios involucrados (Vasilachis, 2007), desde la estrategia de la *teoría fundamentada* (Strauss & Corbin, 1992).

El trabajo de campo realizado en distintas escuelas de la ciudad de Córdoba entre los años 2009 y 2012, nos permitió aproximarnos a la presencia de conflictividades cotidianas, centrados en torno a la disputa por la respetabilidad de sujetos jóvenes de clases populares y medias altas en sus identidades sociales, culturales y de género (Paulín, 2014; Paulín & Tomasini, 2008). En estos estudios, hemos podido observar situaciones lúdicas que oscilan en límites borrosos con esquemas asimétricos de dominio-sumisión cristalizados, al estilo de las descripciones de las teorías del hostigamiento y del *bullying* (Ortega, 2002). Sin dejar de advertir que hay configuraciones de carácter más continuado de la violencia *de unos sobre otros*, hemos intentado ampliar el campo de comprensión hacia otras formas recurrentes de violencia que emergen en el trabajo de campo. Nos referimos a los juegos de miradas, las posturas intimidantes y las peleas, en tanto enfrentamientos menos asimétricos que los del *bullying* y donde se disputa el reconocimiento entre los estudiantes desde componentes imaginarios y simbólicos para justificar el uso de la violencia (Paulín, 2010).

## Dinámica de los conflictos y violencias situacionales en la escuela

En cuanto a las dinámicas de los conflictos afrontados mediante ciertas agresiones físicas, hemos sintetizado en la Figura 1 el *carácter procesual* de estas violencias atendiendo a *antecedentes*, *consecuencias* y ciertos sentidos justificativos que los jóvenes les dan a sus intenciones. De hecho, más que episodios aislados que impactan en la observación de agresiones físicas y verbales, las violencias están entramadas en relaciones de cierta historia previa para los estudiantes. Pueden derivar de las relaciones de sociabilidad amistosa o amorosas producto de infidencias, traiciones, sentimientos de celos y envidias, según señalan los jóvenes entrevistados. También refieren que un conjunto de situaciones de “discriminación” sufridas y ejercidas<sup>4</sup> y las ofensas al honor familiar o a las madres (sospechando de su moral sexual) operan como antecedentes potenciales de los conflictos a resolverse por la vía de la violencia.

Estos episodios cotidianos se construyen en un contexto naturalizado de nominaciones de los jóvenes como sujetos desvalorizados en algún sentido: social, sexual y de género. En una lectura de proceso, operan a modo de *desencadenantes* los juegos de lenguaje, miradas y posturas intimidantes para que estas conflictividades se resuelvan mediante las violencias físicas (ya sea en las peleas o en las agresiones unilaterales). Podemos reconocer el papel que desempeñan aquí ciertos modos de comunicación, miradas, gestos y posturas asumidas por los y las jóvenes frente a los otros construidos como posibles adversarios. Hemos incluido las posibles vías de afrontar estos conflictos por parte de

4 Entre las categorías usadas para clasificarse entre sí sobresalen prejuicios racializados: la “gente negra”, “negro de piel”, “negro de alma”, “negro de mierda” y prejuicios homofóbicos: los “maricones”. Estas categorías ubican a la mismidad y a la alteridad en una red simbólica que asume un esquema bipolar de confrontación con los contrarios: los “normales”, los “machos”, los “gringos” y la “gente cheta” (con acceso económico).

los estudiantes que muestran que la dinámica no se reduce a víctimas y victimarios. En ese sentido, evitar los enfrentamientos, dialogar, *encarar* (que refiere a confrontar verbalmente a alguien de forma de que cese en su ofensa aunque sin llegar a la agresión) e “invitar” a pelear, son acciones posibles que no siempre concluyen en agresiones.

Con respecto a las *posturas asumidas*, los jóvenes relatan que “hacerse el choro”<sup>5</sup>, es alguien que “se hace ver mucho, se hace el malo”, mostrando su capacidad de fuerza al caminar y hablar. El término “hacerse” da cuenta de un intento subjetivo de construcción de una posición frente a otros, una “presentación personal” que busca obtener un modo de ser tratado con respeto. En el encuentro

con aquel o aquellos que generen incertidumbre, se procura controlar la situación “haciéndose” (y mostrándose) de determinada manera, como “choros” o “malos”.

Podemos comprender estas posturas como *trabajos de rostro*, destinados a la definición de las situaciones sociales, preservando un lugar seguro para el actor que procura cierta afirmación de sí mismo ante los demás (Goffman, 1970). Pero nada está asegurado de antemano y en cada encuentro se pueden reactualizar estos desafíos.

“Coordinador. ¿Hacerse el choro qué sería? Venir a buscar problemas. Que vengan y te molesten. Sabiendo que te va a molestar. Venir a buscarte pelea...” (Grupo de discusión, varones, escuela privada).

La interpretación de las intenciones de “hacerse el choro” dependerá de cómo se posiciona cada actor en las situaciones concretas. Si alguien “se hace el choro” con uno, es justificable “encarlo”

5 Expresión coloquial en Córdoba, Argentina. El término choro tiene dos etimologías, por un lado proviene del caló, lengua gitana, “choró” que quiere decir ‘ratero’, ‘ladrón’ y por otro, del quechua “churú” que quiere decir ‘persona audaz y atrevida’, con lo que podemos suponer que su uso oscila entre una y otra acepción (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).



Figura 1. Dinámica de los conflictos y violencias situacionales.

Fuente: elaboración propia.

primero y luego pelear con él, dicen los estudiantes. Pero el mismo sujeto puede querer “hacerse el choro” para imponer respeto ante los demás que supone más débiles (que son “menos”, que “están donados”<sup>6</sup>) porque se revela un placer en la posibilidad de ejercer el dominio sobre el otro y un enaltecimiento personal al ser adulado por el grupo de amigos<sup>7</sup>.

- Ese chico no sé qué se quiere hacer... ta bien es verdad, ta bien sos grande, pero se quiere hacer el más entre todos... me parece que se quiere hacer el choro.
- Coordinador. Cuando decís que se quiere hacer el choro ¿qué querés decir?, ¿qué se quiere que?
- El dueño.
- El malo. Se hace el malo. Le decís “ah” y hace todo para pelear. Se quiere hacer ver enfrente de todos, que él es... Sí, es así él... porque no sé... se hace ver. No me gusta como es.

(Grupo de discusión, varones, escuela estatal)

El comportamiento del otro no conocido es interpretado como una señal de peligro en torno a lo que pueda realizar: “□... porque no sé... se hace ver. No me gusta como es”. Incertidumbre que debe ser resuelta ya que el que adopta la pose de “hacerse el choro” marca una amenaza potencial en un contexto de violencias ejercidas y sufridas: “que te quiera tomar de perro” o “que te quiera tomar de siervo”. Es decir, que unos se vean sometidos al poder y superioridad de otros en un contexto de miedos sociales que favorecen significaciones imaginarias de las alteridades como peligrosas. Pero a su vez, los jóvenes tienen claro que son ensayos de coraje en relación con otros, *fachadas* (Goffman, 1970) construidas en el marco de un escenario donde las relaciones intersubjetivas son claves para confirmar si es cierta o no la capacidad de ejercer un supuesto dominio sobre los demás.

6 Alguien que está indefenso, sin protección. También se dice que “está regalado”, “está donado”.

7 Algunos estudiantes explican que estos actúan así porque “les gusta hacer daño” o “hacer maldades”. En estas expresiones la búsqueda de motivos o razones para comprender la violencia se centra en una atribución de la maldad naturalizada en la persona que hace daño por placer.

En la práctica de “hacerse el choro” se alude a un doble sentido de amenaza intimidante y como forma de “hacerse respetar” ante alguien que molesta insistentemente o que busca imponerse.

Él en otro colegio era chiquitito y ahora es gigante en comparación nuestra, por eso se hace el choro ahora. Viene y te amenaza, y qué le vas a decir si te caga a bifés.

Coordinador. ¿Hacerse el choro y hacerse respetar tiene que ver con lo mismo o hay una diferencia? Para hacerte respetar tenés que hacerte el choro. No es lo mismo, pero para hacerte respetar tenés que hacerte el choro.

(Grupo de discusión, varones, escuela estatal)

En este grupo de jóvenes “hacerse el choro” es también una construcción de fachada que busca amedrentar al otro para que retroceda en sus burlas o acepte su superioridad como hombre. Asimismo, reconocen que muchas veces no se necesita pasar al enfrentamiento físico para “*quedar respetado*” debido al efecto de amedrentamiento que se consigue con la fachada de “malo” y “choro” que construyen.

Por otro lado, las estudiantes de sectores populares dicen que también reaccionan ante las que “se hacen las choras”. En la siguiente conversación se alude a sentidos del respeto que traducen relaciones de fuerza y poder, connotando jerarquías en los grupos. Cuando dichos sentidos de respeto aparecen asociados a la imposición del mismo (“llevarte por delante”) habilitan la opción de la pelea.

Camila. Cada uno se hace respetar, y hay gente que sabe cómo son los otros y saben en lo que andan los otros, entonces saben que de una forma u otra lo van a tener que respetar.

Coordinador. ¿Y por qué esto de querer hacerse respetar?

Camila. Y porque si no, te quieren llevar por delante. Marcos. Y vos no te vas a dejar llevar por delante.

Coordinador. Es lo que estábamos hablando, a ver... ¿cuándo se logra el respeto entre ustedes?

Marcos. Cuando te conoces bien.

Fernando. Y si no como decía ella, cuando se largan a pelear...

Coordinador. O sea que habría dos formas de lograr el respeto...

Camila. Y sí... si vos buscas el respeto, o sea vos cuando querés caerle bien a una persona, pero si ya la persona de un momento no te traga, vos de una forma u otra tenés que hacerte respetar... Si te quiere llevar por delante, la última opción es la pelea, y hacerte respetar de esa forma.

(Grupo de discusión, mixto escuela estatal)

‘Hacerse respetar’ también está justificado para algunas chicas cuando sienten muy ofensivo que otra compañera les provoque envidia. Las “humientas”<sup>8</sup> y “las que se hacen las lindas” provocan celos y envidia por una ostentación de superioridad, lo que es sancionado por otras mujeres con “encaradas” o mediante la violencia física (Blázquez, 2010) interpreta que algunas adolescentes privadas de los medios materiales para acceder a bienes que otorgan normalidad, y al mismo tiempo, instaladas como sujetos deseantes de esos bienes, acabarían actuando la tensión en forma de agresión física sobre otras. Por ello, la presencia de las “humientas” o “las que se hacen las lindas” es insoponible ya que instala una superioridad de otras que pone en peligro cierta igualdad pretendida entre las estudiantes en el grupo escolar (Blázquez, 2010).

### Sentidos de la violencia

Cuando analizamos ciertas *justificaciones* y argumentos de las violencias vimos que se enlazan a tres cuestiones que ponen en tensión ese interrogante y que sostenemos que no son excluyentes a la hora de la comprensión de estos procesos: a) cuando se da la interpretación de intenciones de dominación y daño de otros estudiantes; b) cuando los sentimientos de envidia y celos por bienes y recursos materiales, relaciones y estilos culturales diferentes que otros que “que quieren ser más” ostentan se vuelven insoponibles y c) cuando se dan presiones del grupo a mostrar capacidad de fuerza y agresividad atra-

vesada por la asunción de ciertos roles de género hegemónicos tanto en mujeres como a varones.

En estas justificaciones, el “hacerse respetar” es un sentido central expresado en una construcción de subjetividad. Mediante el ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva, se busca prevenir la dominación y el posible abuso que los otros encarnarían, negando el valor de su existencia o los “ataques” a su identidad social a partir de la diferencia socioeconómica y la distinción cultural, que otros hacen sentir con el despliegue de su ostentación. Aquí puede estar operando un *temor a la otredad*, construido en una historia previa de vulneración y maltratos padecidos en las esferas vinculares más íntimas y en la estigmatización social que sobre ciertos jóvenes se operan en la circulación urbana fuera de sus barrios<sup>9</sup>.

El sentido de “hacerse respetar”, como hombre o como mujer, también tiene que ver, a veces, con construirse como tal a través de la violencia. La perspectiva de género, en cuanto al papel de las construcciones hegemónicas de masculinidades y femineidades, es otra clave de interpretación que no es excluyente a las anteriores, sino complementaria. Si el género no es pensado como un rasgo y no se agota en un rol social, sino como una actuación –*performativity* (Butler, 1993), condicionada por esquemas normativos culturales en los procesos cotidianos de construcción de género (*doing gender*, según West & Zimmerman, 1999)– se legitiman y se resisten formas de ser varón y mujer. En el caso de los estudiantes varones, respondiendo/resistiendo a los imperativos de masculinidad hegemónica (ejercer fuerza física, control emocional y expresar actitudes homofóbicas). En las mujeres jóvenes asumiendo/desplazando roles sumisos y de obediencia hacia otras subjetivaciones capaces de ejercer distintas violencias para afirmarse frente a otras chicas y otros varones.

8 Expresión coloquial que quiere decir que una persona “se da humos” porque es engreída.

9 Me refiero a las violencias institucionales operadas por las fuerzas de seguridad en Córdoba cuando se detiene arbitrariamente a jóvenes de sectores pobres por la figura jurídica del merodeo presente en el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. La expresión “portación de rostro” alude al proceso selectivo de policiamiento y control de la vida de ciertos jóvenes que lleva a la privación de la libertad por horas o días, al maltrato, la tortura y en otros casos, a la muerte (Crisafulli & Barreto, 2011).

Como expresa Fernández Villanueva (2007), hay intencionalidad en la violencia porque el sujeto busca el logro de algo y “lo más básico es sostener su identidad social ¿quién soy?” (p. 166). Podemos decir que en estos procesos operan violencias situacionales como materializaciones cotidianas de violencias estructurales e institucionales, a partir de las cuales las subjetividades juveniles responden a la pregunta de quiénes son. Subjetividades que al estar atravesadas por el temor a la otredad –como experiencia social contemporánea– se hace presente “un sentido del respeto como resguardo de su honor” (Duarte, 2005, p. 5).

El sentido de “hacerse respetar”, entonces, condensa una noción del respeto restringida por el miedo, que opera como salvaguarda de sí mismo y de los cercanos. Pero como contracara, la construcción del respeto se presenta también como intención de “imponer el respeto” a los demás. Aquí, mediante la violencia, se obtiene un reconocimiento *elusivo*. Se trata del enaltecimiento personal y social proporcionado por la acción discriminatoria, mediante la estigmatización o la exclusión de los otros. Pero este modo de reconocimiento es frágil, porque deberá ser reactualizado con operaciones recursivas de violencia simbólica y/o física, toda vez que los otros se resistan a ser desestimados en público.

La *imposición del respeto* puede ser una de las formas de procurarse reconocimiento y se ejerce a través de la fuerza o la amenaza. Esto no quiere decir que los que puedan ejercer amenazas y violencia contra algunos no sean capaces de realizar todo lo contrario con aquellos que se consideran amigos o amigas y con los cuales el respeto no está en cuestión porque la confianza está establecida en sus relaciones de sociabilidad más consolidadas.

## Conclusiones

En este artículo, hemos tratado de ofrecer una lectura dinámica y situada de los problemas de violencia en la escuela a modo de contrapunto con los estudios descriptivos enrolados en el enfoque de la violencia escolar desde la teoría del *bullying*. Aunque reconocemos los aportes de la teoría del acoso escolar, hemos intentado mostrar que para

comprender la conflictividad en los procesos de interacción entre estudiantes, es clave la perspectiva de los sujetos involucrados y la observación de las acciones en los incidentes cotidianos de la convivencia escolar. Nuestra apuesta pasa por una revisión crítica de lecturas hegemónicas de la violencia en las escuelas, para promover intervenciones psicosociales con voluntad transformadora de las situaciones de violencia y discriminación entre estudiantes.

Coincidimos con Fernández Villanueva, Revilla Castro, Domínguez Bilbao, Ferreira Salles y Silva (2013) en que para el sujeto la pérdida de aprecio y la vergüenza por ser desvalorizado, verificada en la interacción cotidiana, puede desencadenar la violencia entre jóvenes. Pero eso no amerita considerar que siempre estén de acuerdo con ella, sino que, en contextos de incertidumbre y peligrosidad social, cuando el otro se comporta ambiguamente, es donde la violencia es un recurso disponible: “los mismos sujetos que la usan desconfían de su eficacia, la asumen como un peligro en el que se ven envueltos y del que se deriva una gran probabilidad de ser castigados” (p. 11). En ese sentido, la violencia es asumida como *responsiva-defensiva* a las condiciones del contexto y no como un rasgo personal del sujeto que la traslada a todo conflicto relacional.

En el caso de las relaciones entre estudiantes de los distintos casos en estudio, la emergencia de violencias puede entenderse en el marco de la noción de *violencias de exclusión* (Fernández Villanueva et al., 2013), es decir, manifestaciones subjetivas producto del complejo interjuego de violencias previas provenientes de niveles estructurales e institucionales que adquieren expresión a modo de acciones y discursos desvalorizantes convertidos en cotidianos.

De acuerdo con distintos análisis previos (García & Madriaza, 2005; Fernández Villanueva, 2007), podemos concluir que en algunos conflictos de la sociabilidad en la escuela, la resolución adoptada por los jóvenes pasa por la preservación de cierta seguridad personal, aún a costa del maltrato que se infringe al otro. Por ello, procurarse el respeto a sí mismo sobre el miedo de los demás construye formas frágiles de reconocimiento que deberán sos-

tenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia.

“Ganarse” el respeto de una u otra forma parece ser, entonces, un imperativo internalizado por resolver, presente en las relaciones entre los jóvenes de distintos sectores sociales. Este respeto es una construcción social que se “repone en escena” en la escuela; institución de la modernidad con pretensión de respeto igualitario para todos sus miembros, pero que muchas veces no lo promueve. Esta “reposición” del problema social del respeto en la escuela está atravesada por jerarquizaciones sociales, raciales e imperativos de género y da cuenta de cómo las personas jóvenes se enfrentan a la prueba social de *vivir con otros*.

Finalmente, hemos dicho antes (Paulín, 2011, 2014) que un eje clave de promoción de la convivencia en las escuelas debe orientarse a la intervención educativa en las redes de sociabilidad y sus conflictos. La comprensión de las relaciones entre jóvenes permiten reconocer la generación de solidaridades, ayudas, consejos, lealtades, a modo de una plataforma de grupalidad, que acompañan el proceso de crecimiento personal e indican la importancia que adquiere la presencia de los pares como referentes significativos. Por otra parte, debido a la emergencia de violencias situacionales para “hacerse respetar”, en las que se construyen conflictos por el reconocimiento de la diversidad social y de las formas de ser entre varones y mujeres, se hace necesario intervenir desde prácticas socioeducativas y dispositivos deliberativos que propicien la deconstrucción de los argumentos simbólicos e imaginarios, justificatorios de la intolerancia y la violencia entre jóvenes.

## Referencias

- Abramovay, M. (2003). Enfrentando a violencia nas escolas: um informe do Brasil. En M. Abramovay (Org.), *Violência na escola. América Latina e Caribe* (pp. 89-152). Brasília: UNESCO.
- Blázquez, G. (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 6, 10-40.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Crisafulli, L., & Barreto, I. (2011). *¿Cuánto falta!? Código de faltas, control social y derechos humanos*. Córdoba: INECIP-Advocatus.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's maltreatment by peers: Victims of relational aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Debarbieux, E. (1996). *International survey of school climate: Secondary School Students Questionnaire*. Burdeos: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.
- Domènech I Argemí, M., & Íñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2, 1-10. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.54>
- Duarte, K. (2005). Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *PASOS*, 120, 3-20.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández Villanueva, C. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. En J. Romay (Coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 163-171). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Villanueva, C., Revilla Castro, J., Domínguez Bilbao, R., Ferreira Salles, L. & Silva, J. (2013). Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños. *Revista de Educación*, 361, 13-36.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (Coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp. 37-62). México: CEIICH-UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Recuperado de [http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Publicrim/Libro\\_07\\_04.pdf](http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Publicrim/Libro_07_04.pdf)

- Goffman, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara. En E. Goffman, *Ritual de la interacción* (pp. 11-25). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Míguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista Perspectivas*, 28(4), 587-599.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán J. (2001). Conceptos y etiquetas que definen el maltrato. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Paz, E. (2012). Violencia escolar y *bullying*. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlán (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en la escuela* (pp. 205-235). México: Siglo XXI.
- Paulín, H. L. (2010). Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento. En *Actas II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 153-155). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias* (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Paulín, H. L. (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Paulín, H. L., & Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H. L., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C. J., Rodigou, M., & García, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas*, 10(2), 134-155. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-149
- Revilla Castro, J. (2003). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *La Educación*, 329, 513-532.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.a ed.). Bogotá: CONTUS-Universidad de Antioquía.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Buenos Aires: Gedisa.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.
- West, C., & Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En M. Navarro & C. Stimpson (Comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zimmer-Gembeck, M., Geiger, T., & Crick, N. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452.