

"GANARSE EL RESPETO"

*Un análisis de los conflictos
de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria*

HORACIO LUIS PAULÍN

Resumen:

Este artículo presenta resultados de una investigación centrada en la reconstrucción de la perspectiva de los jóvenes sobre los conflictos en la sociabilidad entre estudiantes de enseñanza secundaria. Se trata de una investigación cualitativa que incluyó observación participante, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes y profesores en dos escuelas de Córdoba, Argentina, que reciben alumnos de clase media alta y sectores populares, respectivamente. El análisis se centra en los enfrentamientos físicos ("peleas") entre estudiantes mostrando que emergen en situaciones definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad y, por ello, pueden comprenderse como conflictos por el reconocimiento. Finalmente, se plantean consideraciones sobre las intervenciones educativas tendientes a deliberar con los jóvenes acerca de los modos de convivir y la deconstrucción de los argumentos justificativos de la violencia.

Abstract:

This article presents the results of research centered on the reconstruction of young people's perspectives of conflict among secondary school students in social settings. The study was based on qualitative research that included participant observation, interviews, and discussion groups with young people and teachers in two schools in Cordoba, Argentina—schools that serve upper middle class and lower class sectors, respectively. The analysis is centered on physical confrontations ("fights") among students; it shows that such confrontations emerge in situations defined by their participants as profound insults to their identity. As a result, they can be understood as conflicts due to recognition. Lastly, considerations are presented regarding educational interventions that involve deliberating with young people on forms of interaction and the deconstruction of arguments that justify violence.

Palabras clave: estudiantes, socialización, discriminación, violencia, escuela, Argentina.

Keywords: students, socialization, discrimination, violence, school, Argentina.

Horacio Luis Paulín es profesor regular de Psicología Social e investigador del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Echenique Altamira 3381, CP 5000, Córdoba, Argentina. CE: hlpaulin@gmail.com

Este estudio contó con apoyo económico de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

La investigación doctoral “Conflictos en la sociabilidad juvenil. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias” tiene como objetivo indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos de la sociabilidad juvenil y qué sentidos sobre los conflictos despliegan los jóvenes y los educadores. En este trabajo se analizan las relaciones entre compañeros en dos escuelas secundarias desde la perspectiva de los estudiantes. Se propone una lectura relacional-procesual de los conflictos y las violencias entre estudiantes para postular que emergen en determinadas situaciones definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad, es decir, como “conflictos por el reconocimiento” (Giménez, 2003). Luego de presentar las principales referencias teóricas sobre socialización y violencia entre pares y de precisiones sobre el método adoptado nos enfocamos en el análisis de los enfrentamientos físicos (“peleas”) y de las prácticas de “hacerse respetar” tratando de sostener un diálogo entre la perspectiva de los estudiantes y las construcciones interpretativas que se proponen desde la investigación.

La socialización y la violencia entre pares

La teoría del maltrato y acoso ha predominado en los estudios sobre diferentes manifestaciones de violencia entre pares en la escuela, centrada en los aspectos psicológicos que explican la utilización de la violencia para la imposición de un orden jerárquico en las *relaciones de iguales* o pares. En ese sentido, la hipótesis central del enfoque del *bullying* es que el maltrato escolar se relaciona con un *esquema de dominio-sumisión* que reemplaza o evita el desarrollo de relaciones más igualitarias entre niños 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 y luego se flexibiliza a través de la negociación y reglas de participación social mediadas por el lenguaje (Ortega, 1998 y 2002).

Si bien desde este enfoque se han desarrollado numerosos estudios sobre la incidencia del fenómeno para medir la frecuencia del maltrato escolar de acuerdo con distintas variables como edad, sexo y clima familiar, algunos debates actuales insisten en la necesidad de “acercarse al fenómeno desde la propia mentalidad y experiencia infantil y juvenil” (Ortega, Del Rey y Mora Merchán, 2001:101) y considerar otras variables sociales y peda-

gógicas (Revilla Castro, 2002). A su vez, contamos con investigaciones cualitativas en Latinoamérica que establecen relaciones entre la violencia entre adolescentes y dimensiones de análisis tales como las configuraciones culturales (García y Madriaza, 2005), la perspectiva de género (Mejía Hernández y Weiss, 2011; Tomasini, 2011), los climas escolares (Di Leo, 2009), las relaciones entre escuela y comunidad (Abramovay, 2006) así como las definiciones simbólicas e imaginarias de la violencia (Fernández Villanueva *et al.*, 2007).

Nuestra posición en este debate asume una revisión de los aportes de las teorías de la socialización entre pares y el acoso escolar en pos de un enfoque relacional y dinámico sobre las violencias y los conflictos en la sociabilidad de estudiantes de escuelas secundarias.

Con respecto a la socialización entre pares, la Psicología del desarrollo ha indagado sobre la amistad y el compañerismo en tanto "recibir ayuda, compartir actividades, lealtad y vínculos de aceptación e intimidad" (Hartup, 1995:394). Desde la Psicología histórico-cultural resignificamos estas dimensiones de la amistad en el conjunto de prácticas relacionales y sus conflictos. Más que ciertas rutinas de interacción, la cultura de iguales (*peer culture*) es un complejo productivo-reproductivo, en el cual están presentes tanto influencias del mundo adulto como aportes específicos de los niños y adolescentes con *otros significativos* para crecer juntos y subjetivarse (Hernández González, 2008:54). Esta perspectiva es afín a los estudios de la sociabilidad, entendida como *socialización en proceso* analizada en los efectos de los intercambios cotidianos y en las formas sociales del dar y recibir, donde el conflicto es componente constitutivo de estas relaciones (Simmel, 2003). Para Martuccelli (2007:203-204), el desafío de la sociabilidad actual pasa por comprender las formas del *respeto* que da confirmación social a los sujetos y, como también entendemos, por el análisis de formas cotidianas de *hacerse respetar* que personas jóvenes, en nuestro caso, reproducen y construyen en distintos contextos de incertidumbre y confianza social.

También nos alejamos de las lecturas que han restringido la conflictividad entre escolares a los actos de hostigamiento o acoso y al supuesto de que la violencia responde a acciones personales perdiendo de vista su carácter relacional, dinámico y situado. Por ello admitimos como clave de lectura que en los conflictos entre estudiantes se juegan disputas relacionales por el reconocimiento de identidades personales y sociales (Giménez, 2003).

Estas disputas a veces son resueltas por actos de violencia y es necesario comprender las tramas de sociabilidad en que se alojan como también los sentidos y argumentos de los actores que las protagonizan.

Sobre el método

Este estudio se posiciona en un paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 1992) porque se orienta a la comprensión de las significaciones de educadores y estudiantes con el fin de recuperar su perspectiva como participantes de la cotidianidad escolar. Se trabajó con un diseño de estudio de casos comparativo (Stake, 1998) mediante un muestreo intencional de dos establecimientos de nivel medio ubicados al sur de la ciudad de Córdoba, uno de gestión estatal y otro de gestión privada que atienden a poblaciones de sectores populares y de clase media-alta, respectivamente. Esta selección busca favorecer la comprensión de procesos y significaciones en contexto y, a la vez, establecer líneas analíticas de comparación sobre diferencias y recurrencias de sentidos y prácticas de sociabilidad en distintas escuelas.

El trabajo de campo se realizó durante 2010 y 2012. Inicialmente se observaron jornadas escolares completas en distintas semanas, con el objeto de participar de la cotidianidad de cada establecimiento y conocer rutinas, procesos y contextos institucionales. La observación se focalizó después en dos divisiones de alumnos por cada escuela y se los acompañó durante un ciclo escolar completo para conocer el proceso de configuración grupal y las vicisitudes de la convivencia en cada institución. En la observación se fue atendiendo tanto a la descripción de secuencias y modos habituales de proceder de los actores en sus prácticas escolares como a incidentes críticos de la convivencia. Luego se realizaron entrevistas a 10 profesores, preceptores y directivos en cada escuela y 14 grupos de discusión con 66 alumnos pertenecientes a las divisiones que se acompañaron.

El guión temático se centró en la discusión sobre las formas de relacionarse entre estudiantes en la escuela para de allí arribar a los incidentes y conflictos cotidianos. La participación previa y simultánea del investigador en las clases, mientras se conversaba en los grupos de discusión, permitió profundizar en el diálogo sobre los sentidos, razones y argumentos puestos en juego a la hora de conflictos cotidianos entre los estudiantes.

En cuanto al análisis de datos se siguieron los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) mediante operaciones de codificación abierta y selectiva de los datos, de *muestreo teórico* en la selección de los

integrantes de los grupos y la construcción de descripciones y categorías analíticas poniendo en tensión el contexto conceptual de partida con los datos emergentes de nuestra participación en el campo. Esta opción metodológica busca ser coherente con el propósito general del estudio: construir proposiciones conceptuales afincadas en el análisis de datos situados que permitan comprender los conflictos en la convivencia entre pares a partir de sentidos y prácticas que construyen alumnos y educadores en distintos contextos socioeducativos. Las construcciones analíticas y categorías emergentes fueron discutidas al final del trabajo de campo en sesiones de devolución con estudiantes y docentes como forma de colaboración con las instituciones y de ampliación de perspectivas sobre los hallazgos del estudio.

La escuela como espacio de análisis de las sociabilidades juveniles

Distintas investigaciones señalan la importancia del estudio de la sociabilidad juvenil para comprender las relaciones entre jóvenes y las instituciones educativas (Dubet y Martuccelli, 1998; Maldonado, 2000; Saucedo, 2006; Dayrell, 2007 y Weiss, 2012). Como plantea Maldonado (2000:39): "[...] cabe repreguntarse por el papel de la escuela en los procesos de socialización de nuestros jóvenes, especialmente en el aspecto referido al manejo de su sociabilidad, sus reglas de interacción, su comunicación, sus representaciones sobre los otros".

La institución educativa es un complejo cultural atravesado no solo por expectativas escolares sino también por imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse con otros. La escuela se constituye en un espacio clave para el estudio de la conflictividad si consideramos que en las prácticas educativas no se renuncia a ideales de integración social a través de la normalización de la condición juvenil en determinada subjetividad escolar. En esa búsqueda de distancia de los imperativos de la socialización escolar y familiar, los estudiantes se subjetivan a la vez que se socializan entre sí (Dubet y Martuccelli, 1998) construyendo estilos (Chaves, 2010), definiendo intereses y conformando sus identidades (Hernández González, 2008), adhiriendo a posiciones éticas y estéticas y reflexionando sobre diferentes cuestiones sociales (Saucedo, 2006).

Desde esta perspectiva entendemos que las relaciones entre estudiantes se estructuran desde un polo en el que se logra confianza y se construye la alteridad como un "otro hermenéutico" (Weiss *et al.*, 2009) donde prima el encuentro entre pares hacia otro polo, y en donde puede emerger el miedo

al avasallamiento personal y el otro es construido como una “alteridad radical” (Reguillo, 2012:34).

En otro trabajo hemos analizado con mayor profundidad los aspectos de la sociabilidad amistosa en la escuela, caracterizada por vínculos fraternos, solidaridad y confianza a través de “aguantes” ante situaciones de riesgo y lealtades (Paulín, 2013).

Desde una lectura relacional y dinámica de la experiencia escolar compartida con los estudiantes en el trabajo de campo, entendemos que no hay una separación tajante entre los momentos de la sociabilidad más amistosa, donde prima la confianza, y otras instancias en que al surgir los celos, la infidencia y la deslealtad el otro puede ser construido como antagonista y mercedor de agresiones. En otros casos, cuando no hay vínculos previos de amistad y compañerismo pueden emerger disputas por haber sido objeto de juicios de menosprecio y discriminación. Por ello entendemos a la sociabilidad como esfera de relaciones que acompañan un crecimiento compartido y que incluye disputas y conflictos en la escuela.

A continuación abordamos el análisis de la emergencia de enfrentamientos físicos o “invitaciones a pelear” y ciertas formas de construir el respeto entre estudiantes.

“¿Querés pelear?”

Al ingresar al escenario escolar asistimos a un conjunto de tensiones y conflictividades en las relaciones de convivencia. En el discurso de los jóvenes emerge la vivencia de la “discriminación”, como categoría local recurrente y da cuenta de un abanico de enunciados estigmatizadores y prácticas de exclusión por disputas en torno del reconocimiento de sus identidades sociales, sexuales y de género. Estos conflictos también se matizan con disputas verbales conocidas como “*bolacear*” y “*charlar mal*”, prácticas de lenguaje teñidas de supuestas intenciones maliciosas para instalar rumores y ofensas al honor en las relaciones de amor entre los jóvenes y la conducta sexual de sus otros significativos, como las madres y parientes. La categoría nativa “hacer maldades”, por otra parte, refiere a aquellos actos cotidianos, como sacar y robar las pertenencias personales y “molestar” insistentemente. Las expresiones “pelearse”, “invitar a pelear”, “irse a las manos” dan cuenta de enfrentamientos cargados de agresividad recíproca y emociones específicas como la “bronca”, el odio y el miedo, que los distinguen de los juegos y “jodas” donde la mayoría participa y se divierte.

Cuando conversamos con los estudiantes sobre las "invitaciones a pelear", algunas expresiones como "hacerse la humienta", "hacerse la linda", "hacerse el carteludo" nos acercaron inicialmente a interpretaciones de los jóvenes centradas en las acciones de los otros. Estas expresiones aluden a que es común que algunos compañeros tengan la costumbre de "mostrarse más que los demás" o "querer ser más". Aquí lo que no se tolera es la ostentación de aquello que el otro no es o no tiene ("se hace ver"). Los jóvenes interpretan que este actuar de los demás busca generar envidia. Por ende, esta pretensión establecería un principio de jerarquización ("querer ser más") en la igualdad pretendida por los otros y la violencia puede surgir para restablecer la supuesta igualdad (García y Madriaza, 2005; Paulín, 2013).

De esta forma, hay que distinguir las ostentaciones de belleza ("hacerse las lindas"), de capitales económicos (los "chetos") o formas de "presentación personal" como estilos culturales diversos (*emos, floggers, darks*) que se interpretan como actitudes de desprecio a las cualidades personales y sociales de otros, ya que las cualidades pretendidas se asumirían como superiores frente a las de "todos". "Te quiere dar envidia" es la interpretación recurrente desde el que se siente ofendido por aquel que se muestra y "se hace" (en ese actuar) superior. En el caso de las chicas, la envidia se juega con respecto a los atributos de belleza y capacidades sociales de atracción erótica que cada una posee y que despliega en las relaciones de sociabilidad en la escuela. En el caso de los chicos se suma la presunción de ser menospreciados por aquél, que al mostrarse distinto, poseería en potencia atributos sociales y cualidades pretendidamente mejores o superiores frente a los otros varones (Paulín, 2014).

En cambio, las expresiones "llevarte por delante" son diferentes a las anteriores y emergen cuando se vivencian imposiciones y "abusos", en el marco de relaciones de poder en los grupos que pueden derivar en relaciones de sometimiento. Así, por ejemplo, chicos y chicas expresan que cuando alguno o alguna se "hace el choro o la chora"¹ significa que se muestran así para ver si te "pueden llevar por delante", "pasar por encima", es decir, ver "quién manda" en el grupo o en la escuela. En ese caso el que fuera sometido es tipificado como "al que tienen de perro", de "siervo" o de "criado" y puede ser objeto de burlas y humillaciones. Los estudiantes indican que esto es común cuando ingresa un alumno nuevo al curso o cuando empiezan la escuela en el primer año como incidentes típicos en la convivencia escolar.

Modos de afrontar los conflictos

Estas construcciones nativas de los estudiantes nos llevaron a examinar con ellos algunos modos de afrontar las tensiones en la convivencia cuando éstas se construyen como callejones sin salida derivando en enfrentamientos físicos. Las acciones indicadas por los estudiantes en ese sentido se reúnen en torno a las siguientes categorías:

a) Hablar/dialogar

Los alumnos confían poco en el valor de la palabra en el sentido del diálogo y negociación para resolver un conflicto interpersonal. Interpretan que el que busca hablar es porque tiene miedo de pelear. Por más que los docentes insistan en los beneficios del diálogo, la representación de “el que quiere hablar” o que demande la intervención de un familiar o de un educador² es la de un “cagón”, cobarde o miedoso.

COORD.: ¿Y de qué otra manera se resuelven los problemas?

JUAN: A los cuetazos (en un tono muy bajito, quiere decir a los tiros).

COORD.: ¿Siempre es con la pelea, digamos...?

DALMA: No siempre...

CAMILA: No es siempre con la pelea... si se llega a algo hablando, sí..., pero rara vez.

DALMA: Ahora es muy rara vez...

CAMILA: Sí, ahora es muy raro que vos hablando puedas llegar a algún lado... porque siempre casi todo termina en pelea (Grupo 6, 3º año, escuela estatal).

b) Evitar encontrarse/evitar reaccionar

Muchos alumnos eluden las ofensas, mediante la evitación de las interacciones con aquellos que los molestan, a la vez que tratan de construir una imagen de indiferencia. Para Goffman (1970:21), la *evitación* es uno de los tipos básicos del trabajo de la cara en las interacciones sociales que se encuentra presente en casi todas las culturas y consiste en que alguien elude las amenazas evitando los contactos visuales. De esa forma, se preservan temporalmente aunque permanezcan las tensiones en las relaciones cotidianas.

[Hablamos sobre las peleas]

DIEGO: Depende cómo reacciones. Podés agarrar y alejarte del grupo ese o pelear. O quedarte en el molde, porque son muchos...

FERNANDO: Pero si de toda forma lo vas a seguir viendo todas las clases, así que no te conviene pelear, si lo vas a seguir viendo todos los días..., porque es un quilombazo, cambiarse de colegio.

COORD.: ¿Y ahí qué podés hacer?

DIEGO: Lo ignoras.

FERNANDO: Ignorarlo o no hablarle (Grupo 1, 4º año, varones escuela estatal).

c) Encarar y/o parar el carro

Son posturas y advertencias intimidantes frente a quien les hace comentarios ofensivos sobre sí mismos o por un cruce de miradas interpretadas como “rebajantes”. Muchas veces son acciones con el fin de poner límites que no necesitan del uso de la fuerza sino mediante un trabajo del rostro y del lenguaje: “Fui y lo encaré porque estaba diciendo cosas de mí que no son ciertas y se frenó porque sabe que si no lo hago cagar”. Si la “encarada” es exitosa el ofensor retrocede y no molesta más, aunque también construya una fachada de indiferencia o disimulo de la “encarada” recibida, como en las acciones de evitación. Si se repite el intento de desprestigio, la pelea es el modo de resolución siguiente como última opción.

d) Invitarse a pelear

Al comentar las peleas, los estudiantes aluden a ciertas pautas y expectativas que, de ser recíprocas, pueden enmarcar y regular los enfrentamientos. Por ejemplo, si una pelea se construye entre dos, a modo de *duelo*, se espera que los espectadores no intervengan ya que sería interferir con la emergencia de la “bronca” que tienen que descargar los implicados. “No quieren que los separen. Si vos te metés al medio quedan con bronca con vos porque no se pudieron pegar y no los dejaste pelear”.

Un tópico que preguntamos a los estudiantes es cuándo sería lícito intervenir en las peleas de otros. Los espectadores se convierten en protagonistas más activos si hay un vínculo de amistad o parentesco que justifique acudir en la defensa de los implicados. Otra justificación de la intervención externa es si a uno se le percibe más débil que el otro, entonces la pelea se convierte en “abuso” y se desmerece su valor como enfrentamiento pretendidamente horizontal, como expresan estos estudiantes de la escuela de gestión estatal:

—Es porque hay que bancarse, yo le banco cosas a mis amigos y ellos me bancan a mí entonces si a uno le pegan yo tengo salir por él, a defenderlo, no podés no salir.

—O si es un hermano.

—O si se están abusando con un chico.

—Yo tuve un problema en la primaria porque le estaban pegando a un hermano mío más chico, otro chico, y yo le dije “si le volvés a pegar te...” Y ahí estaba otro chico con él y se hizo cargo también, entonces él se volvió contra mío, y después entonces yo también le dije a mis amigos y la cosa se fue así agrandando, entonces, si me lo encontraba en otro lado, ya el otro chico, que yo no tenía nada con él, me decía que me quería pelear y yo le decía: “¿Qué problema tenés conmigo?, porque la cosa no era con él. Ahora lo veo al chico ese y estamos hablando (Grupo 1, 3º año, varones, escuela estatal).

En las peleas hay un examen previo de quién es quién mediante cálculos de audacia y fuerzas en los otros, que revelan que no son eventos de descontrol emocional como a veces piensan los profesores y directivos.

VICTORIA: Y porque sabe que las otras no van a salir a pelear y ella sí.

MARCOS: Una machona es, ¿qué querés...?

VICTORIA: Porque las de acá, las del medio, son grandotas... y entonces es obvio, si son grandotas te vas a largar a pelear con una chiquita...

CAMILA: ¡Qué me importa! Si yo también soy chiquita (Grupo 6, 3º año, 2011, mixta, escuela estatal).

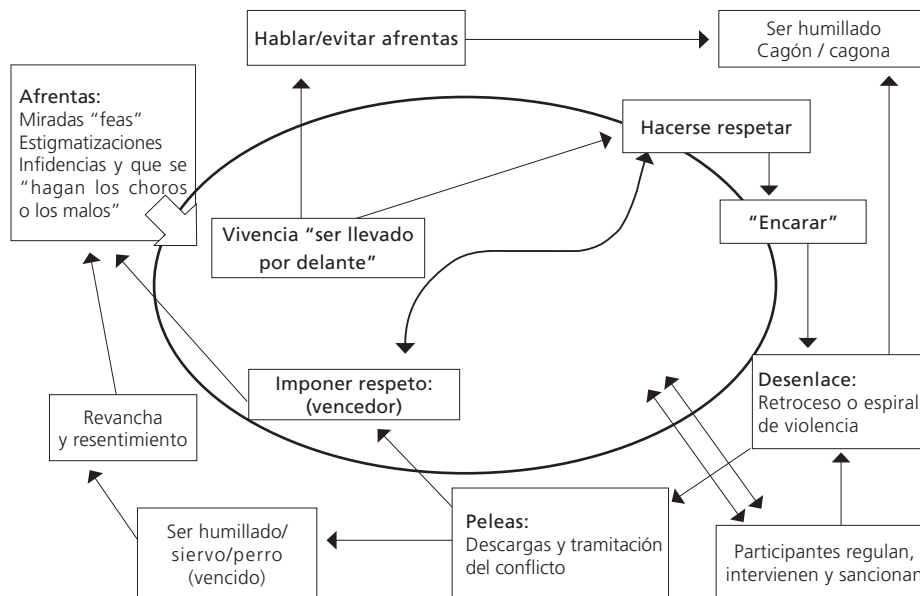
Otra regla es que si uno de los que se va a enfrentar pide ayuda a sus amigos también es aceptable que el otro pida “refuerzos” para equiparar el enfrentamiento. Algunos chicos expresan con esto la necesidad de darle un sentido equilibrador a los enfrentamientos para resguardar un carácter de “pelea limpia”. Los otros pueden intervenir también para evitar la pelea: “mantenerlos uno lejos del otro, que no se crucen” o “hablarle para que se tranquilicen”.

Todas estas pautas indican cierta pretensión de construir un escenario regulado de manera de preservar el valor del resultado del mismo, ya que de cumplirse estas reglas, la disputa se deja en manos de la destreza física de sus oponentes y adquiere un carácter de desenlace de cierta justicia arbitrado por terceros. Si bien estas regulaciones intentan establecer relaciones igualitarias, como en la intervención de terceros para evitar asimetrías de fuerza en los “abusos” con alguien más débil o cuando alguno de los contrincantes recibe aliados, el desenlace por la vía de las agresiones no lleva a la disolución de

los conflictos sino que habilitan nuevas revanchas. Las "broncas", más que desaparecer, se reactualizan en un flujo de emocionalidades que pueden desplegarse luego en nuevas violencias (Paulín, 2013:280).

En la figura 1 se reconstruyen las vías de acción de los jóvenes en los enfrentamientos vistos como procesos de decisión condicionados por ciertas pautas grupales y argumentos justificativos. El comienzo de las peleas se asocia casi siempre a miradas provocativas, burlas y comentarios insidiosos o insultos explícitos interpretados como afrentas al respeto personal. Pero si alguien "se hace el choro" o "la humienta" es muy difícil no hacer frente a la ofensa. Los jóvenes señalan que el sentir que "te quieren llevar por delante" es entendido como el punto de inicio de un conjunto de acciones destinadas a evitar el atropello personal.

FIGURA 1
Ciclo de enfrentamientos entre jóvenes



La sanción moral del grupo ante aquel que no pelea tiene una consecuencia clara: ser considerado "cagón" y cobarde. Los que pierden la pelea son vistos como "siervos" y "perros". Pero el grupo no solo cumple un rol de

instigar a la violencia, como enfatiza la teoría del hostigamiento escolar (Ortega, 2002), sino que puede officiar de árbitro e intervenir en las peleas según ciertas reglas.

Dinámica de los conflictos y violencias situacionales

En cuanto a las dinámicas de los conflictos afrontados mediante ciertas agresiones físicas hemos sintetizado en la figura 2 el *carácter procesual* (Fernández Villanueva, 2007:165) de estas violencias atendiendo a antecedentes, desencadenantes y ciertos sentidos justificativos que los jóvenes les dan a sus intenciones.

Al participar del cotidiano escolar con los estudiantes observamos que las agresiones físicas y verbales muchas veces están entramadas en relaciones de sociabilidad amistosa previas, donde las disputas por el afecto amoroso y amistoso (traducidas en celos, envidias y traiciones) y los juegos de fuerza y bromas que “molestan mal” operan como *antecedentes potenciales* de los conflictos a resolverse por vías violentas. Por ejemplo, la infidencia trae como consecuencia el repliegue de la expresión de intimidación porque es mayor el miedo a ser traicionado de nuevo y expuesto frente a otros compañeros.

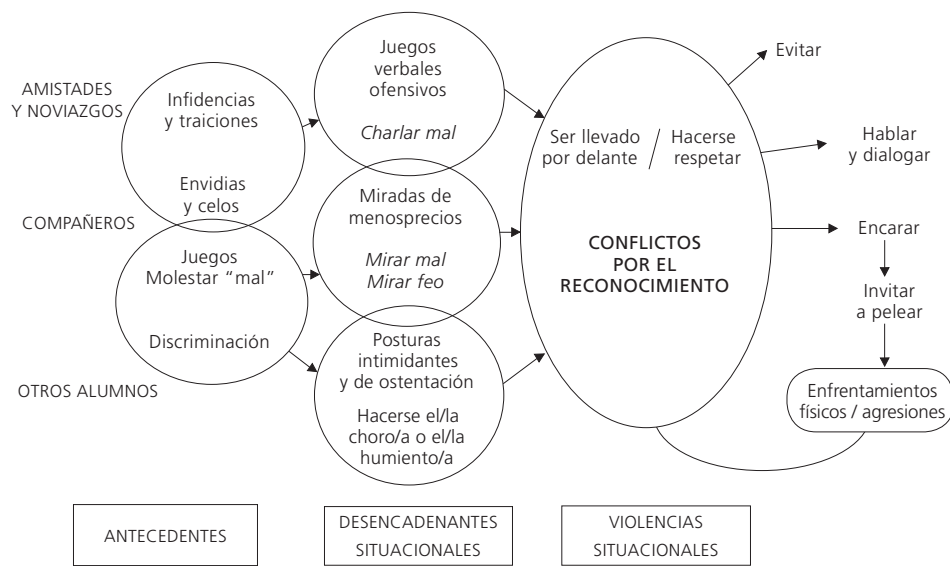
En los grupos del ciclo básico de la escuela estatal asistimos a varias situaciones de este tipo. Brian de 15 años le cuenta a una amiga sobre quienes cree que le roban el teléfono móvil y ella le dice esto a otros alumnos que son amigos de los supuestos ladrones. Brian luego es agredido físicamente al quedar expuesto por su amiga ya que se hace público en la escuela que podrá acusarlos del robo del que ha sido objeto. Maya, de 16 años, se enoja con una amiga porque ésta se ha hecho, también, amiga de un exnovio y se da cuenta que éste conoce cosas de sí misma que solo sabía aquella. Ambos retiran la confianza a sus amigos y dicen sentir odio por ellos.

También distinguimos como *antecedentes* acciones discriminatorias (sufridas y ejercidas) y ofensas al honor familiar que pueden surgir entre estudiantes que no necesariamente tenían vínculos previos. En la escuela privada, un grupo de alumnos ingresantes en un cuarto año eran estigmatizados por otros alumnos ya residentes desde primer grado como “negros villeros”. A su vez, éstos molestaban y bromeaban insistentemente con el honor de las madres de los primeros, instalándose una lógica de rumores y estigmatizaciones cruzadas entre “establecidos” y “outsiders” como la que

proponen Elías (1998) en su lectura sociodinámica de la discriminación y las violencias en Winston Parva (Paulín, 2013).

Además, en ambos contextos escolares pueden operar, a modo de *desencadenantes*, ciertos juegos de lenguaje, miradas y posturas intimidantes para que estas conflictividades se resuelvan mediante la violencia física. El ejercicio de las miradas y su interpretación es central en esta dinámica. Hay formas de "mirar mal", "mirar feo", "mirar cruzado" que son significadas como provocativas o de menosprecio. Ello puede desencadenar otras vías de afrontar estos conflictos que no siempre recurren a la violencia física como analizamos en las "encaradas".

FIGURA 2
Dinámica de los conflictos



Con respecto a las *posturas intimidantes*, vimos antes que los jóvenes relatan que "hacerse el choro", 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 aquél o aquellos que generen incertidumbre se procura controlar la situación “haciéndose” (y mostrándose) de determinada manera, como “choros” o “malos”.

Desde el análisis goffmaniano podemos comprender a 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, 1970:21). Pero nada está asegurado de antemano y en cada encuentro se pueden reactualizar estos desafíos.

COORD.: ¿Hacerse el choro qué sería?

—Venir a buscar problemas. Que vengan y te molesten.

—Sabiedo que te va a molestar.

—Venir a buscarte pelea... (Grupo 4, 4º año, 2011, varones, escuela privada).

La interpretación de las intenciones de “hacerse el choro” depende de cómo se posiciona cada actor en situaciones concretas. Si alguien “se hace el choro” con uno, es justificable “encararlo” primero y luego pelear con él, dicen los jóvenes. 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 o regalados”³) 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.⁴

M: Ese chico no sé qué se quiere hacer... ta bien, sos grande, pero se quiere hacer el más entre todos..., me parece que se quiere hacer el choro.

COORD.: ¿Cuando decís que se quiere hacer el choro...?

B: El dueño.

M: 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 3, 3º año, 2010, escuela estatal).

Entre los estudiantes de la escuela estatal, dicen que cuando un compañero no es alguien muy conocido no se sabe de qué puede ser capaz: “...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 promueven significaciones imaginarias del otro como peligroso (Fernández Villanueva, 2007).

Pero, a su vez, los jóvenes tienen claro que son ensayos de coraje en relación con otros, *fachadas* (Goffman, 1970:20) 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.

—Todos cuando somos muchos, somos choros..., pero cuando estamos solos no somos nadie...

—Sí, somos personas. No, porque hay algunos que se hacen los malos así, cuando salen con muchos y cuando están solos también.

—¡Todos!, te estoy diciendo que todos somos así...

—No, pero hay algunos que se hacen los choros y cuando vos vas y los agarras así solos...

—En cambio hay otros que cuando vos los agarras solos se te paran.

—Y sí, porque no les queda, yo si alguien me quiere pelear yo me voy a defender.

—Claro, con mucha gente y hacerse el más, el “yo peleo” y después te lo encontrás solo y no es nadie, si le decís “Qué te pasa a vos?” [Te dice:] “Nada, nada” [...]. Como hace la mayoría, cuando son muchos son todos choros, son esto, son lo otro... los agarras solos, uno por uno, y nada... (Grupo 2, 3° año, 2010, escuela estatal).

Los varones de la escuela privada también aluden a la práctica de “hacerse el choro” en el 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 lungazo⁵ 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.

COORD.: ¿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.

COORD.: Por más que no vayas a pelear, ¿podés hacer como que vas a hacer algo pero no vas a hacer nada?

—Claro, porque él me está molestando y digo “bueno, listo loco, pero me lo hacés una vez más y te cago a piñas”. Y ahí te estás haciendo respetar tranquilo.

—Pero no hace falta pelearse para que te respeten.

—¿Y hacerse respetar cómo sería? Decime, ¿alguna vez que te hagas respetar sin hacerte el choro, qué vas a decir “calmate, loco, hablemos...” (en tono de burla)

—Quedás respetado por lo que él te dijo eso pero te hiciste el choro. Pelear no, pero te hiciste el choro (Grupo 2, 4º año, varones, escuela privada).

En este otro grupo “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. En el grupo de discusión anterior, la opinión de uno de los chicos que sugiere que no siempre es así —“pero no hace falta pelearse para que te respeten”— es refutada por otros que responden que no se puede ser respetado si no es mediante una postura intimidante. 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.⁶

Las chicas de sectores populares también dicen que reaccionan ante las que “se hacen las choras”. En la siguiente conversación se alude a sentidos de respeto que traducen relaciones de fuerza y 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.

COORD.: ¿Con qué te molestaba?

FERNANDO: Bueno, porque el año pasado, cuando yo era más chico yo, me había hecho cagar él, me quería tener de perro él. Quería hacer que le tenga miedo. Y me largué a pelear...

COORD.: ¿Y hay mucha gente que tenga así de perro a otro?

DALMA Y CAMILA: Y sí... [risas].

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.

COORD.: ¿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.

COORD.: 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...

COORD.: 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 6, 3° año, 2010, mujeres, escuela estatal).

En ese sentido "hacerse respetar" también está justificado para algunas jóvenes de sectores populares cuando sienten muy ofensivo que otra compañera "se haga la humienta". Vimos antes que la chica cuyo comportamiento o modo de ser es tipificado como "humienta", es vista como "agrandada". Tiene un porte al caminar que sobresale del resto, atrae las miradas masculinas y, a veces, se interpreta que se las "roba"; como un capital de relaciones que es sustraído a otras chicas que dejan de ser miradas por su presencia.

Las "humientas" y "las que se hacen las lindas" provocan celos y envidia, lo que es sancionado por otras mujeres con "encaradas", "frenadas" y "paradas de carro" y mediante la violencia física, por la invitación a pelear o el corte de la cara con elementos cortantes. 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 insoportable ya que instala una superioridad de otras que pone en peligro cierta igualdad en el grupo (Blázquez, 2010:36).

En cambio, las estudiantes de la escuela privada muestran mayores autoacciones para responder con la violencia física aunque participan recurrentemente en prácticas discriminatorias de la condición social y cultural de otros compañeros.

Sentidos y justificaciones de la violencia

¿Cuáles son los *sentidos* de estas violencias? Algunas significaciones se expresan en las tensiones entre “ser” y “hacerse” en el lenguaje cotidiano. El “hacerse” (ya sea el “choro”, el “malo” o la “humienta”) es un enunciado que señala pistas de un acto de subjetivación, de cierta autonomía yoica que pretende construir una imagen de sí frente a los otros, una construcción de una identidad en proceso que es interpretada por aquellos que participan de esas relaciones. Pero ese “hacerse” está en tensión con “ser”, con las adscripciones y prejuicios de los que es objeto y con los cuales el sujeto tiene que lidiar, como identidades-estado: imágenes consagradas y determinantes de su vida que se le adjudican.

Como expresa Fernández Villanueva (2007:166), hay intencionalidad en la violencia porque el sujeto busca lograr algo y “lo más básico es sostener su identidad social ¿quién soy?”. 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 insoportables.
- c) Cuando se dan presiones del grupo a mostrar capacidad de fuerza y agresividad atravesada 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 que se expresa en una construcción de subjetividad que, mediante el ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva, busca prevenir la dominación y el posible abuso que los otros encarnarían negando el valor de su existencia o lo que se vive como “ataque” a su identidad social. En el caso de los estudiantes de la escuela estatal hay mayores indicios de 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 estos jóvenes se operan en la circulación fuera y dentro del barrio.⁷

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.

Las teorías de género acerca de las construcciones 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 una actuación –*performativity* (Butler, 1993:19)– condicionada por esquemas normativos culturales, en los procesos cotidianos de construcción de género –*doing gender* (West y Zimmerman, 1999:111)– 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 (fuerza física, firmeza de convicciones, control emocional, homofobia). 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.

Parafraseando a Duarte (2005) podemos decir que en estos procesos operan violencias situacionales como materializaciones cotidianas de violencias estructurales e institucionales a partir de las cuales subjetividades juveniles responden a la pregunta ¿quién soy? Subjetividades que, al estar atravesadas por el temor a la otredad –como experiencia social contemporánea– hacen presente “un sentido del respeto como resguardo de su honor” (Duarte, 2005:5).

El sentido de “hacerse respetar”, entonces, condensa una noción del respeto que está 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.

Como analizamos en la figura 3, la *imposición del respeto* puede ser una de las formas en procurarse reconocimiento ejercida a través de la fuerza o la amenaza. Esto no quiere decir que 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 fraterna.

Según la ubicación de los actores, las posturas de “hacerse el choro o la chora” o “hacerse la humienta” pueden ser significadas como invasiones de las fronteras subjetivas de la corporalidad para otros, lo cual es intolerable y habilita a la *violencia como defensa* de dichas fronteras para evitar su desconocimiento, aunque esto no siempre derive en peleas. Además, en tanto “trabajos de rostro” (Goffman, 1970), son ejercicios activos de corporalidad que ocupan el espacio del respeto social y demuestran quién es quién en las relaciones entre pares en la escuela.

FIGURA 3
 “Hacerse respetar”



Coincidimos con Fernández Villanueva *et al.*, (2013) en que la posibilidad de pérdida de aprecio y la vergüenza por ser desvalorizado en la interacción cotidiana puede desencadenar la violencia entre jóvenes. Pero eso no amerita considerar que siempre estén de acuerdo con ella. Podemos pensar que en contextos de mayor incertidumbre social es donde la violencia es un recurso disponible y “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”. En ese sentido, la violencia es asumida como *responsiva-defensiva* a las condiciones del contexto (Fernández Villanueva *et al.*, 2013) y no un rasgo personal que se traslada a todo conflicto relacional.

En las relaciones entre estudiantes, aun con mayor predominio en la escuela de sectores populares, la emergencia de violencias puede entenderse en el marco de la noción de “violencias de exclusión” (Fernández Villanueva *et al.*, 2013:30), 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 que se vuelven cotidianos.

En el caso de la acción discriminatoria que observamos en ambas escuelas se construye un reconocimiento *elusivo* (Belvedere, 2002), en tanto enaltecimiento personal y social proporcionado por la estigmatización o la exclusión de otros. Pero este pseudo-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.

De acuerdo con García y Madriaza (2005) y Fernández Villanueva (2007), podemos comprender entonces que en algunos conflictos de la sociabilidad, la resolución adoptada por los jóvenes pasa por la preservación de cierta seguridad personal, aun 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 sostenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia.

Por otro lado, en cuanto a la *naturalización de la violencia* –que nos sorprende desde la crudeza de algunos relatos juveniles en los que se concibe que la única forma de resolver un conflicto es “invitándose a pelear” o cuando la desestimación prejuiciosa de los otros se justifica por considerarlos inferiores– podemos postular que se relaciona más con un modo de legitimación social que los jóvenes reproducen en forma conformista. La inercia de representaciones sociales hegemónicas que justifican el uso de la fuerza física en los conflictos, el menosprecio a los desfavorecidos y a las diversidades sexuales y de género se hacen presentes con toda su fuerza.

Las justificaciones que proporciona el pensamiento social autoritario y discriminatorio invisibiliza el sufrimiento subjetivo sobre todo si construyen a ciertas diversidades sexogenéricas y socioculturales como inaceptables, como vidas “precarias” al decir de Butler (1993:19). Pero estos “otros precarios”, como vimos, reaccionan a estas construcciones de sentido que intentan someterlos. Esta participación en violencias situacionales, más que dar un sentido novedoso, a modo de una violencia contestataria (que implicaría una resistencia a procesos de sujeción), es una respuesta que revela modos aprendidos para abordar los conflictos con sus pares, contruidos éstos como rivales que disputan el respeto personal.

Conclusiones: hacia la construcción colectiva del respeto personal y la estima social en las escuelas

En esta comunicación hemos tratado de ofrecer una lectura alternativa a los estudios del maltrato escolar para analizar los conflictos en las relaciones

entre pares. Desde un enfoque psicosocial relacional y procesual proponemos el análisis del punto de vista de los actores y la reconstrucción de eventos e incidentes críticos cotidianos situados en el plano intersubjetivo de la sociabilidad en la escuela. Entendemos que esta perspectiva es central porque recupera el papel activo de los estudiantes en la construcción de prácticas relacionales como ensayos lúdicos orientados a la búsqueda de confianza y respeto. Estas últimas pueden encaminarse hacia diferentes violencias que no pensamos “alojadas” en los jóvenes como rasgos psicológicos ni restringidas a la agresión, sino que se despliegan situacionalmente frente un “continuum de violencias estructurales, simbólicas institucionales y normalizadas” que las distintas juventudes padecen en forma diferente (Bourgois, 2009:31). Es por ello que cobra sentido realizar estudios comparativos en escuelas con diferentes poblaciones socioeconómicas para analizar diversos contextos donde emergen formas similares y distintas de tramitar los conflictos de la sociabilidad juvenil.

En las sociabilidades amistosas hay momentos de reconocimiento a los otros como sujetos semejantes desde el amor fraternal y la interdependencia (ayudas, consejos, “aguantes”). Esas relaciones son atravesadas por conflictos en torno de rivalidades y traiciones y pueden derivar en resoluciones violentas. Y pueden construirse relaciones atravesadas por maltratos y estigmatizaciones en los que emergen intentos de someter/detener a otros para reafirmarse personal o grupalmente en sus identidades. Allí se construye a la alteridad como un *otro radical* (Reguillo, 2012) en relaciones de antagonismo como analizamos en los incidentes de ciertas peleas donde algunos no toleran ciertos estilos y formas de ser diferentes y otros se sienten “discriminados”.

“Ganarse” el respeto de una u otra forma parece ser un imperativo internalizado en los jóvenes de ambas escuelas en estudio. Este respeto es una construcción que se “repone en escena” al situarse en la escuela; institución de la modernidad que pretende respeto igualitario para todos sus miembros pero que muchas veces no lo promueve.

Esta “puesta en escena” escolar del problema social del respeto 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*. Coincidimos con Martuccelli (2007) que en la sociabilidad se definen, para los sujetos, las disputas de la estima social como afirmación de sí mismo por otros. Por ello las búsquedas por ser reconocidos de alguna manera no pueden dejar de procurarse entre los jóvenes.

No obstante, no todos luchan por el respeto de la misma manera. Antes vimos cuando las peleas pueden interpretarse como una vía reglada de procuración de respeto que se torna crucial porque define el conflicto a través de un vencedor y un vencido. Las peleas aparecen cíclicamente cuando las formas de afrontar los conflictos, por parte de los jóvenes y del dispositivo escolar, no surten efecto en la construcción de convivencia pacífica. Pero es una opción entre varias ya que observamos otras acciones de los estudiantes para hacer frente a las situaciones construidas como conflictos. Algunas son "evitar" las ofensas ejerciendo autocontrol de sus emociones. Otras son las "encaradas" o "paradas de carro" como *trabajos de rostro* para procurarse el respeto buscando comprometer al otro en la definición de los conflictos. Mientras que *dialogar* en un conflicto es una opción muy desvalorizada por la mayoría, las "invitaciones a pelear" aparecen como eventos casi definidos donde los imperativos de la hombría, el coraje, el ejercicio de una corporalidad y la violencia son los atributos valorados.

Consideramos que un eje clave de promoción de la convivencia en las escuelas debe orientarse a la intervención educativa en las redes de sociabilidad, distinguiendo conflictos derivados de relaciones amistosas y amorosas de aquellos que emergen entre otros compañeros. La comprensión de este conjunto de prácticas relacionales en torno de solidaridades, ayudas, consejos y lealtades –a modo de una plataforma de grupalidad que acompaña el proceso de crecimiento personal (Weiss *et al.*, 2009)– indica la importancia que adquiere la presencia de los pares como referentes significativos. También es central atender las diferentes condiciones juveniles, como las socioeconómicas y de género, que atraviesan las relaciones entre jóvenes y sus conflictos en escenarios institucionales específicos.

Intervenir en aquellos dilemas y cuestionamientos morales que se desprenden de dichos conflictos implica asumir una postura pedagógica *corresponsable y subjetivante* (Paulín, 2013) que oriente e interpele a los estudiantes al diálogo y la reflexividad. En ese sentido es necesario recrear dispositivos deliberativos para la deconstrucción de los argumentos justificativos de la violencia entre los jóvenes mediante un abordaje sensibilizador sobre las prácticas discriminatorias que impiden el despliegue de la diversidad social, étnica y sexo-genérica. Asimismo es clave la reflexión conjunta de adultos y jóvenes acerca de la construcción de los modos de convivir y las cualidades del respeto a procurar en la escuela. La participación efectiva

de estudiantes en proyectos y acciones institucionales de promoción de prácticas de cuidado saludable y alternativas de abordaje de conflictos es una apuesta ineludible para arribar una convivencia inclusiva.

Notas

¹ 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*, XXII edición).

² Las intervenciones observadas en las escuelas son reactivas a las agresiones, separando a los alumnos y/o citando a los padres. Cuando hay rumores sobre peleas, el personal educativo habla con algunos alumnos y evita que se encuentren a la salida. Los estudiantes son pesimistas acerca de la eficacia de las intervenciones porque consideran que no cortan con un círculo de agresiones que las precede y continúa más allá de la prohibición escolar. “Total, nos seguimos peleando afuera”, dicen.

³ Que está indefenso, sin protección.

⁴ Algunos estudiantes explican que éstos actúan así porque “les gusta hacer daño” o “hacer

maldades”. En estas expresiones se alude a motivos o razones para comprender que la violencia se centra en una atribución de la maldad naturalizada en la persona que hace daño por placer.

⁵ Proviene de *lungo*, persona alta.

⁶ En los grupos de discusión los estudiantes de la escuela privada esgrimieron argumentos a favor y en contra de la violencia, mientras que en los de sectores populares de la escuela estatal, la apelación a la fuerza fue mucho más recurrente.

⁷ Nos referimos a las violencias institucionales operadas por las fuerzas de seguridad 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 control de la vida de algunos 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 y Barreto, 2011).

Referencias

- Abramovay, Miriam (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*, Río de Janeiro: Unesco, Observatório das Violências nas Escolas.
- Blázquez, Gustavo (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*, núm. 6, diciembre, pp.10-40.
- Belvedere, Carlos (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.
- Bourgois, Philippe (2009). “Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas”, en López García, J.; Bastos, S. y Camus, M. (eds.) *Guatemala: violencias desbordadas*, Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba, pp.29-62.
- Butler, Judith (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*, Buenos Aires: Paidós
- Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Crisafulli, Lucas y Barreto, Inés (2011). *¿!Cuánto falta!? Código de Faltas, Control Social y Derechos Humanos*, Córdoba, Argentina: INECIP/Advocatus.
- Dayrell, Juarez (2007). “A escola faz_as juventudes? Reflexões em torno à socialização juvenil”, *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm.100, pp.1105-1028.

- Di Leo, Pablo (2009). "Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias", *Tramas* 31, pp. 67-100.
- Duarte, Klaudio (2005). "Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social", *Pasos*, núm. 120, segunda época, julio-agosto, pp. 1-19.
- Dubet, François y Danilo, Martucelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Elías, Norbert (1998). "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados", en *La civilización de los padres*, Bogotá, Norma, pp. 79-138.
- Fernández-Villanueva, Concepción (2007). "Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista", en Romay, J. (coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, España: Biblioteca Nueva, pp. 163-171.
- Fernández-Villanueva, Concepción; Revilla-Castro, Juan; Domínguez-Bilbao, Roberto; Ferreira- Salles, Leila y Silva, Joyce (2013). "Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños", *Revista de Educación*, núm. 361, mayo-agosto, pp. 13-36.
- García, Mauro y Madriaza, Pablo (2005). "Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos", *Psyche*, vol. 14, núm. 1, pp. 165-180.
- Giménez, Gilberto (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*, Nueva York: Aldine Publishing.
- Goffman, Ervin (1970). "Sobre el trabajo de la cara", en *Ritual de la interacción* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, pp. 11-25.
- Hartup, William (1995). "Las amistades infantiles", en Palacios, J. (comp.) *Psicología Evolutiva*, vol. II, *Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid: Alianza.
- Hernández-González, Joaquín (2008). *El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México, DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*, Buenos Aires: Eudeba.
- Martucelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- Mejía-Hernández, Juana y Weiss, Eduardo (2011). "La violencia entre chicas de secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 545- 570.
- Ortega, Rosario (1998). "¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares", *Perspectivas*, vol. 28, núm. 4, pp. 587-599.
- Ortega, Rosario (2002). "Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia", *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 44, pp. 93-113.
- Ortega Ruiz, Rosario; Del Rey Rosario y Mora Merchán, Joaquín (2001) "Conceptos y etiquetas que definen el maltrato", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, pp. 95-113.

- Paulín, Horacio (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias*, tesis de doctorado en Psicología (inédita), Córdoba, Argentina: UNC.
- Paulín, Horacio (2014). "Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento", en Paulín (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, pp. 143-170.
- Reguillo, Rossana (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Revilla Castro, Juan (2002). "La violencia de los alumnos en los centros educativos", *La Educación*, núm. 329, pp. 513-532.
- Saucedo, Claudia (2006). "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 403-429.
- Simmel, George (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*, Madrid: Gedisa.
- Sennett, Richard (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona: Anagrama.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Tomasini, Marina (2011). "Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media", *Astrolabio*, nueva época, núm. 6, pp. 107-126.
- Vasilachis, Irene (1992). *Métodos cualitativos I*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Weiss, Eduardo; Irene Guerra; Elsa Guerrero; Joaquín Hernández; Olga Grijalva y Job Ávalos (2009). "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad", *Propuesta Educativa*, año 18, núm. 32, noviembre, pp. 85-104.
- Weiss, Eduardo (coord.) Ávalos, Job; Grijalva, Olga; Guerra; María Irene, Guerrero, María Elsa; Hernández, Joaquín; Romo, José Matías y Tapia, Guillermo (2012). "Introducción. Jóvenes y bachillerato", en *Jóvenes y bachillerato*, colección Biblioteca de la Educación Superior, México, DF: ANUIES, pp. 7-32.
- West, Candance y Zimmerman, Don (1999). "Haciendo género", en M. Navarro y C. Stimpson (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 109-143.

Artículo recibido: 12 de marzo de 2015

Dictaminado: 21 de mayo de 2015

Segunda versión: 1 de junio de 2015

Comentarios segunda versión: 2 de junio de 2015

Tercera versión: 8 de junio de 2015

Aceptado: 16 de junio de 2015