



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de  
Occidente, Departamento de Educación y Valores

di Napoli, Pablo Nahuel; Pogliaghi, Leticia  
Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos\*  
Sinéctica, núm. 53, 2019, Julio-Diciembre, pp. 01-23  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-015)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99862930015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos\*

## *Meanings of violence from the perspective of Mexican and Argentine students*

PABLO NAHUEL DI NAPOLI\*\*

LETICIA POGLIAGHI\*\*\*

A partir de dos investigaciones cualitativas desarrolladas en México y Argentina, este artículo busca comprender los significados que construyen los jóvenes sobre la violencia en sus interacciones cotidianas en sus escuelas. La indagación parte de la pregunta problema sobre cuál es el límite entre lo que es violencia y lo que no lo es para los estudiantes. Realizamos entrevistas en profundidad individuales y grupos focales a estudiantes mujeres y hombres de bachillerato de cuatro escuelas públicas, dos de cada país. En sus discursos observamos una discrepancia entre la concepción general de violencia y las situaciones que nominan como tal cuando acontecen en sus escuelas. En este marco, identificamos tres criterios por los cuales tipifican un acto como violento: la intencionalidad de provocar daño, la consideración de que el otro pueda sentirse herido y la confianza que exista entre los involucrados. Este último resulta clave porque vuelve complejo el estudio de la violencia en las escuelas al agregar una dimensión analítica relacional que cruza los dos primeros criterios y es la que marca, intersubjetivamente, la diferencia de cuándo una situación puede, o no, considerarse violenta en las interacciones cotidianas en las escuelas.

*Based on two qualitative researches developed in Mexico and Argentina, this article seeks to understand the meanings that young people construct about violence in their daily interactions at schools. The inquiry starts with the question about what is for students the limit of what violence is and what is not. Semi-structured interviews and focus groups were conducted for female and male high school students from four public schools, two from each country. In their speeches a discrepancy was observed between the general conception of violence and the situations they nominate as such when they happen. We identify three criteria by which they typify: the intention to cause harm, the consideration that the other may feel hurt and the trust that exists between those involved. The latter is key because it makes the study of violence more complex as it adds an analytical dimension that crosses the first two criteria and what makes the difference when considering a situation violent or not in their daily interactions at schools.*

### Palabras clave:

Jóvenes,  
escuela,  
educación  
media,  
México,  
Argentina

### Keywords:

Young people,  
school,  
high school,  
Mexico,  
Argentina

Recibido: 31 de marzo de 2019. | Aceptado para su publicación: 18 de julio de 2019.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/990>

doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-015

Sección abierta: Artículos de investigación

\* Este artículo ha sido elaborado con apoyo del Programa UNAM-PAPIIT IN301818, titulado "Expresiones de violencia en el bachillerato: subjetividades y prácticas de los jóvenes estudiantes" y la beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

\*\* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y posdoctorado realizado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Línea de investigación: jóvenes y escuela secundaria, conflicto, convivencia y violencia en las escuelas. Correo electrónico: [pablodinapoli@filo.uba.ar](mailto:pablodinapoli@filo.uba.ar)/<https://orcid.org/0000-0003-4756-6864>

\*\*\* Doctora en Estudios Sociales con orientación en Estudios Laborales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación: jóvenes, estudiantes y violencia en el nivel medio superior. Correo electrónico: [lepog@unam.mx](mailto:lepog@unam.mx)/<http://orcid.org/0000-0001-7202-6777>

## INTRODUCCIÓN

Desde hace dos décadas, en gran parte de los países de América Latina se ha instalado en la agenda pública y mediática, y también en la científico-académica, el tema de la violencia y la convivencia en el ámbito escolar. Nuestro artículo busca realizar un aporte a la comprensión de cómo jóvenes estudiantes mexicanos y argentinos significan a la violencia que acontece en las interacciones cotidianas en sus escuelas.

Tanto en Argentina como en México podemos encontrar, periódicamente, en los medios de comunicación masiva noticias sobre hechos de violencia que tienen a la escuela como escenario. Investigaciones en ambos países dan cuenta de cómo, a través de la *espectacularización* de ciertos episodios de violencia extrema poco habituales, pero de alto impacto emotivo, se fue forjando un discurso sobre la escuela como un lugar inseguro, de los jóvenes como sujetos violentos y de la necesidad de impulsar mecanismos punitivos (Saez, 2018; Zurita, 2015a).

Por otro lado, en ambos países se vienen implementando diferentes políticas públicas y programas y se han sancionado leyes sobre la temática. En 2013 se promulgó en Argentina la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativa, número 26.892, que constituye un apuntalamiento normativo de los programas iniciados, en 2003, por el Ministerio de Educación de la Nación. En México no existe una ley a nivel federal, pero sí entre 2004 y 2016 fueron sancionadas más de 28 leyes estatales que, con matices y diferentes enfoques, legislan sobre esta problemática.

En la tabla 1 detallamos los principales programas desarrollados en cada país, el nivel educativo en el que se aplican, el año inicial de implementación y sus objetivos generales.

Tabla 1. Programas nacionales por país, nivel educativo y año de inicio

País	Programa	Nivel educativo	Año de inicio	Objetivos generales
Argentina	Programa Nacional de Mediación Escolar	Primaria y secundaria	2003	Promover el diseño e implementación de proyectos de mediación entre pares, focalizados en los estudiantes y capacitar en herramientas comunicacionales para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Es un programa destinado a supervisores, directivos, asesores pedagógicos y preceptores
	Programa Nacional de Convivencia Escolar	Secundaria	2004	Ofrecer recursos en el ámbito de las normativas escolares, la supervisión del sistema educativo y el vínculo entre la escuela y la familia
	Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas	Secundaria	2005	Sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas; contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ámbito educativo; y construir espacios de ciudadanía entre los jóvenes
	Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia	Primaria y secundaria	2006	Promover entre los alumnos y alumnas el conocimiento, ejercicio y exigibilidad de sus derechos; prevenir diversas formas de vulneración de derechos; acompañar acciones de protección y restitución; y participar activamente en la construcción de un sistema de protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia
México	Programa Escuela Segura	Primaria y secundaria	2007	Garantizar que los niños y jóvenes que asisten a las escuelas públicas de educación básica aprendan en un ambiente sano, seguro, confiable y afectuoso, donde el respeto a la dignidad y derechos de las personas sea el principio fundamental de la convivencia y la organización escolar
	Programa Nacional de Convivencia Escolar	Primaria y secundaria	2014	Se focaliza una forma particular de violencia que son los episodios de acoso escolar ( <i>bullying</i> ). Este programa aborda la problemática de la convivencia escolar desde un enfoque preventivo y formativo centrado en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales
	Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar	Primaria, secundaria y media-superior	2009	Difundir y promover los derechos y obligaciones de todos los agentes involucrados en el entorno escolar (alumnos, maestros, autoridades escolares y padres de familia) a través de conferencias, talleres, materiales didácticos y la creación de consejos para una escuela libre de violencia
	Construye T	Media-superior	2008/ 2014	Impulsar la educación integral de los estudiantes; contribuir a su desarrollo socioemocional; mejorar el ambiente escolar; y prevenir conductas de riesgo

Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento de documentos institucionales del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina y de la Secretaría de Educación Pública de México (2014).

El inicio de los primeros programas tanto en Argentina como en México está impregnado de rasgos de época que deben ser contextualizados para comprender la impronta que adquiere cada uno de ellos. En Argentina, en septiembre de 2004, un alumno entró a su escuela secundaria, disparó con un arma de fuego, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco. El caso, conocido como “La masacre de Carmen de Patagones”, tuvo una amplia repercusión mediática y marcó un punto de inflexión tanto en la agenda pública como en el estudio sobre el tema en el campo académico-científico. En virtud de este episodio, se crearon el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

La situación en México es diferente. El Programa Escuela Segura surge en 2007 y es parte de un plan más amplio encuadrado dentro de la Estrategia Nacional de Seguridad Limpiemos México, diseñada por la administración del entonces presidente Felipe Calderón Hinojosa, centrada en la implementación de políticas de seguridad pública, prevención del delito y combate contra el narcotráfico. Asimismo, resulta necesario recordar que, en abril de ese mismo año, se produjo la masacre de Virginia Tech, en la que murieron 33 personas y otras 29 resultaron heridas dentro de una universidad de Estados Unidos, hecho que tuvo amplia repercusión en México.

Como mencionamos, los medios de comunicación tuvieron un rol protagónico para forjar el clima de época e influir en el desarrollo de las políticas públicas de cada país.

Siguiendo el análisis de Zurita (2015a) para México, y que también podemos transpolar al caso argentino, las leyes y políticas estatales sobre la temática oscilan entre dos enfoques. El primero concibe la violencia en las escuelas como un problema que amenaza la vigencia y el respeto de los derechos humanos y dificulta la inclusión social y el ejercicio democrático. El segundo, de corte punitivo, se apoya en la idea de los factores de riesgo de los contextos –acechados por la creciente inseguridad, consumo y venta de drogas, pandillerismo, delitos, uso ilegal de armas– de las escuelas y los actores que asisten a ellas.

Como observamos en los objetivos de cada uno de los programas, en México, aunque fue virando en los últimos años, predominó la mirada punitiva. Furlán (2012) y Zurita (2015a) advierten que la preponderancia en las legislaciones de esta perspectiva para atender no solo las manifestaciones de violencia en la escuela, sino, incluso, la convivencia escolar a través de concepciones del orden, control y disciplina autoritarios y anti-democráticos, podrían amenazar los preceptos de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta manera de abordar la cuestión puede traer ciertas tensiones y problemas, dado que los programas inspirados en este tipo de leyes no se desprenden de políticas educativas o de protección a los derechos de los niños, niñas y jóvenes, sino, más bien, de políticas de seguridad pública que buscan disminuir la violencia social asociada al delito.

En Argentina, por el contrario, ha prevalecido un enfoque de derechos que desarrolló la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas, rebautizada, en 2013, como Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela del Ministerio de Educación Nacional. Esta funcionó hasta 2015 y, a través de los programas mencionados, tuvo como propósito promover la construcción de una cultura institucional que afianzara las prácticas democráticas en el sistema educativo e impulsara la participación de niños, niñas y jóvenes en las escuelas con el objetivo de que estas se volvieran escenarios de construcción del lazo social e hicieran posible la convivencia.

Por otra parte, en el país sureño, los programas y las políticas estatales estuvieron enfocados al nivel medio (que tiene una extensión de cinco o seis años según la jurisdicción), mientras que en el país del norte la atención estuvo puesta en la educación básica, en particular en el nivel primario, aunque en los últimos años avanzó hasta el nivel secundario. En cambio, la educación media superior –con una duración de tres años– recibió una menor atención en este tema; por ejemplo, el programa más amplio para este nivel, el Construye T, aborda de manera tangencial la problemática de la violencia, en tanto su objetivo principal es minimizar el abandono escolar.

Ahora bien, en contraposición con los discursos hegemónicos que exhiben a las instituciones educativas como desprotegidas, inseguras y peligrosas, investigaciones realizadas en ambos países han señalado que las expresiones de violencia más extendidas en el espacio escolar no son precisamente aquellas que se encuentran tipificadas por el código penal o que ponen en riesgo la integridad física de las personas, sino que son resultado de conflictos de baja intensidad entre estudiantes y se manifiestan de formas más sutiles (D'Angelo y Fernández, 2011; Di Napoli, 2016; Di Leo, 2009; Furlán y Spitzer, 2013; Kaplan, 2009, 2013; Kornblit, 2008; Núñez y Litichever, 2015; Mejía, 2017; Míguez y Tisnes, 2008; Noel, 2008; Paulín y Tomasini, 2014; Pogliaghi, 2018).

Por otro lado, los relevamientos del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas (2008, 2013) constatan que, si bien entre 2005 y 2010 disminuyó el porcentaje de estudiantes secundarios que percibe que hay “violencia” en sus escuelas (pasó del 23 al 12%), también se redujo el porcentaje de alumnos que se siente “bien tratado” por sus compañeros (del 86 al 73%). Para México, los resultados de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior, realizada en 2013, alertan sobre la magnitud del problema: el 72% de los varones y el 65% de las mujeres que cursaban ese nivel decían haber experimentado alguna forma de violencia de parte de sus compañeros durante el año previo al levantamiento. Lamentablemente, esta encuesta, que es la principal fuente de información sobre la problemática a nivel nacional, no se ha vuelto a aplicar, por lo que no podemos evaluar si los porcentajes se modificaron. No obstante, los anteriores muestran la dimensión del problema en este país.

Los datos contrapuestos de los relevamientos efectuados en Argentina, donde disminuye la percepción de violencia en las escuelas, mientras que también lo hace el sentimiento de buen trato entre compañeros, en contraste con la magnitud de expresiones de violencia que declaran haber vivido los estudiantes mexicanos encuestados, nos lleva a preguntarnos qué significan los jóvenes como violencia y qué no, a partir de los modos en que se relacionan con sus pares en el espacio escolar.

Para cumplir ese objetivo, damos la palabra a los estudiantes. Entender qué es lo que ellos están concibiendo por violencia resulta fundamental, por un lado, para comprender sus prácticas y subjetividades y cómo están viviendo y entendiendo una problemática presente en los diferentes espacios de socialización y sociabilidad, dentro de los cuales podemos ubicar la escuela. Por el otro, para visibilizar las voces y sentires de estos actores que contadas veces son tenidos en cuenta al momento de la definición de políticas, normativas, programas y acciones encaminados a prevenir, mitigar o abolir la violencia en las escuelas. Como plantea Zurita (2015b), aquellos suelen desconocer la realidad y las valoraciones que las comunidades escolares tienen sobre la problemática.



En el siguiente apartado presentamos algunas herramientas conceptuales para comprender el fenómeno de la violencia en las escuelas. Luego, explicamos la metodología adoptada para, en seguida, poner en diálogo con otras investigaciones los criterios que tanto los estudiantes mexicanos como argentinos ponen en juego para tipificar una situación como violenta. A partir de los resultados expuestos, en las conclusiones, dejamos planteadas algunas aristas e hipótesis que pueden contribuir a profundizar el estudio de la violencia en las escuelas.

## MARCO CONCEPTUAL

Para comprender el fenómeno de la violencia en las escuelas, consideramos necesario remarcar su carácter polisémico, relacional y sociohistórico. A esto cabe agregar la multiformidad de sus manifestaciones y la multidimensionalidad de sus causas (Abramovay, 2005; Castorina y Kaplan, 2006; González, 2011; Míguez, 2007).

Esto quiere decir que la violencia puede tener múltiples maneras de expresión, manifestarse de modo diferenciado según el espacio y tiempo en que ocurre, no involucrar a todos los sujetos por igual y originarse por razones diversas. Así, no es de sorprender que no exista en el campo académico una definición universal (Debarbieux, 2002; Guthmann, 1991) ni tampoco uniformidad en la forma en que los sujetos la entendemos, la percibimos y la nominamos en nuestras prácticas cotidianas.

Desde nuestra perspectiva, recurrimos a una definición amplia de la violencia interpersonal que va más allá de sus manifestaciones visibles, como el uso intencional de la fuerza física, de los actos tipificados por las leyes o que tengan la intención de producir un daño (Debarbieux, 2002). Nos referimos también a la violencia que se expresa en formas más sutiles (Suckling y Temple, 2006), como insultos, burlas, intimidaciones, prácticas discriminatorias y humillaciones.

Coincidimos con Blaya y Debarbieux (2011) cuando sostienen que “puede haber violencia, del punto de vista de la víctima, sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas” (p. 342); es decir, aun cuando no existiera la intención de dañar, quien la recibe, puede sentirse agraviado. Por lo antedicho, en vez de proponer una definición del concepto “violencia” *a priori*, la dejamos abierta para darle contenido a partir de las construcciones subjetivas que los sujetos realizan en las situaciones concretas de su experiencia. Para ello, se vuelve crucial dar cuenta de los significados y sentidos que los estudiantes dan a los actos violentos, o no, en los escenarios e interacciones en que se desarrollan.

Ahora bien, los significados se construyen a partir de procesos complejos que conjugan lo individual con lo social. Los sujetos articulan códigos históricos y socialmente acumulados en la cultura, de modo tal que, cuando utilizan el código, otorgan un significado (Ricouer, 2006), en nuestro estudio, a la violencia. Por tanto, los sujetos están condicionados al subjetivar, no son libre y creativamente autónomos sin recibir ninguna influencia de estructuras históricas pasadas y presentes ni de las interacciones en las que están involucrados. Además, sus notas constitutivas solo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorgan sentido, dado que “los actores sociales comparten con otros miembros de su grupo, comunidad o

cultura normas, valores, reglas de comunicación y *representaciones sociales*” (Van Dijk, 2002, p. 43).

En esta línea, Kaplan (2011) sostiene que “las percepciones e imágenes que las sociedades tienen sobre la violencia están vinculadas a una cierta *sensibilidad* de época. Los umbrales de tolerancia [...] y los comportamientos inciviles constituyen una experiencia sociocultural vinculada a los modos en que se fabrican las subjetividades contemporáneas” (p. 45).

Partimos, entonces, de los interrogantes formulados por Castorina y Kaplan (2006) respecto de ¿cuál es el límite entre lo que es violencia y lo que no lo es para los estudiantes?, y ¿cuáles son los criterios que utilizan para establecer o delimitar qué es la violencia en el ámbito escolar? Esto, con la intención de que más allá de conocer qué es y qué no es violento para los jóvenes, la reflexión sociológica en clave relacional nos lleve a identificar cuáles son los límites que los sujetos dan a dicha distinción y cómo se construye esa diferenciación.

## METODOLOGÍA

En este trabajo adscribimos las perspectivas teórico-metodológicas que colocan en el centro de la investigación al sujeto –en este caso, a los jóvenes estudiantes– para recuperar desde su voz sus experiencias, vivencias y subjetividades (Di Leo, 2013; Guzmán y Saucedo, 2007; Weiss, 2018). Importan en particular sus relatos, ya que hacen posible distinguir las diferentes y heterogéneas significaciones y prácticas que desarrollan.

Los datos que analizamos son parte de dos investigaciones de corte cualitativo que abordan la cuestión de las violencias en el espacio escolar en Argentina y en México. Consideramos que esta estrategia metodológica es acorde con nuestro interés de contribuir a sumar conocimiento interpretativo (Vasilachis, 2006) y elaborar argumentos sustantivos sobre las significaciones de los estudiantes acerca de la violencia que se presenta en sus interacciones cotidianas en la escuela.

Una de las investigaciones fue llevada a cabo en el área metropolitana de Buenos Aires (Argentina), entre 2012 y 2015; la otra, en la zona metropolitana del Valle de México (México) durante 2015 y 2018. En ambos países, escogimos de modo intencional dos escuelas (planteles) públicas de niveles educativos equivalentes. En el caso de la provincia de Buenos Aires, que cuenta con un nivel medio –denominado secundario– de seis años, trabajamos con los últimos tres grados que conforman el ciclo superior, los cuales se corresponden con los de la educación media superior en México. Cabe destacar que con este tipo de muestra no pretendemos generalizar en términos probabilísticos los resultados obtenidos, sino aportar a la comprensión profunda del problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).



En la tabla 2, describimos las principales características de cada una de las escuelas.

Tabla 2. Características de las escuelas seleccionadas

Escuela	Perfil de la escuela	Localidad	Barrio	Perfil de los estudiantes
A	Nació como escuela nacional y tiene una antigüedad de poco más de cincuenta años. Tiene aproximadamente 850 alumnos. Funciona en una casona tipo “chorizo” antigua alquilada. Se encontraba luchando por la construcción de un edificio propio. De acuerdo con los docentes y los estudiantes, la escuela tiene una reputación “intermedia”. A pesar de las dificultades que afronta (abandono, repitencia, absentismo docente, situaciones conflictivas, problemáticas sociofamiliares de los estudiantes), sostienen que, sin ser de los secundarios académicamente más prestigiosos del distrito, tampoco es una escuela “de barrio”	Avellaneda, Provincia de Buenos Aires	Ubicada sobre una avenida principal en un barrio de clase trabajadora de casas bajas, fábricas y depósitos	La población estudiantil proviene del mismo barrio y de zonas aledañas. Sus estudiantes son mayoritariamente de nivel socioeconómico medio-bajo y algunos de ellos viven en asentamientos urbanos precarios. En la escuela se reparte un “refuerzo de merienda”. Allí asisten jóvenes jugadores de inferiores que vivían en la pensión de un club de fútbol cuyo estadio queda a pocas cuadras
B	Nació como escuela media de la Provincia de Buenos Aires y tiene una antigüedad de poco más de cincuenta años. Cuenta con aproximadamente 1,200 alumnos. Funciona en un edificio moderno de tres plantas construido para operar como escuela. Tanto los docentes como los estudiantes consideran a la institución como una de las dos escuelas secundarias académicamente más prestigiosas de todo el partido de Avellaneda. Es una escuela con una fuerte tradición y muy requerida por los padres. Varios profesores y directivos habían egresado de esta escuela	Avellaneda, Provincia de Buenos Aires	Ubicada en un barrio residencial de clase media cerca de una de las zonas comerciales de la localidad	La población estudiantil es mayoritariamente de nivel socioeconómico medio. Según los agentes educativos, asisten muchos hijos de profesionales y jóvenes que provienen de escuelas privadas, sobre todo en el turno mañana
Y	Es un plantel público de nivel medio superior perteneciente a una institución de educación superior con una antigüedad de poco menos de cincuenta años. Es una escuela de prestigio que, además, de cumplirse con los requisitos de terminalidad y promedio permite a los egresados acceder a una carrera del nivel superior	Coyoacán, Ciudad de México	Ubicada en colonia residencial de clase media-alta, alta	La población estudiantil es mayoritariamente de nivel socioeconómico medio. Tiene una proporción relativamente alta de padres (42%) o madres (40,5%) con estudios superiores comparado con otros planteles del subsistema (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015)
Z	Es un plantel público de nivel medio superior perteneciente a una institución de educación superior de poco menos de cincuenta años. Es una escuela de prestigio que, además, de cumplirse con los requisitos de terminalidad y promedio permite a los egresados acceder a una carrera del nivel superior. Sin embargo, en relación con otros planteles pertenecientes al mismo subsistema, no es de las más deseadas por los estudiantes para ingresar	Naucalpan de Juárez, Estado de México	Ubicada en colonia residencial popular	La población estudiantil es mayoritariamente de nivel socioeconómico medio o medio-bajo, residente en el Estado de México. La proporción de padres o madres con estudios superiores es menor que la del otro plantel mexicano escogido: el 2.4% en el caso de los padres y el 23.6% de las madres (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015).

Fuente: Elaboración propia a partir de información recabada en campo y de Pogliaghi, Mata y Pérez (2015).

En ambas investigaciones se buscaba recuperar datos vinculados a la subjetividad de los jóvenes estudiantes; aplicamos como técnicas de recolección de información la entrevista en profundidad individual y los grupos focales. Realizamos 110 entrevistas en profundidad (60 a estudiantes argentinos y 50 a estudiantes mexicanos) y 11 grupos focales (cinco en Argentina y seis en México). La selección de estudiantes siguió los criterios de heterogeneidad y saturación teórica. La participación de los jóvenes siempre fue voluntaria y sus edades rondaban entre los 15 y 18 años.

La entrevista en profundidad favorece la producción de un discurso conversacional continuo, flexible y con cierta línea argumental (Valles, 2002). El estilo flexible de esta técnica permite indagar, de forma intensiva y contextualizada, las significaciones, prácticas y reflexiones de los propios estudiantes en torno a sus experiencias. Asimismo, nos proporciona la oportunidad de abordar temas no previstos y repreguntar a fin de clarificar ciertas cuestiones. Si bien el guion de entrevista de cada investigación contenía diferentes núcleos temáticos, en este trabajo examinamos un eje común: los significados sobre la violencia y las situaciones consideradas como tales en el ámbito escolar. Los grupos focales procuraron profundizar temáticas y tensionar los significados planteados por los estudiantes en las entrevistas individuales. Con esta técnica, buscamos analizar la interacción entre los participantes y cómo se construían significados en grupo (Archenti, 2007).

Con la intención de mantener el anonimato y preservar la confidencialidad e identidad de los estudiantes entrevistados, modificamos sus nombres (en cada testimonio citado se hace mención del nombre ficticio, el año de cursada y la escuela de pertenencia) y los de las escuelas, que denominamos Y y Z a las de México, y A y B las de Argentina. Para el análisis de datos, seguimos los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones dentro de los datos en los cuales los temas emergentes devienen en categorías analíticas (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Utilizando como soporte informático el programa Atlas.ti 7, hicimos una codificación por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo que delimita núcleos temáticos. De este modo, elaboramos tres categorías analíticas que expresan diferentes criterios utilizados por los estudiantes para tipificar una situación como violenta.

Si bien está claro que son investigaciones independientes, en este trabajo las ponemos en diálogo a partir de su conexión temática y de época. El hecho de que los estudios hayan sido realizados en diferentes países nos brinda la posibilidad de encontrar puntos en común sobre las vivencias y subjetividades juveniles en contextos sociohistóricos y culturales distintos. Estos “puntos en común” no buscan establecer paralelismos o encontrar cuestiones homogéneos sobre “los jóvenes estudiantes” o “la violencia en la escuela”; más bien, aspiramos a indagar cómo los estudiantes perciben ciertas situaciones como violentas y qué significados les otorgan. A la vez, nos muestran particularidades que reflejan la influencia de los contextos en las construcciones de subjetividades juveniles.

### **CRITERIOS POR LOS CUALES LOS ESTUDIANTES TIPIFICAN SITUACIONES COMO “VIOLENTAS”**

Cuando consultamos a los estudiantes respecto a qué entendían por violencia, la mayoría hizo referencia, en primer lugar, a sus manifestaciones más visibles, es decir, a expresiones físicas de violencia, como golpes, “tirarse cosas”, “usar la fuerza bruta”, “agarrarse a piñas”, usar armas blancas, entre otras. Es interesante remarcar que gran parte de los jóvenes mexicanos de ambas escuelas y algunos jóvenes argentinos de la escuela A no perciben los enfrentamientos con uso de la fuerza física, necesariamente, como “eventos violentos”, excepto que se encuentre en riesgo la vida de alguno de los contrincantes. Este significado podría estar relacionado con

los niveles de violencia que experimentan estos jóvenes en los contextos sociales que habitan. Tanto los estudiantes argentinos de la escuela A como los mexicanos que le dan esta significación a la violencia narraron una mayor cantidad de situaciones violentas y de inseguridad que viven en la escuela y otros espacios de sociabilidad en comparación con otros jóvenes entrevistados.

Asimismo, otros estudiantes expresan un sentido más global sobre la violencia que incluye, además del uso de la fuerza física, la violencia verbal y la discriminación. A través de insultos, burlas o *bardeadas* –término que refiere a una acción que se realiza fuera de lugar, agresiva o provocadora–, consideran que con las palabras se puede llegar a lastimar a otra persona, sobre todo porque ellas suelen manifestar algún tipo de discriminación al aludir a las características o los rasgos corporales, la condición económico-social, los gustos estéticos, el bajo grado de autonomía respecto de sus padres o el desempeño académico de la persona a quien van dirigidas.

Por momentos, se evidencia una disparidad entre la expresión de una definición abstracta de la violencia y lo que, efectivamente, perciben como tal dentro de la escuela, sobre todo cuando no lo viven de manera personal; es decir, como veremos más adelante, hay una distancia entre la conceptualización o definición que construyen de ella y la calificación de “violentas” a situaciones cercanas. Aun entre quienes expresan una noción amplia, cuando se les pregunta por situaciones concretas, gran parte hace referencia de modo exclusivo a aquellas en las cuales hay agresión física.

Veamos a modo de ejemplo un caso en cada país. Una estudiante argentina, si bien reconoce que puede haber diferentes formas de violencia, lo primero, y casi las únicas situaciones que se representan como violentas, son aquellas en las que existen agresiones físicas:

La violencia puede ser de cualquier manera, puede ser verbal, física [...]. Y si me decís violencia yo me imagino gente pegándose, agarrándose a piñas, es lo primero que se me viene a la cabeza. Pero violencia, puede venir y putearte uno. Creo que violar a alguien también es violencia [...]. No sé, pegarse bueno [...] pegarse sí, pero no sé. Se me viene eso a la cabeza, esa imagen (Silvana, 4to-escuela A, Argentina).

En ese mismo sentido, en México, una estudiante que afirmaba no haber presenciado situaciones de violencia en su plantel, ante una repregunta logra reconocer algunas, pero sin haber hecho una asociación directa a que esas expresiones podrían ser pensadas como violentas, ya que estas solo están asociadas a lo físico:

Bueno, pues, nosotros a veces aquí en el salón [...]. O sea, pero no de golpes ni nada, pero de “ay quítate de aquí”. Y los insultas, porque a veces en los trabajos en equipo, no todos ponen de su parte, y es así como de [...] estresa. “Ay, ya mejor vete de aquí no sirves para nada.” No sé, pero de golpes, no, nunca he visto (Elena, 1ro-escuela Y, México).

Resulta interesante la discrepancia que observamos entre la concepción que ellos formulan sobre la violencia y las situaciones que tipificaban como tales dentro del ámbito escolar. En este marco, nos preguntamos cuáles son los parámetros que utilizan los jóvenes para establecer o delimitar qué consideran violencia en el ámbito escolar. A partir de sus discursos, identificamos, analíticamente, tres criterios mediante los cuales los estudiantes marcan los “límites” cuando una misma situación puede, o no, ser violenta: la intencionalidad de provocar daño; la consideración de que el otro pueda sentirse herido; la confianza entre los involucrados. En cuanto se

traspasan dichos límites, una cargada, un insulto o un golpe se convierten en ofensa y es interpretada por ellos como una forma de violencia o un motivo de pelea.

### *La intencionalidad de provocar daño*

El primer criterio al que aluden los estudiantes cuando son interpelados sobre cómo identificar cuando determinado acto es, o no, violento, es la intención con la que este es realizado:

A1: Yo creo que es depende de cómo te lo diga, porque yo te puedo decir una opinión de “ah, te queda mal ese corte de pelo”, te puedo decir “ay, estás horrible, te queda horrible”, con un tono, como ella dijo, gritos... [gesticula con las manos].

A5: Claro, en ese sentido.

E: Bueno, eso quería charlar con ustedes, cuál es el límite de ese cambio de formas.

A2: El tono, la intención.

A4: Yo digo, lo reconozco, todo de mala manera, todo.

E: Vos reconocés todo de mala manera.

A4: Lo digo de mala manera. Por lo general, la otra persona lo interpreta como violento, cosa que no me interesa igual...

(GF 2, 6to-escuela B, Argentina)

E: Si te digo la palabra violencia. ¿Cómo la definirías?

F: Violencia. Yo lo vería como una forma de conseguir lo que quieres de una [...], de un modo más, en un modo en el que afectas más a segundas y terceras personas. Eso, claro, de manera negativa (Fernando, 2do-escuela Z, México).

Aquí, estaríamos ante una concepción instrumental de la violencia en cuanto existe el objetivo de atacar o lastimar a la otra persona. Noel (2008) define este tipo de violencia como “cualquier mecanismo de imposición unilateral –esto es, resistida– de la voluntad en el marco de un conflicto, que recurra a medios que se suponen a la vez perjudiciales y efectivos a la hora de forzar el consentimiento de otro” (p. 105). En nuestros casos, si bien se trata de un mecanismo de imposición, no necesariamente busca coaccionar o forzar en su favor la voluntad del otro; más bien dejar una herida, una marca en la subjetividad que permita a quien la ejerce posicionarse por encima del otro. Incluso en peleas con uso de la fuerza física, muchas veces lo que está en disputa no es la obtención de la voluntad del otro para algo, sino su reconocimiento.

Esto es en especial notorio en el caso de México, donde en una de las escuelas estaban presentes grupos que, en ocasiones, realizan acciones de daño material hacia las instalaciones o físico hacia los estudiantes; en particular, cuando se dan enfrentamientos entre grupos es cuando podemos notar esa búsqueda de posicionamiento y reconocimiento.

Cabe destacar que la apelación a la cuestión de la intencionalidad de los actos también es uno de los pretextos al que recurren ciertos estudiantes que son objeto de burlas, cargadas o agresiones físicas, ya sea para negar la situación o salvar su cara, en términos de Goffman (2009), al menos, frente al entrevistador o entrevistadora; por ejemplo, un estudiante nos planteaba que las situaciones de discriminación que sufre no las consideraba violentas porque “a pesar de todo, a pesar que me molesten, yo sé que lo hacen en chiste. Tal vez no con la intención de lastimarme” (Ignacio, 5to-escuela B, Argentina).

Dado que la violencia contiene una fuerte connotación moral negativa, los jóvenes la asocian con actos que ellos juzgan se realizan con “maldad” o que “están mal”. Como hemos encontrado en otro trabajo (Di Napoli, 2012), la intencionalidad de lastimar, las “malas intenciones”, la “maldad” y “hacerse el malo” son cualidades que les atribuyen los entrevistados a los estudiantes que tipifican como “violentos”.

Asimismo, todo aquello que se juzgue sin intenciones de hacer daño no es considerado violento aunque otros individuos puedan salir lastimados. Este criterio sobre la intencionalidad es uno de los argumentos más utilizados por aquellos estudiantes a los cuales sus compañeros les atribuyen ciertas actitudes violentas. Así lo explica una estudiante mexicana:

Tendría que ser de un modo más específico, como a propósito, porque si fuera de una forma en la que tú no te das cuenta, tal vez yo no le llamaría violencia, porque fue como que hubo un problema, pero fue por error. Entonces no sería violencia como tal (Dolores, 6to-escuela Z, México).

Esta misma idea se encuentra entre los estudiantes de las escuelas argentinas; por ejemplo, en la escuela B hubo un episodio en el cual un grupo de estudiantes de 5to lastimaron a una joven de otro curso. Cuando estaban bajando por las escaleras hacia el patio para salir al recreo, uno de ellos, como parte de un juego grupal interno, comenzó a hacer avalancha empujándose entre sí al mismo tiempo que empujaban al resto de los estudiantes que intentaban bajar. En esas circunstancias una estudiante se cae y se da la cabeza contra el piso. Así lo relatan los alumnos involucrados:

S: o sea, no fue algo programado, fue algo accidental.

N: Si eso pasaba cuando en realidad nunca se hacía la avalancha, no hubiese pasado nada capaz [haciendo referencia a las sanciones que recibieron]. Pero algo que venía siendo reiteradas veces, hacer algo porque no pasaba nada y que un día pase, ahí sí se generó el problema y la sanción. Si hubiese sido la primera vez que hacíamos eso [...] fue un accidente. O sea, se podría haber evitado porque nos avisaron que no hagamos eso.

H: Para mí en ese caso no hubo violencia porque para mí la violencia es algo intencional, es algo que yo te quiero lastimar. Eso para mí es violencia.

P: ¿Los demás están de acuerdo o en desacuerdo con lo que dice H? Pueden pensar diferente.

S: De acuerdo (GF 1, 5to-escuela B, Argentina).

En este caso, mientras otros jóvenes describen este episodio como violento, los estudiantes de 5to lo consideran un “accidente”, porque la intención no era hacer daño, sino que fue un efecto colateral del juego.



### *La consideración de que el otro pueda sentirse herido*

Ciertos alumnos se posicionan en el lugar del *otro*, quien puede sentirse herido con independencia de que haya habido o no intenciones de dañarlo. La sola posibilidad es una de las razones por la que significan ciertas situaciones como “violentas”; por ejemplo, una estudiante argentina nos cuenta que a ella el alboroto que hacen sus compañeros varones, revoleándose objetos a modo de diversión, le resulta violento porque cualquiera de los que están allí puede salir lastimado:

S: Sí, es violento para mí que le tiren una tijera o un tacho de basura en la cabeza...

E: ¿Por qué es violento para vos?

S: Porque lo está lastimando, qué sé yo. Se puede lastimar. Si me revolean una silla, la puedo esquivar como me puede haber caído en la cabeza. Para mí es violento, no sé (Silvana, 4to-escuela A, Argentina).

Una estudiante mexicana lo menciona como primer elemento que permite definir qué es la violencia. Nos decía: “Para mí, violencia es como cualquier acto que haga sentir mal a una persona, o que le cause algún daño” (Natalia, 2do-escuela Z, México). Tal como lo expresa, determinados actos son considerados violentos si la persona sobre la que recaen pueda sentirse dañada. Más allá de que para estos jóvenes molestarse sea percibido como “algo normal” o algo a lo que “estén acostumbrados”, son conscientes de que a otro compañero la misma situación puede hacerlo sentir mal:

Cuando haces comentarios de, no sé, ese color no se te ve bien. Bueno, a las mujeres como que lo sienten como agresión a veces. Bueno, depende de qué persona es, si te digo “ese color”, ja ja ja, “ese color, es que iba a decir ese color, ese color se te ve bien feo”. Ella me va a decir “me vale”. Pero a lo mejor hay una chava con la que no me llevo y a lo mejor me va a decir, o sea, sin querer, o sea, se te sale, y se va a ofender (Jessica, 2do-escuela Y, México).

Entonces, el mismo acto o las palabras que se emiten no son violentas en sí, sino que dependen tanto de la intención como de quién es el receptor y del significado que este último le otorga.

En el caso de las burlas y los agravios, los jóvenes establecen fronteras consensuadas sobre aquello que está fuera de lugar, pero son difusas respecto de su contenido. Acuerdan que es violento insultar con “algo feo” o cargar con “algo importante”. Sin embargo, el grado de “importancia” implica una valoración personal cuya asignación muchas veces es parte de una lucha por el sentido de la acción entre quienes son protagonistas:

P: El tema de cargarse, de burlarse entre ustedes, ¿pasa?

D: Sí, todo el tiempo se burlan [...]. Y ya es natural...

P: ¿Cuándo una burla se la toman a bien y cuándo no?

D: Cuando hay algo que se fueron a la mierda y dijeron lo peor [...]. Hay veces que uno bardea, o sea, burlándose o jodiendo y dice algo que te fuiste al carajo como no sé [...]. ponele, “tu vieja no sé” bardean con algo jodido...

P: Una cargada que es jodida, ¿te parece que es algo violento?

D: Sí es violento [...] es violento... (Dana, 5to-escuela B, Argentina).



Uno de los puntos de quiebre entre lo tolerable y lo ofensivo en el que encontramos acuerdo entre estudiantes argentinos y mexicanos son las bromas o los insultos referidos a la propia madre. Tal como observan otros investigadores (Mejía, 2017; Paulín, 2013), decir algo ofensivo sobre la mamá supone, en particular entre los varones, un acto hiriente y, por tanto, una falta de respeto que amerita ser penalizado con el uso de la fuerza física. Lo dice un joven:

Según a quién se lo digas. Porque capaz que es un chabón, puede ser M, la madre vive lejos y si le metés a la madre capaz que se calienta, nadie lo jode con la madre, a esos niveles no llegamos, una cosa es bardear entre nosotros (Tincho, 4to-escuela A, Argentina).

En Argentina, algunos estudiantes consideran que, para que una situación se torne violenta, no alcanza solo con que el compañero se sienta herido, sino que es necesario que, además, reaccione de forma explícita y públicamente. De este modo, la violencia no dependería tanto de quién acciona, sino más bien de cómo reacciona la otra persona. Si esta no reacciona, no habría violencia. Un estudiante lo plantea así:

Yo siempre tomo, en cada cosa que tiene que ver con algo que puede llegar a la violencia [...] lo tomo por el lado de la otra persona, de cómo puede responder [...] qué responde la otra persona ante la situación que le pasa. [...] Yo te puedo decir “la concha de tu madre” [...] bueno, te provoqué pero, el que hizo el acto de violencia fue el otro, es el que reacciona. Obviamente que también tiene culpa el que lo provoca, pero el que ataca es la otra persona. Así como uno te bardea vos podés decir “bueno” y te vas; y no hubo acto de violencia. Pero, ¿vos qué hiciste? reaccionaste, le pegaste. Eso es un acto de violencia y tiene que ver [...] y vos tenés la culpa porque vos le pegaste. Porque vos tuviste varias opciones (Vicente, 5to-escuela A, Argentina).

Desde la perspectiva de estos jóvenes, tipificar una situación como violenta depende, entonces, de cómo responda la persona que fue agredida. Si bien reconocen que en esos casos siempre hay alguien que provoca, la violencia emergería a partir de la reacción de quien se siente herido.

### *La confianza entre los involucrados*

La confianza surge como el tercer criterio que los jóvenes tienen en cuenta para considerar violenta una situación. No se trata solo de un criterio para juzgar una situación, sino de una forma de relacionarse con el otro que influye en la sensibilidad al momento de (re)significar los actos propios y ajenos.

La construcción de confianza entre los estudiantes introduce un principio de igualdad entre quienes son parte de un mismo grupo. Esto posibilita que ciertos insultos, cargadas y, también, agresiones físicas no sean interpretados como actos de sometimiento o de inferiorización, sino como un juego entre semejantes o como una forma común de comunicarse. Incluso, como reconoce Celina, estudiante mexicana de 2do año de la escuela Y, es la confianza lo que permite ese tipo de interacción: “Existe un respeto entre nosotros, existe esa confianza de hablarnos así, obviamente si llevo con alguien que no conoces y le hablas de esa manera pues te vas a sentir extraño”.

La confianza permite la resignificación de los actos a partir de la ampliación de los umbrales de tolerancia. Según Luhmann (2005), los umbrales de la experiencia posibilitan “interpretaciones que permiten la ejecución de *acciones* de desconfianza,

pero que niegan la desconfianza como *actitud* [la cursiva es de la versión original]" (pp. 132-133). Esto hace, en nuestros casos de estudio, que ciertos insultos, cargadas y agresiones físicas no sean interpretados como ofensivos o violentos, sino como un juego o que, por el hecho tener confianza, no deban ser entendidos como tales. Lo visibiliza una estudiante:

L: Ya están acostumbrados a decir todas esas cosas [groserías], pero en realidad sí serían violentas; pero ya no lo toman así...

(...)

E: ¿Hay alguna diferencia entre un insulto que se lo toman bien y otro que no?

L. Sí. Por ejemplo, mis compañeros [...] Están "eh boludo, eh pelotudo, eh la concha de tu madre". Bueno ahí está bien, no pasa nada; pero si viene otro, otro que no conocen: "¿Qué decís la concha de tu madre?", ahí sí, ya está, ahí se pudrió. Tiene que ser otro, porque en mi salón no pasa eso. Entre amigos no es así, se pueden decir lo que quieran, siempre dentro de sus propios códigos, entre ellos (Lali, 4to-escuela A, Argentina).

Los agrupamientos escolares operan como una primera frontera entre lo conocido y lo desconocido. Al interior de un curso o un grupo se van construyendo códigos por los cuales se establece una amalgama de límites entre lo tolerable y lo intolerable. El pertenecer a otro salón o grupo implica muchas veces ser un *otro* desconocido con el cual no se tiene la misma confianza que con sus compañeros de salón o grupo de amigos; por ejemplo, Sandra de la escuela A, refiriéndose a un compañero de su curso, dice que no es lo mismo que ellos lo carguen a que lo hagan estudiantes de otro curso:

S: Si lo cargosean a este chico colorado, de otro curso, no los dejamos. Porque los chicos saben que una cosa es que nosotros lo carguemos y otra cosa es que de otro curso lo carguen.

E: ¿Cuál es la diferencia?

S: Que nosotros lo conocemos, somos sus amigos, más allá que no nos llevemos tan bien (Sandra, 4to-escuela A, Argentina).

En efecto, las burlas o insultos entre estudiantes de diferentes cursos o grupos son mucho menos toleradas que entre compañeros. Lo mismo puede decirse respecto de los subgrupos que existen dentro de cada curso en el caso de las escuelas de Argentina. De nuevo, en el testimonio de Sandra podemos advertir los diferentes grados de confianza que describe entre ella y sus compañeras:

S: Sabés con quien te tenés que cargar y con quién no. Con las chicas, con mi grupo de amigas sí sabemos con quién tenés que joder y con quién no.

E: ¿Cómo sabes con quién sí se puede y con quién no?

S: Porque si las conocés hace mucho, sabés con qué la podés cargar y con qué no. Yo con las chicas que les gusta los "Jonas" y eso, hablamos y a veces nos cargamos, pero con boludeces. Si no, no. Si no, lleva a pelearse. Y con las chicas nuevas no, todavía no tomamos confianza de cargarnos (Sandra, 4to-escuela A, Argentina).

La confianza requiere tiempo. Es el producto de una relación intersubjetiva dinámica que se construye día tras día negociando sentidos permanentemente. En su curso,

Sandra identifica tres grupos de mujeres: sus amigas con las cuales tiene una amplia confianza; un grupo de compañeras que, si bien no las considera amigas –a las que les gustan los “Jonas”–, las conoce de años anteriores y siente la cercanía como para cargarse con algunas cosas; y, por último, el grupo de las “chicas nuevas” que entraron ese año y con las cuales todavía no había alcanzado el grado de confianza como para cargarse o insultarse “jodiendo”. De hecho, un insulto como “callate, idiota” en medio de una discusión entre todos los compañeros del curso fue el detonante de una situación de violencia física entre ella y Alejandra, una de “las nuevas”.

Como también observa Di Leo (2009), para los jóvenes la categoría de confianza aparece fuertemente relacionada con la construcción de relaciones de amistad. Se trata de una relación de cercanía que requiere confianza al mismo tiempo que contribuye a su consolidación y acumulación. La amistad refleja un determinado capital de confianza que fue probado y acumulado a lo largo del tiempo.

Por eso, entre amigos, los jóvenes permiten y toleran actos que percibirían como violentos si vinieran de una persona desconocida o con la que no sienten cercanía. Ejemplo, ciertos golpes, insultos y bromas entre amigos son una forma de llevarse y tratarse (Saucedo, 2006). Conocerse para ellos es más que saber quién es el *otro*, en tanto implica la construcción de un vínculo de confianza. Como en el relato siguiente queda expuesto:

P: ¿Cuál es la diferencia entre un insulto que se toman para bien y un insulto que no?

E: Porque vos sabes que es tu amigo el que te lo está diciendo, es jodiendo. Ahora si con el chabón no tenés confianza, ¿por qué te lo va a decir así?

P: Y eso, ¿ya se torna violento o no?

E: Y si porque si a mí viene una que no conozco y me dice: “Che, pelotuda”, lo primero que te voy a decir es “Bajate flaquita porque no te conozco” (Elba, 4to-escuela B, Argentina).

Podríamos decir que algunas expresiones de violencia verbal y física, en cuanto no devienen en conflictos, expresan cierta confianza y fortaleza del lazo social existente entre los estudiantes. Al respecto, Míguez y Tisnes (2008) sostienen que la experiencia de violencia está asociada al grado de integración social de los estudiantes. Es entre los alumnos con dificultades para vincularse a sus compañeros en los que se manifiestan más eventos de violencia, pero también son los más propensos a sentir como amenazantes situaciones que para otros serían intrascendentes.

Si insultos, burlas o uso de la fuerza física entre amigos no los mueven emotivamente a responder de modo violento, podemos suponer que la confianza genera comportamientos autorregulados o facilita la resolución de conflictos, como se observa en el relato de Ana, estudiante de 3ro de la escuela Y: “Pues peleas entre amigos que empiezan jugando y se terminan enojando o que se pasan de una broma, pero después no se piden perdón, nada más se le intenta hacerle reír”.

Por otra parte, la ausencia o falta de confianza implica que frente a los mismos actos los estudiantes no sepan cómo puede reaccionar el otro, ya sea porque no pueden prever la evaluación que hará sobre ellos (si los considerará intencionales o no) ni tampoco conocer si lo lastiman, o no. Por ende, es posible que entre desconocidos ciertas prácticas sean calificadas como ofensivas y lleven a un conflicto.

## RECONFIGURACIÓN DE SIGNIFICADOS DE LA ACCIÓN EN EL MARCO LÚDICO

Investigadores de ambos países (Mejía, 2017; Paulín, 2013; Saucedo, 2006) han mostrado que el uso de la fuerza física, las cargadas y los insultos son, muchas veces, encuadrados por los estudiantes dentro de un contexto lúdico.

En los casos estudiados aquí, encontramos también que los jóvenes argumentan que lo hacen “en joda”, “en chiste”, “para molestar”, “por chingar”, “como relajo”. Estas situaciones las perciben como cotidianas y se sienten acostumbrados a ellas, aunque esto no significa que a los otros o a ellos mismos les pueda llegar a molestar, sentirse agredidos o dañados. De este modo, a comportamientos que ellos mismos califican como “violentos” le quitan dicha adjetivación cuando son incluidos dentro de un marco lúdico. Lo explica Ricardo, estudiante argentino de 4to año de la escuela A: “Capaz que algunas veces nos insultamos, pero nos insultamos más en el sentido de que jodemos nada más, nos insultamos en chiste”.

Saucedo (2006) enmarca estas prácticas intersubjetivas dentro de una regla social que denomina “llevarse y aguantarse”. Esta forma de tratarse “se expresaba en el intercambio de golpes, pellizcos, apodos, burlas y, sobre todo, en los juegos lingüísticos donde los dobles sentidos ponían a prueba la masculinidad de los muchachos” (p. 413). Algo similar encontramos en nuestro estudio: *llevarse pesado* es parte de las interacciones que se dan entre los estudiantes, en tanto sean amigos, como se ve en el siguiente extracto:

E: Pero ¿lo usas como insulto?

A: Es muy positivo ‘¡Ven maricón!’ Que no se lo tome a mal, somos pesados.

(Enrique, 3ro-escuela Y, México).

En efecto, en nuestros casos, ocurre lo que Mejía (2012) encontró en estudiantes mexicanos de nivel secundario: “Es natural relacionarse a través de insultos, rivalidades y desastres, con los que ‘se llevan pesado y echan relajo’ mientras su interacción es simétrica” (p. 64). En esta misma línea, Paulín (2013) entiende el “joder” y “jugar a molestar” como una forma de sociabilidad que tiene un “... papel decisivo en la constitución de identidad, la regulación de las emociones y los modos de construcción de aceptación o rechazo de ciertas diferencias sociales y culturales entre las personas jóvenes” (p. 194). Estos comportamientos son parte de la sociabilidad cotidiana de los jóvenes en la escuela a partir de la cual se (re)conocen, instituyen códigos de convivencia y, también, valoraciones sobre sí mismos y sobre los otros. Esto queda explícito cuando separan en sus discursos a quién se le dice groserías y a quién no. Es a los amigos o con quienes se tiene mayor cercanía a quienes se dirigen esas palabras y esto en el marco de las interacciones cotidianas. Sin embargo, del lado de los agentes escolares adultos sí son considerados violentos y muchas veces no toleran esta forma de interactuar de los estudiantes y los sancionan, como vemos a continuación:

E: Antes escuché que ibas mucho a la dirección. ¿Por qué ibas?

Y: Y por problemas, así como los que te estuve contando [...] por insultarlo a un compañero [...]. Pero, por ejemplo, por ahí [...] viste que te dije que entre nosotros a veces nos jodíamos y nos insultábamos. Por ahí yo le digo a uno que está en la otra punta que es mi amigo “gordo puto” y nos cagamos de risa los dos. Pero, por ahí, lo escucha la preceptora

y se lo toma a mal y me lleva a la dirección. Y por ahí mi compañero agarra y dice: “No, siempre jugamos así” y “No, no importa no te tiene por qué decir eso” [dice la preceptora] (Jacobo, 4to-escuela B, Argentina).

A pesar de que lo que hagan o digan los estudiantes y lo enmarquen dentro de un contexto lúdico, pudimos identificar cómo algunos se sentían maltratados, aunque no lo demostrasen en público o rechazaran que les fastidiara. La negación de que algo molesta o de que una situación experimentada no sea tipificada como violenta puede constituir un mecanismo de autodefensa de los propios jóvenes. Sin embargo, la negación, trivialización o acostumbramiento de determinadas situaciones puede dañar la subjetividad de ciertos estudiantes, quienes, en algunos casos, llegan a incorporar como propias las cualidades que les son atribuidas.

## CONCLUSIONES

En este artículo nos propusimos contribuir a la comprensión de los significados que construyen los jóvenes estudiantes argentinos y mexicanos sobre las situaciones que perciben como violentas en sus escuelas. Teniendo en cuenta que lo que se entiende por violencia está marcado por su carácter polisémico, relacional y sociocultural, optamos por partir de una definición conceptual amplia, que dejamos abierta con el propósito de captar la sensibilidad y las significaciones de los estudiantes.

Comprender qué significa la violencia y cuáles son sus límites para los jóvenes, dando cuenta que un mismo acto puede, o no, ser calificado de violento dependiendo del marco contextual de relaciones e interacciones en que se desarrolle, reafirma la consideración de que la violencia es una construcción social y como tal debemos entenderla. Además, como mencionan García-Villanueva, De la Rosa-Acosta y Castillo (2012), en un estudio realizado en Guadalajara, México, la definición de violencia, si bien se construye a partir de representaciones sociales compartidas por la sociedad y por ellos como estudiantes de bachillerato, qué se entiende por ella adquiere particularidades en función de las características individuales y de los grupos de referencia. En ese entendido, el significado de la violencia y sus límites es relativo y relacional –varía según los actores involucrados, las interacciones que entre ellos generan, la situación inmediata y los códigos culturales socialmente compartidos, como menciona Van Dijk (2002), a partir de los cuales las significaciones se construyen–, por lo que una definición cerrada o minimalista podría hacernos perder de vista algunas de sus manifestaciones.

En el caso de México, donde, por un lado, el nivel de violencia social que día a día se revela en homicidios dolosos, narcoejecuciones, secuestros, extorsiones y desapariciones (Rossen y Zepeda, 2017) y, por el otro, en escuelas donde, tradicionalmente, han existido grupos calificados como “violentos” por el uso que hacen de la fuerza física en su accionar (porros y anarquistas) (Pogliaghi, 2018), no es de extrañar que sea la violencia física la que predomine en los discursos de los estudiantes, así como también solo sean percibidas como violentas aquellas situaciones en las que esté en riesgo la vida de las personas. Aunque en menor medida, una cuestión similar encontramos en una de las escuelas argentinas (A), donde varios de sus estudiantes mencionan de forma reiterada situaciones de violencia experimentadas en sus barrios de residencia. La espectacularidad y resonancia de estos eventos, así



como los efectos de daño que tienen sobre los jóvenes, la dinámica escolar y sobre la institución hacen que manifestaciones más sutiles de violencia, aunque muchas veces más frecuentes, pasen inadvertidas o se les minimice.

Por otra parte, observamos que los estudiantes de ambos países expresan una discrepancia entre su concepción de violencia y las situaciones experimentadas que nominan como tal. En este marco, reactualizamos las preguntas planteadas al inicio de este trabajo en torno al límite que establecen los estudiantes entre lo que consideran violento, o no. En sus relatos, identificamos analíticamente tres criterios sobre los cuales construyen ese límite.

En el primero de ellos, la evaluación sobre la intencionalidad de hacer daño, el foco está puesto en quien ejecuta la acción. Desde esta arista, predomina no solo una concepción instrumental de la violencia (Noel, 2008), sino también una expresiva en cuanto se busca forjar ante los demás algún tipo de mensaje o posicionamiento. En el segundo criterio, la mirada se deposita sobre quien pudiera ser herido. Aquí predomina una dimensión de empatía y lo que se tiene en cuenta es cómo se sentiría el *otro*. Este criterio es coincidente con las conceptualizaciones de la violencia que consideran la perspectiva de la víctima; es decir, aun cuando no existiera la intención de dañar, quien es receptor de la acción puede sentirse violentado (Blaya y Debarbieux, 2011). Esta aproximación amplia de la violencia interpersonal permite, por un lado, captar la multiplicidad de formas en que se manifiesta y, por el otro, incorporar las vivencias y subjetividades de la víctima (Castorina y Kaplan, 2006; Míguez, 2007).

El tercer criterio, la confianza entre los estudiantes, representa un hallazgo relevante porque constituye el eje estructurador de las interpretaciones que hacen sobre la evaluación de la intencionalidad y la consideración de cómo puede sentirse la otra persona. La confianza opera como límite simbólico-emotivo para definir cuándo un acto es, o no, considerado violento. Tanto en los testimonios de los estudiantes argentinos como de los mexicanos, la confianza entre compañeros amplía el umbral de tolerancia respecto a actos que en otros escenarios y con otros actores tipificarían como violentos.

La experiencia juvenil de confianza (Di Leo, 2009) como expresión de la calidad del vínculo entre los estudiantes (Míguez y Tisnes, 2008), por un lado, vuelve complejo el estudio de la violencia en tanto que agrega una dimensión analítica que atraviesa los significados construidos por los jóvenes. Por el otro, nos reafirma la necesidad de considerar su voz y, ahora también, los vínculos que construyen con sus pares, al momento de diseñar políticas, programas, acciones públicas y proyectos institucionales encaminados al fortalecimiento de la convivencia en las escuelas.

Asimismo, la concordancia hallada entre los estudiantes argentinos y mexicanos respecto de los criterios utilizados para tipificar una situación como “violenta”, a pesar de los contextos socioculturales diferenciales, nos habla de la necesidad de incorporar la dimensión generacional para enriquecer el estudio de este tema. La sociabilidad juvenil de las generaciones contemporáneas adquiere características de época que deben ser tenidas en cuenta en un marco en el que la función social de la escuela media también ha sido trastocada en relación con otros momentos históricos (Núñez y Litichever, 2015; Weiss, 2018). Un aspecto de lo que planteamos aquí lo hemos observado cuando los estudiantes de ambos países manifiestan que los



agentes escolares adultos no comprenden sus formas de vincularlas y las tipifican como violentas y, por ello, las sancionan.

A partir de estos hallazgos, podemos sostener que las significaciones de los estudiantes sobre la violencia están más permeadas por la calidad de los vínculos que construyen con sus pares y por los escenarios en los cuales se desarrollan que por el tipo de acto o la concepción a priori que puedan tener sobre ella.

Con base en esta proposición, emergen ciertos interrogantes y escollos sobre lo que es necesario reflexionar al momento de estudiar la violencia en las escuelas. Si la significación sobre la violencia varía, cruzada por las experiencias personales, la relación que mantienen con otros actores de la comunidad educativa y el contexto en el que se producen, quedan evidenciadas las dificultades que implica abordar este fenómeno si se parte de una definición a priori operacionalizada en determinadas acciones, situaciones o hechos. Suele suceder que en las investigaciones de corte cuantitativo se pregunta sobre la ocurrencia, o no, –y la frecuencia de acontecimiento– de insultos, burlas o golpes, y se pierde la posibilidad de conocer qué implicancias tiene para los jóvenes en su interacción cotidiana o, incluso, llevarnos a conclusiones poco fiables dado que, en función de lo que cada uno considere acto violento, será su respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 53-66. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Archenti, N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani. *Metodologías de las ciencias sociales* (pp. 227-236). Buenos Aires: Emecé.
- Blaya, C. y Debarbieux, E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional*, vol. 4, núm. 8, pp. 339-356. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3568/2683>
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. V. Kaplan (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Unicef/Flacso.
- Debarbieux, E. (2002). Violências nas escolas: divergências sobre palavras e un desafio político. En E. Debarbieux y C. Blaya (eds.). *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-92). Brasília: Unesco.
- Di Leo, P. F. (2013). Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles. En P. F. Di Leo y A. C. Camarotti (eds.). *Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares* (pp. 127-152). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Di Leo, P. F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas*, vol. 31, pp. 67-100. Recuperado de [http://tramas.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php](http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php)

- Di Napoli, P. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, núm. 18, pp. 338-366. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/2039/1732>
- Di Napoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 23, pp. 25-45. Recuperado de <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n23-02>
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, vol. 5, núm. 1, pp. 80-92. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Furlán Malamud, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, vol. 34 (número especial), pp. 118-128. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-e-inseguridad-y-violencia-en-la-educacion-problemas-y-alternativas.pdf>
- Furlán Malamud, A. y Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México/COMIE.
- García-Villanueva, J., De la Rosa-Acosta, A. y Castillo-Valdés, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 1, pp. 495-512. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/621/343>
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Villarreal, R. (2011). *La violencia escolar: una historia del presente*. México: UPN.
- Guthmann, G. (1991). *Violencia de los saberes. Los discursos científicos de la violencia y el control social*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (coords.). (2007). *La voz de los estudiantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/ Ediciones Pomares.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2011). La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes. *Cadernos de Estudos Sociais*, vol. 25, núm. 1, pp. 45-52. Recuperado de <https://www.amsafeiriondo.org.ar/seminarioconflictividad/kaplanfundaj2011.pdf>
- Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kornblit, A. L. (ed.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Mejía Hernández, J. M. G. (2017). *Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Colofón.

- Mejía Hernández, J. M. G. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, núm. 176, pp. 57-65. Recuperado de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17606.pdf>
- Míguez, D. (2007). Reflexiones sobre la violencia en el medio escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 17, pp. 9-35. Recuperado de [http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista\\_Espacios\\_en\\_Blanco\\_N17.pdf](http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N17.pdf)
- Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Míguez (ed.). *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 33-71). Buenos Aires: Paidós.
- Noel, G. (2008). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. *Propuesta Educativa*, vol. 17, núm. 30, pp. 101-108. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/13.pdf>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: GEU, Grupo Editor Universitario.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psico-social sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Paulín, H. L., y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Pogliaghi, L. (2018). Disputas mediadas por expresiones de violencia en el espacio escolar. En J. López Guerrero y M. Meneses Reyes (coords.). *Jóvenes y espacio público* (pp. 125-139). Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias/Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. y Pérez Islas, J. (2015). *La experiencia estudiantil. Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricouer, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Rossen J. y Zepeda R. (2017). Una década de narcoviolencia en México: 2006-2016. En R. Benítez Manaut y S. Aguayo Quezada (eds.). *Atlas de la Seguridad y la Defensa en México 2016* (pp. 55-65). México: Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República/Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia, AC.
- Saez, V. (2018). Territorialización, medios de comunicación y escuela. Desafíos en la visibilización de los episodios de violencia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 50. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/815>
- Saucedo Ramos, C. L. (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. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/692/692>

Secretaría de Educación Pública (2014). Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. Reporte temático. México.

Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Dijk, T. A. (2002). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Weiss Horz, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 51. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856>

Zurita Rivera, Ú. (2015a). La violencia escolar desde los medios de comunicación y el Poder Legislativo en México. *Sophia*, vol. 11, núm. 1, pp. 81-93. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/301/512>

Zurita Rivera, Ú. (2015b). *No correr, no gritar, no empujar: las miradas, voces y acciones de los estudiantes y docentes del DF respecto a las normas*. México: UNAM/SEP.