

Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños¹

Explanations and Representations of Violence by School-age Brazilian Youths

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-132

Concepción Fernández Villanueva

Juan Revilla Castro

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Social. Madrid, España.

Roberto Domínguez Bilbao

Universidad Rey Juan Carlos. Departamento de Psicología. Madrid, España.

Leila Ferreira Salles

Joyce Paula Silva

Universidade Estadual Paulista. Departamento de Educação. São Paulo, Brasil.

Resumen

La violencia protagonizada por jóvenes ha sido objeto del análisis científico en numerosas ocasiones. En este trabajo se pretende acceder al discurso de los jóvenes, ya sea en su papel de agresores o en el de víctimas, para determinar cómo viven la violencia en diversos ámbitos. Se analizan, mediante entrevistas de grupo repetidas, las explicaciones y representaciones de la violencia en diferentes contextos (la familia, la escuela y el barrio) de dos grupos de jóvenes (14-17 años) que asisten a la misma escuela de la periferia de Rio Claro (São Paulo, Brasil); uno de estos grupos está identificado por la institución escolar como violento y el otro como no violento. Del análisis del discurso se puede llegar a dos conclusiones: por un lado, los diferentes contextos de violencia cargan esas experiencias de desconfianza en las instituciones, en el entorno y en las relaciones personales, lo que conforma un entramado que nubla las posibilidades de futuro; por otro lado,

⁽¹⁾ Los autores agradecen la financiación recibida por FAPESP y el MEC (PBH2006-0014-PC) para la realización de las investigaciones origen de este trabajo.

el grupo de jóvenes identificados como violentos tiene una visión más simplista y pesimista de la realidad; estos jóvenes la ven en términos de blanco o negro y desconfían de la posibilidad de evitar la violencia; en consecuencia, la utilizan y la entienden como una estrategia defensiva y de identidad. En cambio, el grupo identificado como no violento considera posible intervenir en las situaciones con herramientas no violentas, como la palabra. La violencia para los jóvenes analizados es un contexto que asumen, que anula la capacidad identificadora de normas e instituciones, pero que no genera una estrategia eficaz de interacción. La violencia hipertrofia el microcontexto social de los jóvenes y en este la acción se impone al sentido o el sentido es la acción. Cualquier estrategia de intervención tiene que tener en cuenta esta indisoluble unidad entre sentido y acción.

Palabras clave: violencia escolar, juventud, métodos cualitativos, entrevista de grupo, Brasil.

Abstract

The violence staged by young people has often been subjected to scientific analysis. The way youths speak, in their role as aggressors or as victims, is examined to determine how they experience violence in a number of different spheres. Repeated group interviews are used to analyze how violence is explained and depicted within the family, at school and in the neighbourhood by two groups of young people (14-17 years old) attending the same school on the outskirts of Rio Claro, São Paulo, Brazil. One of the groups involved is identified by the school as violent, and the other, as non-violent. Discourse analysis leads to two conclusions. First, the different contexts of violence infuse a mistrust of institutions, the environment and personal relationships into the subjects' experience, forming a fabric that clouds future prospects. Second, the group of youths identified as violent have a more simplistic, pessimistic view of reality: They see the world in black and white, and they lay no stock in the possibility that violence can be avoided. Consequently, they use violence and understand violence as a defensive strategy that gives one identity. On the other hand, the group identified as nonviolent feels it possible to intervene in situations with nonviolent tools like words. For the young subjects, violence is a context that they assume; it cancels their ability to identify rules and institutions, but it does not generate an effective interaction strategy. Violence causes their social microcontext (in which action prevails over meaning or meaning equals action) to assume overblown dimensions. Any intervention strategy must take into account this indissoluble unity between meaning and action.

Key words: School violence, youth, qualitative methods, group interview, Brazil.

Introducción

La violencia en los centros educativos ha sido ampliamente estudiada tanto en sus aspectos psicológicos como en sus aspectos estructurales u organizativos. Revilla (2002) clasifica las perspectivas de estudio de la violencia escolar en dos tipos: la perspectiva sociológico-pedagógica (Astor, 1995; Baker, 1996; Debarbieux, 1997), que adopta una visión global, preocupada por el sistema educativo y los por comportamientos delictivos; y la psicosocial (Olweus, 1978, 1998), que se acerca más a la experiencia de los actores y ha dado lugar al estudio del maltrato escolar (bullying). Sin embargo, la perspectiva de las dimensiones psicosociales que operan en sus protagonistas –en particular las dimensiones grupal e identitaria– no ha sido tan desarrollada.

La identidad social según la tradición interaccionista (Mead, 1968) es un proceso en el que participan el individuo y su entorno, y en el que el primero se individualiza en calidad de miembro de un colectivo con características comunes a los otros miembros (Habermas, 1990). En el caso de los jóvenes, la escuela es un escenario privilegiado para ese entorno; por ello, los problemas de identidad social de los jóvenes se manifiestan también allí y, con ellos, las estrategias defensivas y las justificaciones que se ponen en juego más tarde en los espacios de ocio o en los que se desarrollan las relaciones interpersonales entre jóvenes. En estos espacios se confrontan elementos culturales, subculturales, étnicos, etc., y se desarrollan estrategias identitarias (Camilleri, 1990; Revilla, 1998). Además, la violencia escolar es compleja, no se produce solo entre iguales, sino que implica también violencia contra profesores, contra la integridad física de la escuela, robos, hurtos, vandalismo, destrucción de mobiliario... incluso homicidios (Sposito, 2001; García y Madriaza, 2005, 2006). Asimismo, la violencia está vinculada con otros contextos de violencia juvenil (Dubet, 1998, 2002). Es bien conocido el fenómeno en las ‘tribus urbanas’ (Maffessoli, 1990). Por ello, no solo es conveniente sino necesario conocer otros contextos en los que los jóvenes escolares establecen sus relaciones; en estos, la violencia puede estar presente con las características propias de cada sociedad.

Los incidentes y los tipos de violencia protagonizados por jóvenes son muy variados y cambian en función de los contextos económicos y sociales, del tipo de grupo, de la edad de sus protagonistas y de otras características de estos actores. En muchos contextos de convivencia, los jóvenes no solo

son protagonistas de la violencia, sino que también suelen ser sus víctimas. La violencia –física y social, incluidas las amenazas– suele invadir sus relaciones con el entorno y el marco de sus experiencias diarias (familia, escuela, ocio). En este contexto de interacción, los jóvenes explican sus propios actos violentos, argumentan a favor de ellos o les confieren cierto sentido.

El objetivo central de este trabajo es conocer y estudiar la representación que tienen los jóvenes de la violencia en la sociedad. Entendemos ‘representación’ como el significado compartido por un colectivo en el que se inserta el sujeto, que está imbricado con otros significados y que, más que como un estado, se conforma como un proceso en cuyo mantenimiento y reproducción el sujeto tiene un papel activo (Ibáñez, 1988; Moscovici, 1979, 1981, 1984).

La relación de la violencia suscitada en la escuela con otros contextos de la vida de los jóvenes parece incuestionable (Marcus, 1997; Tonkonoff, 1998, 2001; Young, 2001). Nuestra perspectiva se aparta del tratamiento tradicional de fenómenos más específicos como el *bullying*, que tienden a circunscribir la violencia escolar a un solo ámbito y, en cierto modo, a aislarla (Glover, Gough, Johnson y Cartwright, 2000; Kalliotis, 2000; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Zheng, 2000). Ya diversos autores han subsumido la violencia escolar dentro de un repertorio de conductas agresivas de los estudiantes (Harachi, Catalano, Hawkins, 1999; Cowie, 2000; Junger-Tas, 1999; Olweus, 1999) y con ello han mostrado que existe una cierta unidad empírica o incluso una progresividad de escenarios: familia, escuela, calles (Patterson, 1982; Patterson, Reid y Dishion, 1992). Los jóvenes actualizan en cada situación violenta multitud de factores que determinan, orientan o al menos limitan sus posibilidades de conducta. Las experiencias y los incidentes que los jóvenes han presenciado o experimentado como víctimas son muy graves y permiten suponer que han podido ejercer un efecto en las explicaciones, las actitudes y, en su caso, las justificaciones respecto a los actos violentos que ellos protagonizan en los diversos contextos. Aunque el enfoque analítico sostenido en este trabajo separa los contextos en los que tiene lugar la violencia, los sujetos son los mismos en todos ellos; así pues, la comprensión de la violencia debe ser integradora.

Metodología

Para lograr los objetivos propuestos se eligió el método de la entrevista de grupo (Ritchie, 2003; Spencer, Ritchie, Lewis y Dillon, 2003). Este método, especialmente cuando se repite varias veces con cada grupo, permite el grado suficiente de integración de los participantes para expresar y elaborar las ideas sostenidas por el tema focal, así como su revisión y evaluación por el resto de los (Denscombe, 1995; Kitzinger, 1994; Swain, 2006). Todo ello conforma lo que Kitzinger (1994) denominaba el «recuerdo colectivo»: la selección de recuerdos, el desarrollo argumentativo y su valoración con los criterios grupales actuales. Además, la repetición del método con el mismo grupo también supone una disminución de la sapiencia de los investigadores, ya advertida por Connolly (1997). Todo lo cual conduce a una mayor ‘naturalización’ de la información obtenida. El resultado es una comprensión interpretada y profunda del mundo social de los participantes, gracias a todo lo que se ha aprendido sobre sus circunstancias materiales y sociales, sobre sus experiencias, perspectivas e historias (Snape y Spencer, 2003).

La muestra

Se eligió a dos grupos de estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años de la ciudad de Rio Claro (São Paulo, Brasil), que tiene uno de los índices más altos de criminalidad de su región (Campinas) y un índice medio respecto a los niveles de violencia del estado de São Paulo. Todos los jóvenes seleccionados podían encuadrarse en un nivel socioeconómico bajo –como el resto de los alumnos de la escuela– y residen en un ámbito similar: la periferia de la ciudad de Rio Claro. Por tanto, los dos grupos eran relativamente homogéneos en cuanto a sus características sociodemográficas.

Los grupos se diferenciaron en función de si eran protagonistas o no de incidentes violentos. El juicio para establecer tal diferenciación tenía que ser ‘local’, es decir, debía venir establecido de acuerdo con las normas y valores en los que están insertos los jóvenes. Por ello se optó por pedir a la escuela que identificase posibles miembros para ambos grupos con dicho criterio: su protagonismo, o la falta de él, en episodios de violencia. Se identificará como Grupo v al compuesto por personas que habían

tenido participación protagonista en incidentes violentos y como Grupo NV al compuesto por personas que no la habían tenido.

Cada grupo estaba compuesto originalmente por ocho personas, pero en las sucesivas entrevistas el número osciló entre seis y ocho; en todo caso, en todas las entrevistas hubo una presencia mínima de dos miembros de cada sexo.

Instrumentos y procedimiento

Las entrevistas fueron semiestructuradas y se trató de estimular la conversación del grupo en torno a una serie de cuestiones sugeridas por los moderadores. Dadas las posibles reacciones defensivas de los participantes, fue fundamental dejar a los propios jóvenes parte del protagonismo en la dirección de la conversación. Las entrevistas se realizaron siguiendo los pasos habituales de preparación, realización, transcripción, codificación y análisis (de acuerdo con Ziebland y McPherson, 2006). La preparación de la entrevista consistió en la organización lógica de los temas que eran objetivo de la investigación: identificación de los parámetros básicos de su concepción de la violencia y diferenciación por ámbitos o contextos sociales de interacción. Estos temas, a su vez, anticiparon los criterios de codificación que se aplicaron al material recogido en las transcripciones literales de las entrevistas. Una vez realizada la codificación y selección de fragmentos significativos de cada uno de los criterios establecidos, se analizaron y se identificaron patrones de significado compartido y articuladores de la totalidad del discurso recogido.

A continuación, presentamos la interpretación de los incidentes de violencia (tanto en general como en contextos específicos: familia, escuela y ambientes de ocio), así como las explicaciones y el sentido que cobra para los jóvenes participantes la violencia que experimentan. Se incluyen citas textuales de las entrevistas realizadas para mostrar la relación entre la información recogida, la interpretación y las conclusiones (Long y Godfrey, 2004; Corden y Sainsbury, 2006).

Resultados y discusión de resultados

Los contextos de violencia en la vida de los jóvenes

La frecuencia y la gravedad de los incidentes vividos son muy significativas en ambos grupos, especialmente porque son jóvenes de 14 a 17 años: peleas, agresiones físicas con fracturas óseas, roturas, daños graves, disparos, asesinatos, incluso cuerpos desmembrados. Los contextos de violencia referidos por los participantes de ambos grupos coinciden (lo cual no supone una sorpresa): la familia y la escuela de forma destacada y, en menor medida, el barrio y los lugares de ocio. Ni siquiera hay gran diferencia en cómo perciben y se desenvuelven en estos contextos, salvo, lógicamente, cuando se participa de hecho en los incidentes. A continuación, se presentan los resultados del análisis de cada uno de los contextos de violencia referidos por los participantes.

La familia

La importancia de las relaciones familiares para un adolescente queda de manifiesto porque se refieren a sus familiares como personas a las que se admira, pero conviene que tengamos en cuenta algunos testimonios para que seamos conscientes de la intensidad que llega a tener.

Yo creo [...] aquí todo el mundo habla. Me gustan mi madre y mi padre. Puedo decir que ni pienso en... Estoy muy apegada a mi madre y a mi padre y a mis hermanos. No puedo pensar. A veces, cuando me voy a dormir y cierro los ojos y empiezo a pensar en si mi madre se muere... me entra una desesperación... (Grupo NV).

La familia no es solo un refugio para los adolescentes, sino una meta imprescindible en su futuro: la seguridad del cariño, del respeto y de la felicidad, así como de una identidad, de una adaptación social. Para estos jóvenes la familia es tan importante como alcanzar una identidad que permita conseguir un empleo, tener un trabajo, es decir, ser alguien.

- Qué es ser alguien para vosotros? ¿Qué es importante para ser alguien?
- Tener un empleo.
- Tener un empleo ya se ha dicho aquí.

- Tener una familia.
- ¿Qué más es ser alguien?
- Ir por el buen camino (Gr. v).

Como refugio no es totalmente seguro, pues también la familia es un ámbito donde la violencia tiene una presencia destacada. Existe una violencia interna dentro de la propia familia, cuyas víctimas directas son los jóvenes. Ante esta violencia, ellos se sienten indefensos y no son capaces de evitarla, bien sea porque se considera naturalizada o porque denunciarla supondría unos costes inasumibles.

[...] ahí mi padrastro me dio en la cara, con el hierro caliente, me la dejó toda deformada. Yo no llamé a la policía porque mi madre no anda. Ella anda en silla de ruedas. Ahí yo no quería... ¿entiendes? Fui al puesto y tal, deformó mucho mi rostro; tuve que hacer varios tratamientos y si yo lo denunciase él iba a la cárcel, la policía iría a buscarle a casa de mi madre [...] (Gr. v).

Me agredía más con palabras. Con las palabras era bien fuerte, bien fuerte, cosas que una madre no dice a una hija, eran demasiado. Solo que esa vez me quedé muy humillada porque fueron ella y mi padre los que me pegaron (Gr. NV).

Estos jóvenes siguen confiando en la institución familiar –su referente para el futuro–, pero tal confianza contrasta con una realidad de relaciones familiares muy dura, muy compleja y con unas dosis muy altas de justificación de la violencia.

No hay grandes diferencias entre los contextos familiares de los participantes, por lo que, en este contexto y para ambos grupos, sería de esperar un contenido y una frecuencia similares en los incidentes. Sin embargo, en el Grupo NV hubo muchas más referencias a este contexto y a sus incidentes. En este caso, la cantidad –frecuencia– completa el significado del discurso: cuanto menos esperada es la presencia de un fenómeno en un determinado contexto mayores son el recuerdo y la rememoración (Stangor y McMillan, 1992). La mayor frecuencia en el Grupo NV refleja la extrañeza que experimentan respecto a la violencia en el entorno familiar. Pero lo escaso de la muestra y lo inesperado del resultado hacen que esta interpretación sea solo una hipótesis que ha de considerarse en futuras investigaciones.

La escuela

El contexto escolar es paradójico para estos jóvenes; por un lado, representa su ámbito normativo institucionalizado, por ello debería ser una fuente de seguridad; por otra parte, en él vuelven a sentirse víctimas y por doble vía: de los propios compañeros de escuela y de los profesores.

Por lo que se refiere a los compañeros de escuela, los casos más graves parecen haberse registrado en escuelas anteriores, lo cual nos indica que se ha producido una mejoría en las relaciones o quizá una huida de los contextos en que los jóvenes eran víctimas.

Yo tenía miedo de ir a la escuela porque en la escuela me amenazaban, decían que me iban a pegar y yo me moría de miedo cada vez que iba. De ahí que yo tuve un trauma que después pasó, ¿sabe?... Y mi hermanita también, ella se muere de miedo cuando tiene que ir a la escuela, se vuelve y da vueltas y yo tengo que ir a una escuela en la que las chicas quieren pegarle (Grupo NV).

Estas situaciones responden al esquema de demostración de poder entre adolescentes que está bastante generalizado, pero para los jóvenes paulistas es solo otro contexto en el que experimentan violencia, y no el más grave.

De mayor importancia para la experiencia de estos jóvenes es la percepción de que propia institución es violenta.

Allá en la N. E. (menciona el nombre de la escuela) también. Hubo una vez que estaban teniendo una guerra de pieles de plátano –allá tenían merienda– y el director vio a una chica merendando y le pegó una torta en la cara. ¿Y ahí qué hizo ella? Ella cogió y se fue contra él y él le pegó y se la llevó a su despacho y cuando llegó allá le pidió disculpas: «Me equivoqué pegándote». Y la chica le dijo que no era verdad, que iba a ir a la policía a chivarse. Chivarse es decir que fue él y ella no fue a la policía porque si lo hacía, él iba a perder su cargo (Gr. v).

La escuela es una institución, no es la calle, donde puede imperar de forma más o menos generalizada la ley del más fuerte. La escuela representa unos valores sociales que se pueden mirar con desconfianza, pero que constituyen un límite a un mundo bastante caótico. Por ello, los excesos que se aprecian en el comportamiento de la escuela remiten a

los jóvenes una indignación seria por tratarse de casos de injusticia, que es lo que no esperaban de esta institución.

En esos días pintaron una pizarra con corrector y el director no sabía quién había sido y llegó diciendo que era un alumno. Y no fue ese alumno, el director dice: «Prueba que no fuiste tú», pero yo creo que es al revés. Porque él no tiene que probar que no fue él. Es el director el que tiene que probar que fue el chico. Porque él me mandó al tribunal y todo el mundo lo sabía, y con eso está amenazando a todo el mundo, ¿entiendes? (Gr. NV).

Por ello, mantienen en conjunto una relación paradójica con la escuela. No la rechazan porque saben que les es imprescindible («Sin estudios no hay futuro», Grupo v), pero verbalizan un valor puramente instrumental: obtener un diploma. La indignación por las causas de injusticia, la frecuencia con la que hacen referencia a la escuela, etc., parecen revelar una cierta valoración, aunque no pocas veces la comparen con una cárcel.

- Una última cosa. Quería que me dibujasen la escuela. ¿Cómo se ven dentro de la escuela?
- Yo no sé dibujar.
- Yo voy a dibujar un montón de verjas, Carandiru.
- Yo voy a dibujar un idiota entre rejas (Gr. v).

La escuela es un referente inseguro. Recibe conflictos que podrían tener lugar en otro ámbito, pero también genera conflictos propios en la relación entre profesores y alumnos. Se muestra como una institución, pero traiciona algunos de los valores que los jóvenes esperan encontrar en ella. Aunque, a pesar de todo, sigue siendo percibida como su única puerta al futuro.

Otros contextos: el barrio y los lugares de ocio

La percepción de los jóvenes es que la violencia es ubicua («Em todos os lugares, todos dentro de casa, no trabalho, na escola», Grupo v), de modo que los contornos se desdibujan. La familia y la escuela destacan, pero el barrio y los lugares de ocio –atravesados por las relaciones con amigos, conocidos o parejas– conforman un continuo imperfecto.

En el barrio la violencia es terrible, incluso se producen asesinatos que les impactan de modo brutal, y que no pueden evitar porque están en la puerta de sus casas.

Yo vi, vi a un chico gritando y tal, gritando y aplastando el cigarro en la mano. Fue así, mi tía estaba allá enfrente y yo. Él entró dentro del bar para comprar un paquete de cigarros, salió, se sentó, abrió el cigarro, y el tipo vino y le disparó. Murió y hasta hoy nadie sabe por qué (Gr. v).

En los lugares de ocio, la violencia es menos intensa, pero los jóvenes la practican de forma directa. No hablan de muertos, ni de armas de fuego, sino de peleas a golpes. Es el plano al que parece que se limitan como protagonistas, en un contexto grupal de amigos o de tribus urbanas en que se desenvuelve su actividad de ocio, a semejanza de lo que ocurre en otras ciudades del mundo.

Eso es normal aquí, tenemos las tribus urbanas. Lo que pasa es que discuten todos los días. Uno no le gusta al otro. El pagodeiro o el rockero o raperó, estas son las tribus urbanas. Creo que eso pasa con todos, para mí que es casi todos los días (Gr. NV).

Y, aunque no sea de forma exclusiva, en este contexto se ubica una de las facetas que más destaca en las relaciones de los jóvenes adolescentes: la amistad y, específicamente, las relaciones de pareja. En estas relaciones confluyen patrones aprendidos que toman cuerpo en gran medida en los lugares de ocio, a los que el recurso de la violencia está incorporado con una relativa naturalidad. Por eso, no es de extrañar que las relaciones de pareja se vean contaminadas por la violencia.

- Recuerda el día que Ca... le rompió la nariz a una chica.
- ¿Por qué?
- A causa de un hombre. Estaba con el macho de otra.
- [...]
- Los hombres no pelean por las mujeres
- Es por el fútbol (Gr. v).

Si la contemplación de un asesinato cuestiona el entorno donde se vive, la experiencia de la violencia cotidiana, íntima, cuestiona la confianza en las personas de alrededor. Los diferentes contextos de violencia cargan esas experiencias de importantes matices: desconfianza en las instituciones, en el entorno, en las relaciones... Todo ello conforma un entramado que nubla las posibilidades de futuro y en el que la persona debe situarse.

La experiencia de violencia y sus explicaciones en los dos grupos

La diferencia más evidente entre el discurso de ambos grupos se encuentra en la cantidad y la intensidad de los incidentes relatados, que son superiores en el Grupo v. Su papel protagónico en esos incidentes les da la oportunidad de relatarlos en primera persona, mientras que los del Grupo NV quedan relegados al papel de espectadores o de víctimas. Más allá de esa diferencia obvia, los grupos desarrollan discursos claramente diferenciados. Los componentes del Grupo v simplifican la realidad de modo que se imponen las explicaciones polarizadas, extremistas, y las respuestas de blanco y negro, de bueno y malo. Elaboran un mundo en el que la violencia tiene una cierta lógica y en el que ellos tienen que participar. Por otro lado, los participantes en el Grupo NV introducen elementos en su discurso con los que tratan de encontrar la seguridad que les faltan y de sobrenormalizar o idealizar una vida que constantemente da síntomas de descontrol o desorganización.

El papel protagonista de los componentes del Grupo v en incidentes de violencia está presente en todo el discurso y quizá facilita que relaten, a veces con frialdad, muchos más incidentes violentos.

En mi calle hubo dos muertes. Estaba en la casa de un colega. Tenía las tripas..., Yo vi aquello... ¡Dios mío del cielo! (Gr. v).

La realidad parece regirse para este grupo por un código muy simple: hay unas normas claras y si no se cumplen hay que castigar o asumir el castigo. Es una actitud que se repite y que está presente en los distintos contextos.

- ¿Crees que está bien matarse a causa de la droga?
- Seguro que no, pero el tipo es consumidor y sabe que si toma droga y no paga va a morir. Antes creo que no era así, pero hoy en día es así, ellos saben... (Gr. v).

La violencia parece una forma privilegiada de resolver conflictos, dado el escaso valor de otras alternativas, por ejemplo, la palabra, que demuestra no ser operativa ante la falta de un interlocutor válido. Ellos quieren hablar y se encuentran con que el valor de la palabra se corresponde con el poder del que la ejerce. La realidad que se les impone está más relacionada con la acción que con el discurso.

- ¿Qué hacéis si tenéis algún problema con un profesor? ¿Podéis hablar con alguien?
- Nadie te cree, el equivocado eres tú, porque las palabras de ellos valen más que la tuya.
- ¿Tampoco os atrevéis a hablar con vuestros padres?
- Si tú hablas de esto con los padres, ellos preguntan cómo es que un profesor dice esto y esto de ti. No tienes nada porque la palabra de él vale más que la tuya. De ahí que la gente se rebele y acabe haciendo alguna cosa (Gr. v).

La actitud general que parece desprenderse de los componentes del Grupo v es de tipo defensivo. La polarización de la realidad, la percepción en términos simplificados de buenos y malos, se acompaña del error fundamental de atribución (Ross, 1977): cuando tienen que juzgar la conducta de una persona la despojan de su contexto social y sobrevaloran sus características y comportamientos individuales.

Creo que también está mal que cuando la madre está con el niño en la barriga siga tomando droga. Llega el momento en que nace el niño y nace con algún problema, con un defecto. Entonces dicen: «Ay, mi hijo, mi hijo». ¡Pero cuando estaba fumando estaba bien! Cuando un niño es suficientemente mayor ve los defectos en él. Es la propia madre la que tiene que cuidar al niño, pero lo deja con la abuela (Gr. v).

Parece que los jóvenes más relacionados con la violencia (Grupo v) han renunciado a intentar vivir en otra realidad social y han optado por integrarse en esa realidad de la que no ven forma de escapar y en la que consideran necesario, casi inevitable, utilizar la violencia como una estrategia para resolver conflictos.

Los participantes en el Grupo NV desarrollan un discurso bastante diferente, aunque se inserten en una realidad en gran medida semejante. Los incidentes de violencia no son excepcionales en su discurso, pero se relatan de tal modo que ubican claramente al relator como un elemento extraño a esa realidad que rechaza.

Una vez, en la calle que hay debajo de mi casa, vi un cuerpo. Vi al tío tirado en el suelo y me quedé mal. Durante una semana me quedé

viendo aquella escena en mi cabeza. Yo no me quedé con miedo de salir a la calle, a pesar de que eran las diez y media de la mañana. Al otro lado de la calle, un cuerpo tirado en el suelo... ver esa escena... es horrible (Gr. NV).

Estos jóvenes pertenecen a un mundo en el que se insertan elementos que proporcionan seguridad. A veces surgen de forma espontánea; otras veces aparecen cuando se les pregunta por referentes de sus vidas, pero en ambos casos acuden a elementos casi indiscutibles: hermanos mayores, padres o figuras religiosas. Estas referencias, así como la asistencia a las actividades de las iglesias, están casi totalmente ausentes en el Grupo v.

- Ahora que hablamos de lo diferente ¿Quiénes son vuestros ídolos?
- Para mí, mi madre y Dios.
- Mi padre y Dios.
- [...]
- Yo admiro a mi hermana.
- Yo creo que también a mi hermana, claro, a mi padre, a Dios... Pero admirar, una persona como la que yo quiero ser, sería mi hermana (Gr. NV).

De este modo insertan en su realidad como referentes fundamentales personas o entidades que son ajenas a ese contexto de violencia que no les es extraño. Pero su presencia les permite incluir unos valores que les distancian en alguna medida de un contexto que para el grupo anterior demostraba ser extraordinariamente absorbente.

Estos jóvenes reconocen un relativo valor al discurso, no elevan su importancia a términos absolutos, puesto que la eficacia de su uso está limitada, pero es un recurso que conocen y que utilizan.

- Mi hermano es porrero.
- [...]
- Es un buen chico. En su relación con la familia siempre fue un chico muy bueno, mucho. La gente no lo sabe. Porque yo tengo una idea de que eso está mal, ¿entiendes? [...] Yo se lo digo, conversamos, solo que ya ha pasado varias veces por la policía. Antes era, digamos, naranja, payaso, paquete. Y cuando se entra en esta vida... cuántas veces le he visto llorando, ¿entiendes? Porque cuando se entra en esta vida... Él ya intentó salir un montón de veces y los colegas decían que le iban a matar (Gr. NV).

Los jóvenes no violentos incluyen la idea de violencia como un proceso, el cual se va intensificando o reduciendo según las características de los agresores o de la relación entre los actores. La actitud de la persona que la sufre es más optimista, deja al sujeto más posibilidades de actuar para evitar o resolver los posibles incidentes.

- ¿Por qué discutías con tu madre?
- No lo sé explicar, porque como ella es así yo comencé a serlo también. Tanto que cuando vine para acá cambié de todo, de personalidad... de todo, porque ella gritaba, ella no podía hablar conmigo sino que su voz entraba así, ¡la Virgen! (Gr. NV).

Las representaciones imaginarias de la violencia en los dos grupos

Para conocer el sentido que la violencia tiene para los jóvenes que hemos entrevistado, necesitamos comprender cómo construyen su representación imaginaria. Los jóvenes que hemos incluido en el Grupo v parecen proyectar hacia el futuro un mundo en el que la violencia es inevitable, lo cual se entiende como una justificación y una actitud legitimadora de comportamientos violentos futuros. Los jóvenes que han participado en el Grupo NV parecen mostrar una cierta resistencia a la violencia. A veces se hace patente de forma positiva, como la posibilidad de intervenir de algún modo en los círculos de violencia y de utilizar recursos alternativos para conseguir determinadas opciones; otras se muestra de forma negativa, por ejemplo, en la conciencia de inseguridad que la violencia les suscita.

En los dos grupos, no obstante, hay una sensación de impotencia personal y de irracionalidad. Dos representaciones o metáforas que nos han ofrecido los grupos resumen el discurso sobre esta cuestión en los jóvenes paulistas: la imagen del 'hombre bomba' y la de la 'bala perdida'. La primera responde a la representación del grupo de jóvenes violentos y refleja la impotencia que implica aceptar la violencia (ser a la vez víctimas y agresores); la segunda responde al imaginario de los jóvenes no violentos y su impotencia ante las posibilidades de resistirse a la violencia: ser, a pesar de todos los esfuerzos, víctima.

- Y tú K., ¿qué crees que es lo ideal para tu vida de aquí a unos diez años?
- Ser hombre bomba (Gr. v).

- El domingo venía de la casa de mi novio e iba para mi casa y pasamos por la calle que está detrás de la manzana en la que acostumbramos a jugar al volley. Y al final de la calle había dos tíos peleando, de repente miramos para atrás, escuchamos los tiros y el tío murió. En medio de la calle, a la luz del día.
- ¿Qué sentiste cuando lo viste?
- Yo lo estaba viendo... y tienes miedo de llevarte una bala perdida sin saber lo que estaba pasando (Gr. NV).

La violencia se empareja con el miedo. Miedo indefinido a lo inevitable, a lo que no se puede controlar, a una faceta del entorno que difícilmente se puede ignorar y que puede cruzarse con cualquiera en cualquier momento. Miedo que se equipara al miedo existencial. Deberían ser dos miedos en dos planos claramente diferenciados: por un lado, el miedo al daño físico, a la humillación; por el otro, un miedo al fracaso vital. Sin embargo, uno se adhiere al otro y ambos se comparan.

- Y tú ¿de qué tienes miedo?
- Tengo miedo de la soledad.
- ¿Más que de la violencia?
- Más que de la violencia. Tengo miedo de quedarme sola un día (Gr. NV).

Aparte de esto, la violencia solo parece tener sentido para los demás. Son los otros los que utilizan la violencia, los que pretenden lograr algo con ella, aunque la pretensión les parezca disparatada (y sin sentido).

- ¿Por qué crees que los otros son más agresivos?
- Porque si ellos tienen algo así como un grupo de rockeros quieren que te pases a su bando.
- ¿Es una técnica de persuasión?
- Eso, creen que amenazándote vas a cambiar y a hacer lo que ellos hacen (Gr. NV).

El Grupo v comparte la idea de la violencia irracional, pero, en vez de considerar que esta irracionalidad emana de su propia incapacidad para comprenderla, lo que hacen es trivializarla: se utiliza la violencia con motivos nimios, despreciables («Por causa de una cerveza» o «Por nada»), pero consideran que sí hay motivos, ‘de peso’, para utilizar la violencia.

- ¿Creéis que la violencia sirve para algo?
- Sirve para que la gente se defienda (Gr. v).

- Un chico de otra escuela había cogido la pelota y no la quería dar. Le di un puñetazo en la nariz, se le rompió la nariz y empezó a sangrar. Y fui expulsada del campeonato. Pero lo hice porque ya iba a acabar el entrenamiento y él no quería dar la pelota.
- ¿Crees correcto haberle pegado?
- No lo he vuelto a hacer, pero es que no quería entregar la pelota (Gr. v).

La necesidad que tienen de encontrarle sentido a la violencia reside en gran medida en que esta es ubicua. Si ellos están dentro de las coordenadas de la violencia es porque esta está en todas partes.

La mayoría de los lugares a los que la gente va aquí en Río Claro cierran porque había muchas peleas. Principalmente, cuando vivía allí en Itirapina cerraron un montón de discotecas. La violencia estaba cobrando importancia: implica a la policía, la policía mata, los ladrones matan, la gente muere por cinco reales, diez reales, pelea y mata a otro por la droga (Gr. v).

Incluso llega a incorporarse como un aspecto normal de algunas facetas cotidianas, como un recurso que se puede utilizar cuando otros no son suficientes, o como un recurso que sirve para respaldar otros recursos. No obstante, también se recogen razones no lógicas («Porque sí» o «Por no tener nada que hacer»).

- En la hora del recreo hay peleas.
- ¿Peleas entre vosotros?
- Son bromas. Pero cuando alguien da un puñetazo en la cara empieza de verdad. Siempre comienza como una broma. Y después se convierte en una pelea.
- ¿Y por qué hacéis esto? ¿Por qué motivo?
- Es que no tenemos nada que hacer.
- En la escuela no puedes hacer nada, parece una cárcel (Gr. v).

Como los jóvenes no pueden escapar de la violencia, la instrumentalizan. Tratan de darle algún sentido buscando funciones para

la violencia, pero cuando se ven envueltos en incidentes concretos parece más bien que esa inevitabilidad lo arrastra y que no pueden servirse de ella. La violencia absurda se les impone y no aciertan a ver cómo evitarla.

Conclusiones

La aceptación del uso de la violencia por parte de los jóvenes que hemos denominado «violentos» se entiende mejor como una violencia de exclusión que como una estrategia de interacción (Pegoraro, 2000, 2001, 2002). Se distingue de violencias de tipo performativo (Juris, 2005; Rhodes, 2001; Bowman, 2001), como las de signo político –mucho más simbólicas y controladas–, o de la derivada de la ideologización autoritaria como en el caso de los grupos neonazis o skin heads (Fernández Villanueva, Domínguez, Revilla y Gimeno, 1998). Tampoco es una violencia sin sentido, se relaciona más con la ineficacia simbólica (Takeuti, 2002), con la fragilidad o desestabilización de las identificaciones en el proceso actual de la individualización, con modos de relación que cambian según lo hacen las condiciones de cada contexto histórico y social (Blok, 2000). La violencia es entonces una manera de compensar esa ineficacia o una manera de estabilizar o fortalecer la eficacia de la identidad en el marco de lo que no debe ser, de lo ineficaz (Zaluar, 1996).

Los jóvenes que participaron en esta investigación muestran una pérdida de autoridad, una incapacidad de identificarse con las instituciones (Palmade, 2001), que anula el respeto a las normas, pero que no se sustituye por una estrategia eficaz para la interacción. La esfera de la interacción micro se hace muy importante y sustituye la relación con la sociedad. La pérdida de estima y la vergüenza por ser rebajado o infravalorado en la interacción cotidiana puede desencadenar la violencia, pero 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. Podemos definir tal violencia como responsiva a las condiciones del contexto, defensiva en cierto modo. Por ello, estos jóvenes naturalizan la violencia y la legitiman percibiéndola como una forma inevitable de ordenar un entorno caótico (Suchman, 1995). Aun así, más que dar un sentido a la violencia, asumen el sentido que ya tiene en su entorno, y esto lo hacen con mayor conformidad los

que de un modo directo la han utilizado. Es una estrategia provisional, exitosa en la medida en que esa realidad simplificada se mantenga; cuando esa realidad se torna más compleja debido a las relaciones interpersonales o institucionales, se cae por su propio peso.

Finalmente, hagamos unas breves consideraciones acerca de las implicaciones que estos resultados pueden tener para la intervención en la violencia de los jóvenes en la escuela. La intensidad de la violencia en las periferias de las ciudades brasileñas, así como en la sociedad brasileña en general, es bastante elevada y tiene unas peculiaridades en cuanto a sus formas de manifestación y a las estrategias que la explican y la legitiman. Los grupos de jóvenes violentos en otros contextos (por ejemplo, grupos implicados en la delincuencia), la actuación de la policía –que es considerada muy grave e injusta por muchos jóvenes–, las formas de disciplina correctoras en las escuelas y las experiencias en las familias están sirviendo como referencia para que ellos construyan unas explicaciones y representaciones de su propia violencia. Creemos que esta conclusión se puede extender más allá del contexto brasileño a la explicación y prevención de otras violencias escolares. Por ello, este trabajo señala la necesidad de abordar las siguientes cuestiones:

- Tener en cuenta las experiencias extraescolares de los violentos: es probable que las actitudes de los jóvenes hacia la violencia en diversos contextos y su protagonismo en ellas estén relacionados.
- Explicitar las funciones que atribuyen los jóvenes a la utilización de violencia: con qué grupos de referencia se identifican; cuáles son las representaciones imaginarias de los actos, de los agresores, de las víctimas; qué dicotomías están presentes en el discurso sobre la violencia.
- Fortalecer la creencia de que existen recursos alternativos para incrementar la eficacia de la comunicación, la interacción. Las metáforas de ‘la bala perdida’ y ‘el hombre bomba’ que han aparecido en este trabajo son una manera de expresar la impotencia que en las dos situaciones experimenta el joven: no solo en el contexto escolar, sino también en otros ámbitos relevantes de sus vidas.

Los jóvenes necesitan dar algún sentido a la violencia, conforman una representación de la misma en el entramado de entornos en los que se la encuentran. Como toda representación social, se reproduce en la actividad de los propios sujetos, por lo tanto es significado y acción. Cualquier

intervención que modifique esos entornos se encontrará con la resistencia de la inercia de las representaciones sociales; pero los éxitos en dotar de complejidad la realidad, en aceptar alternativas a la violencia como vía de resolución de conflictos tendrán que ser, también, sentido y acción. Y en la medida en que estas modificaciones pasen a formar parte de la representación social que los jóvenes hacen de la violencia, también se beneficiarán de ese sentido inercial que alimentará la expansión de una comprensión de la realidad en la que la violencia deje de ocupar una posición privilegiada.

Referencias bibliográficas

- Astor, R. A. (1995). School Violence: a Blueprint for Elementary School Interventions. *Social Work in Education*, 17, 101-115.
- Baker, J. A. (1996). Are we Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.
- Blok, A. (2000). The Enigma of Senseless Violence. En G. Aijmer y J. Abbink (Eds.), *Meanings of Violence: A Cross Cultural Perspective*, (23-39). Oxford: Berg.
- Bowman, G. (2001). The Violence in Identity. En B. E. Schmidt y I. W. Schroder (Eds.), *Anthropology of Violence and Conflict*, (25-47). Oxford: Routledge.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies Identitaires*. Paris: PUF.
- Connolly, P. (1997). In Search of Authenticity: Researching young Children's Perspectives. En A. Pollard, J. Jacobs y A. Filer (Eds.), *Children and their Curriculum: The Perspectives of Primary and Elementary School Children*, (162-183). London: Falmer Press.
- Corden, A. y Sainsbury, R. (2006). Exploring 'Quality': Research Participants' Perspectives on Verbatim Quotations. *International Journal of Social Research Methodology*, 9, 97-110.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.

- Denscombe, M. (1995). Explorations in Group Interviews: An Evaluation of a Reflexive and Partisan Approach. *British Educational Research Journal*, 21, 131-148.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, G. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 35-45.
- Fernández Villanueva, C., Domínguez, R., Revilla, J. C. y Gimeno, L. (1998). *Jóvenes violentos. Causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyke*, 14, 165-180.
- (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios Psicológicos*, 11, 247-253.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention. *Educational Research*, 42, 141-156.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus [ed. original de 1988].
- Harachi, T. W., Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1999). United States. En P. K. Smith et ál. (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, (279-295). London: Routledge.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Junger-Tas, J. (1999). The Netherlands. En P. K. Smith et ál. (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, (205-223). London: Routledge.
- Juris, J. S. (2005). Violencia representada e imaginada. Jóvenes activistas, el Black Bloc y los medios de comunicación en Génova. En F. Ferrándiz y C. Feixa (Eds.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, (185-208). Barcelona: Anthropos.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.

- Kitzinger, J. (1994). *Focus Groups: Method or Madness?* En M. Boulton (Ed.), *Methodological advances on social research in HIV/AIDS*, (159-175). London: Taylor & Francis.
- Long, A. F. y Godfrey, M. (2004). An Evaluation Tool to Assess the Quality of Qualitative Research Studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 7, 181-196.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Marcus, M. (1997). El delito y los modos de regulación de los conflictos urbanos. En E. Carranza (Coord.), *Delito y seguridad de los habitantes*, 99-130. México: Siglo XXI.
- Mead, G. H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos aires: Paidós [ed. original de 1934].
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal [ed. original de 1961].
- (1981). On Social Representation. En J. P. Forgas (Comp.), *Social Cognition. Perspectives in Everyday Life*, (181-209). London: Academic Press.
- (1984). The Phenomenon of Social Representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Comps.), *Social Representations*, (3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington: Hemisphere.
- (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata [ed. original de 1993].
- (1999). Sweden. En P. K. Smith et ál. (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, (7-27). London: Routledge.
- Palmade, J. (2001). Pós-modernidade e fragilidade identitária. En J. N. Garcia de Araújo y T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários sociais e abordagem clínica*, (93-121). São Paulo: Escuta.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene (Oregon): Castalia.
- Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene (Oregon): Castalia.
- Pegoraro, J. S. (2000). Violencia delictiva, inseguridad urbana: la construcción social de la inseguridad ciudadana. *Revista Nueva Sociedad*, 167, 114-131.
- (2001). Inseguridad y violencia en el marco del control social. *Espacio Abierto*, 10, 349-372.

- (2002). Notas sobre los jóvenes portadores de violencia juvenil en el marco de las sociedades posindustriales. *Sociologías*, 4, 276-317.
- Revilla, J. C. (1998). *La identidad personal de los jóvenes: pluralidad y autenticidad*. Madrid: Entinema.
- (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532.
- Rhodes, J. P. (2001). *The Voice of Violence: Performative Violence as Protest in the Vietnam Era*. Westport: Praeger.
- Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. En J. Ritchie y J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*, (24-46). London: Sage.
- Ross, L. (1977). The Intuitive Psychologist and his Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 10), 173-220. New York: Academic Press.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F. y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Snape, D. y Spencer, L. (2003). The Foundations of Qualitative Research. En J. Ritchie y J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*, (1-23). London: Sage.
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J. y Dillon, L. (2003). *Quality in Qualitative Evaluation: A Framework for Assessing Research Evidence*. London: Cabinet Office. Recuperado de http://www.gsr.gov.uk/downloads/evaluating_policy/a_quality_framework.pdf
- Spósito, M. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27, 87-103.
- Stangor, C. y McMillan, D. (1992). Memory for Expectancy-Congruent and Expectancy-Incongruent Information: A Review of the Social and Social Development Literatures. *Psychological Bulletin*, 111, 42-61.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, 20, 571-610.
- Swain, J. (2006). An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*, 9, 199-213.

- Takeuti, N. M. (2002). *No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Tonkonoff, S. (1998). Desviación, diversidad e ilegalismos. Comportamientos juveniles en el Gran Buenos Aires. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, 11, 139-168.
- (2001). Meter caño. Jóvenes populares urbanos: entre la exclusión y el delito. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, 15/16, 171-184.
- Young, J. (2001). Canibalismo y bulimia: patrones de control social en la modernidad tardía. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, 15/16, 25-42.
- Zaluar, A. (1996). *Da revolta ao crime* S. A. São Paulo: Moderna.
- Zheng, X. (2000). A Research on Middle School Students' Bullying. *Psychological Science China*, 23, 73-76.
- Ziebland, S. y McPherson, A. (2006). Making Sense of Qualitative Data Analysis: an Introduction with Illustrations from DIPEX (Personal Experiences of Health and Illness). *Medical Education*, 40, 405-414.

Dirección de contacto: Roberto Domínguez Bilbao. Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias de la Salud. Edificio departamental II, despacho 2034. Avda. de Atenas, s/n; 28922 Alcorcón, Madrid, España. E-mail: roberto.dominguez.bilbao@urjc.es