



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Violencia Escolar. Visión de sí mismos,
de los pares y del mundo en adolescentes
de Enseñanza Media Municipalizada
de Villa Alemana**

CATALINA SEPÚLVEDA FUENTES

Profesor Guía: Carlos Clavijo López

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para optar al grado académico de Magíster en Psicología Clínica Mención en Psicoterapia Constructivista y Construccionalista.

Septiembre, 2011
Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Violencia Escolar. Visión de sí mismos,
de los pares y del mundo en adolescentes
de Enseñanza Media municipalizada
de Villa Alemana**

CATALINA SEPÚLVEDA FUENTES

Profesor Guía: Carlos Clavijo López

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para optar al grado académico de Magíster en Psicología Clínica Mención en Psicoterapia Constructivista y Construccionalista.

A Sergio y a Titi

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las instituciones educativas dependientes de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Villa Alemana que imparten enseñanza media y a quienes facilitaron poder realizar las entrevistas en sus respectivos establecimientos. Al director del Liceo Politécnico por las facilidades otorgadas y a todos los alumnos que voluntaria y generosamente accedieron a colaborar y abrirse a contar sus experiencias como jóvenes.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice	iii
Índice de Tablas	ix
Resumen	x
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Concepto de Violencia	7
2.2. El bullying	10
2.3. Violencia y Contexto Escolar	11
2.4. Violencia e Institucionalidad	15
2.5. Salud Mental y Violencia Escolar	16
2.6. Antecedentes de Violencia Escolar	18
2.6.1. Estudios Cuantitativos	18
2.6.2. Estudios Cualitativos	21
2.7. La Etapa de la Adolescencia	27
2.8. La Conformación del Sí Mismo	31
3. OBJETIVOS	35
3.1. Objetivo General	35
3.2. Objetivos específicos	35

4. METODOLOGÍA	35
4.1. Diseño General de la Investigación	36
4.2. Descripción Metodológica	36
4.2.1. Participantes	36
4.2.2. Procedimiento	39
4.2.3. Instrumento de Recolección de la Información	41
4.2.4. Procedimiento de Análisis de Datos	41
5. RESULTADOS	43
5.1. Visión de los hombres	43
5.1.1. Visión de sí mismos en hombres victimarios	43
5.1.1.1. Concepto de sí mismo	43
5.1.1.2. Visión de los adultos	46
5.1.1.3. Emociones dominantes	47
5.1.1.4. Fuentes de frustración y enojo	48
5.1.1.5. Formas de expresar frustración y enojo	49
5.1.2. Visión de sí mismos en hombres víctimas	53
5.1.2.1. Concepto de sí mismo	53
5.1.2.2. Visión de los adultos	58
5.1.2.3. Emociones dominantes	58
5.1.2.4. Fuentes de frustración y enojo	59
5.1.2.5. Formas de expresar frustración y enojo	60
5.1.3. Visión de los pares en hombres victimarios	63
5.1.3.1. Amigos: la segunda familia	63
5.1.3.2. El “chistoso”	63
5.1.3.3. Con rabia voy a pelearla	64
5.1.3.4. El molestar como entretención	65
5.1.3.5. Tocar sensibilidades	66

5.1.3.6. Para ganarse el respeto	67
5.1.4. Visión de los pares en hombres víctimas	68
5.1.4.1. Amigos: son como parte de la familia	68
5.1.4.2 “Buena onda”	68
5.2.4.3. No los “pesco”, pero si es mucho puedo reaccionar	69
5.1.4.4. Yo molesto cuando a mí me molestan	71
5.1.5. Visión del mundo en hombres victimarios	73
5.1.5.1. Normas de convivencia: no las conozco	73
5.1.5.2. Los diferentes: si me molestan, los molesto	73
5.1.5.3. Figuras de respeto: los profesores y los adultos del colegio	74
5.1.5.4. Lo más importante: la familia y ser alguien en la vida	74
5.1.5.5 Modos de resolución de conflictos: en principio pacíficos	75
5.1.5.6. Percepción de la violencia: es mala, pero igual se hace	76
5.1.5.7. Los que molestan: para llamar la atención	76
5.1.5.8. Los molestados: los débiles	77
5.1.5.9. Participación en hechos de violencia	77
5.1.5.10. Formas de prevención	78
5.1.6. Visión del mundo en hombres víctimas	79
5.1.6.1. Normas de convivencia: no las conozco	79
5.1.6.2. Los diferentes: tienen que expresarse como son	79
5.1.6.3. Figuras de respeto: profesores, inspectores y compañeros que tratan bien	80
5.1.6.4. Lo más importante: la familia y los estudios	80
5.1.6.5. Modos de resolución de conflictos: no los “pesco”, si es mucho, reacciono	81
5.1.6.6. Percepción de violencia: es mala, no se justifica	81
5.1.6.7. Los que molestan: los abusadores	82
5.1.6.8. Los molestados: los débiles	82
5.1.6.9. Participación en hechos de violencia	83
5.1.6.10. Formas de prevención	84

5.2.5.4. Lo más importante: la familia y ser alguien en la vida	119
5.2.5.5 Modos de resolución de conflictos: encarar y defenderse	120
5.2.5.6. Percepción de la violencia: es mala, pero sirve “pa botar” tensiones	120
5.2.5.7. Los que molestan: se desquitan de sus problemas	121
5.2.5.8. Los molestados: los débiles e indefensos	122
5.2.5.9. Participación en hechos de violencia	122
5.2.5.10. Formas de prevención	123
5.2.6. Visión del mundo en mujeres víctimas	124
5.2.6.1. Normas de convivencia: no las conozco	124
5.2.6.2. Los diferentes: hay que aceptarlos a todos	124
5.2.6.3. Figuras de respeto: los profesores y adultos del colegio	124
5.2.6.4. Lo más importante: la familia y ser alguien en la vida	125
5.2.6.5. Modos de resolución de conflictos: primero conversar	126
5.2.6.6. Percepción de violencia: está mal, porque a uno no le gusta que le peguen	126
5.2.6.7. Los que molestan: tienen problemas en la casa	127
5.2.6.8. Los molestados: los débiles, no se la pueden	128
5.2.6.9. Participación en hechos de violencia	129
5.2.6.10. Formas de prevención	129
6. DISCUSIÓN	132
6.1. Hombres víctimas y victimarios	132
6.1.1. Visión de sí mismos	132
6.1.2. Visión de los pares	136
6.1.3. Visión del mundo	140
6.2. Mujeres víctimas y victimarias	149
6.2.1. Visión de sí mismas	149

6.2.2. Visión de los pares	153
6.2.3. Visión del mundo	157
7. CONCLUSIONES	163
7.1. Consideraciones generales	163
7.2 Aspectos comunes	164
7.3. Hallazgos relevantes	165
7.3.1. Visión de sí mismos	165
7.3.2. Visión de los pares	170
7.3.3. Visión de mundo	173
7.4. Visión contextual	178
8. PROYECCIONES	179
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
10. ANEXOS	186
Anexo N° 1 Pauta de entrevista	186

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1	Caracterización de la población	36
Tabla N° 2	Composición de la muestra	38
Tabla N° 3	Claves de los Entrevistados	39
Tabla N° 4	Hombres: Visión de sí mismos	62
Tabla N° 5	Hombres: Visión de los pares	72
Tabla N° 6	Hombres: Visión del mundo	85
Tabla N° 7	Mujeres: Visión de sí mismas	105
Tabla N° 8	Mujeres: Visión de los pares	117
Tabla N° 9	Mujeres: Visión del mundo	131
Tabla N° 10	Resumen de la Visión de sí mismos	135
Tabla N° 11	Resumen de la Visión de los pares	139
Tabla N° 12	Resumen de la Visión del mundo	148
Tabla N° 13	Resumen de la Visión de sí mismas	152
Tabla N° 14	Resumen de la Visión de los pares	156
Tabla N° 15	Resumen de la Visión del mundo	162

RESUMEN

La presente investigación se propone indagar en el tema de la violencia escolar en adolescentes. El objetivo es comprender el rol que juega la violencia en la construcción de significados sobre de sí mismos, los pares y el mundo en adolescentes que han participado en eventos de violencia escolar. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo y la técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis de contenido. La población elegida correspondió a los alumnos de primero medio de la enseñanza municipalizada de la comuna de Villa Alemana, de la cual se extrajo una muestra intencionada de 24 jóvenes.

Se detectaron diferencias entre la visión de sí mismos entre victimarios y víctimas, tanto hombres como mujeres, donde los victimarios se sienten más seguros, confiados y contentos que las víctimas; éstas se ven débiles, desanimadas y afectadas por relaciones difíciles con pares y con la familia. Los hombres víctimas están más dañados que las mujeres, producto de la violencia. Los victimarios y victimarias se cargan emocionalmente con los problemas familiares y las víctimas, tanto hombres como mujeres, con el maltrato escolar.

Para todos los jóvenes, su familia, los amigos y llegar a ser alguien en la vida es muy importante. La cultura juvenil contempla el molestar y reírse de los otros como un modo habitual de entretenimiento. Los victimarios y victimarias son más intolerantes con los diferentes y justifican la agresión como método de resolución de conflictos, lo que no sucede con las víctimas. Víctimas y victimarios muestran falta de habilidades comunicativas y sociales. Los testigos asumen un rol importante en incentivar las agresiones y validar la violencia.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un tema emergente en las últimas décadas, tanto en el mundo occidental, como también en nuestro país. Si bien, siempre ha existido algún tipo de violencia en las relaciones de pares en el ámbito educativo, en el último tiempo, pareciera haberse agudizado su expresión y, especialmente, su difusión a través de los medios de comunicación.

Los cambios experimentados en nuestra sociedad en el último tiempo como la globalización, la economía de libre mercado, el avance de las ciencias con la nueva sociedad del conocimiento y el impacto del uso de nuevas tecnologías, se relacionan con cambios en nuestros modos de vida y mayores índices de violencia, la que se expresa en la vida cotidiana, en las calles, la familia y escuela (Avilés, 2002; Fernández, 2004; Villalón, 2004; Romero, 2007; Galdames y Arón, 2007). Esta última, ambiente que debiera ser promotor del desarrollo de niños y jóvenes, también se ha transformado en un escenario donde se produce la violencia. Por lo tanto, la convivencia escolar ha pasado a ser un tema relevante relacionado con la salud mental, porque puede estar asociada a potenciar el desarrollo de los jóvenes o a inhibirlo (Martínez, Hernández-Aguado, Torres, 2006; Avilés, 2002, Arón y Milicic, 1999; Ortega y Del Rey, 2003).

Si consideramos que la salud mental no es sólo un estado de bienestar fisiológico, sino también psicosocial, las condiciones que se generan en la escuela y las políticas de prevención, inciden directamente en el desarrollo de los jóvenes (Caplan, 1993; MINSAL, 2000; López, Morales y Ayala, 2009). Los sistemas sociales que promueven la convivencia basada en el respeto de unos a otros se preocupan por el tema de la violencia para conocerlo como fenómeno social y prevenirlo.

En nuestro país, en el año 1995 se marcó un hito histórico con la primera consecuencia fatal de un hecho de violencia escolar (Zerón, 2004, en García y Madriaza, 2006). Desde entonces, comienza a surgir mayor conciencia social sobre el tema, lo que se ve reflejado en el interés por estudiar y conocer la magnitud del problema para poder actuar en forma preventiva, tanto desde entidades públicas como privadas (Paz Ciudadana, 2007, 2008, 2009).

El año 2005, el Gobierno manifiesta su preocupación por el tema y solicita, a través del Ministerio del Interior y del Ministerio de Educación, el primer estudio nacional sobre violencia escolar, el cual fue encargado a la Universidad Alberto Hurtado (MINEDUC, 2006). En él se logró cuantificar las agresiones, clasificarlas y conocer algunas percepciones de los jóvenes de séptimo a cuarto medio sobre el tema. El 38% de los estudiantes declara haber agredido a alguien de su colegio y un 45% reconoce haber sido víctima de violencia, donde predominan las agresiones psicológicas por sobre las físicas. Posteriormente se han realizado diversos estudios que han permitido avanzar en su conocimiento (García y Madriaza, 2005, 2006; Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007; Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007, López et al., 2009).

En la Quinta Región se realizó un estudio el 2009 sobre conductas de intimidación y victimización en escolares de sexto a octavo básico, cuyos resultados muestran que un 9% ha sido víctima del maltrato de sus compañeros frecuentemente, el maltrato psicológico es más recurrente que la agresión física, el uso de medios virtuales (como mensajes de textos, correos electrónicos, etc.) para agredir y que quienes participan suelen ser varones que actúan en grupo (López et al., 2009). Esto nos indica que en nuestra región el fenómeno está presente desde la educación básica, sus dinámicas afectan a parte de la población de alumnos y también al clima escolar, lo que finalmente incide en los procesos de aprendizaje y en la salud mental de los estudiantes, según lo plantean estos autores.

La violencia juvenil, si bien tiene distintas formas y ámbitos de expresión, la que corresponde a la escuela ha surgido como fenómeno social más recientemente (Avilés, 2002; López et al., 2009) y ha sido menos estudiada. La escuela, después de la familia, es el principal lugar de socialización de los jóvenes, también donde permanecen más tiempo después de su hogar y donde se da una gran cantidad de interacciones sociales, por lo tanto, el ámbito educativo juega un rol importante en el proceso de desarrollo de los jóvenes que vale la pena estudiar para conocer este fenómeno emergente.

Los jóvenes se encuentran viviendo la etapa de la adolescencia, donde se consolida el proceso de conformación de la identidad, la cual les permite diferenciarse de los demás (Erikson, 1993; Santrock, 2003). Acá se pone en juego el yo ideal (Erikson,

1983), por lo que requieren ensayar diferentes roles para llegar a encontrar aquellos que se ajusten al sí mismo en formación.

Guidano, desde una visión constructivista, plantea que existir significa conocer y que cada persona experimenta y da una explicación a su experiencia de acuerdo a su visión de la realidad. El sí mismo es el elemento central que permite la conformación de la identidad, que se va formando en el tiempo a través de un proceso que en su devenir mantiene una coherencia interna que permite tener la sensación de continuidad y de unicidad (Guidano, 1994). En este proceso se requiere encontrar semejanzas con los demás, y a la vez diferencias, lo que facilita la individuación psicológica. Las características de este proceso hasta la edad de la adolescencia se relacionan con la visión de sí mismo, la visión de los demás y del mundo y con un modo de interpretar la realidad y actuar en ella en esta etapa. De acuerdo a Guidano (1994) cada persona lucha por lograr una autoimagen aceptable, lo que regula el proceso de formación del sí mismo de una manera coherente y unitaria.

En este proceso de conformación del sí mismo, en la etapa de la adolescencia los pares cumplen la función de mostrar lo que son capaces de hacer, constituyen el referente externo principal y con ellos aprenden actitudes y comportamientos ligados a su entorno cultural que favorecen o inhiben la expresión de la violencia (Erikson, 1983, 2007; Santrock, 2003).

El desarrollo cognitivo en la adolescencia llega a la etapa de las operaciones formales (Piaget, 1986), lo que les permite analizar el mundo en que viven desde diferentes perspectivas y este desarrollo está asociado al desarrollo moral. De acuerdo a Kohlberg (1992), hay tres niveles de desarrollo moral, el preconvencional, de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y adultos delincuentes; el nivel convencional que incluye a la mayoría de los adolescentes y adultos e implica una moralidad de conformidad a las normas, expectativas y acuerdos que se han establecido en la sociedad; y el nivel postconvencional que alcanza una minoría de adultos que implica la aceptación de las normas sociales, pero supeditadas a principios morales superiores. Este autor plantea que la estructura esencial de la moralidad está basada en el

principio de justicia. De acuerdo a la etapa en que se encuentren los jóvenes será el modo de resolver situaciones donde se juegan valores contradictorios.

Gilligan (1982) hace una distinción en el desarrollo moral femenino, pues plantea que las mujeres llegan a la adolescencia con un programa diferente, donde irán adquiriendo cada vez mayor relevancia el cuidado, el apego, la responsabilidad y la importancia de las relaciones personales e interdependencia en la conformación de su identidad y desarrollo moral. A diferencia de los varones cuyo desarrollo está marcado por la separación e individuación, el apego a las reglas, a la justicia y al éxito. Ella propone considerar las características particulares del desarrollo psicológico femenino que influyen en su desarrollo moral.

En el proceso de desarrollo de los adolescentes el entorno escolar juega un rol importante como escenario donde ellos se relacionan con muchos otros jóvenes y con adultos, aprenden, enfrentan y resuelven conflictos, reciben atención, afecto, reconocimiento, pero también pueden recibir amenazas, agresiones físicas y malos tratos en general.

Los jóvenes asisten a los establecimientos educacionales para aprender y formarse como ciudadanos (MINEDUC, 2009). En el logro de este objetivo el clima escolar constituye un elemento importante en la facilitación de los procesos de aprendizaje, pues incluye la red de relaciones que se dan entre los estudiantes y entre éstos y sus profesores y en la medida que estas relaciones sean de agrado facilitarán la motivación, lo que abre las puertas al aprendizaje (MINEDUC, 2003). Los efectos individuales para quienes participan en hechos de violencia suelen ser nocivos. Los riesgos de verse involucrado en estos eventos son múltiples, para las víctimas pueden ser dificultades escolares, niveles altos de ansiedad, disminución de su autoestima e incluso cuadros clínicos como trastornos ansiosos o depresivos; para victimarios, el aprendizaje del uso de medios violentos para el reconocimiento social, el refuerzo de conductas predelictivas y de relaciones basadas en el dominio/sumisión; y para los testigos el aprendizaje de cómo comportarse ante situaciones injustas y la desensibilización frente al sufrimiento del otro (Avilés, 2002).

Los estudios realizados en Chile muestran que el uso de la violencia marca la identidad de los adolescentes, al ganar un lugar en el grupo por la resolución de conflictos a través de la violencia física (Villalta et al, 2007). García y Madriaza (2005, 2006) al estudiar al grupo de victimarios encontraron que la violencia constituye una herramienta de conocimiento de sí mismo y de los otros, una forma de buscar reconocimiento y de ubicarse dentro de una jerarquía social; entre los aspectos identitarios que actúan como mediadores de la violencia, figura el “ser agresivo” o “ser choro”, especialmente en los niveles socio-económicos bajos, y estados pasajeros que inciden en la violencia como acumular rabia, estar aporreado o aburrido. Actúan como inhibidores sociales las relaciones cercanas y la familiaridad, y como inhibidores situacionales la presencia de terceros.

La familia y la institución escolar son los entornos principales en los cuales se desarrolla el sí mismo y de acuerdo a la calidad de las experiencias vividas se van conformando sus características particulares, las que se manifiestan a través de lo que ellos piensan, dicen y actúan. En el espacio escolar aprenden y se ponen a prueba sus habilidades sociales; en la medida que las interacciones sociales sean sanas, contribuirán a conformar una visión positiva de sí mismo y del mundo, lo que luego se traduciría en una respuesta positiva hacia la sociedad; en la medida que estas interacciones sean dañinas, pueden transformarse en un problema para la sociedad, al caer los jóvenes en conductas agresivas, conductas delictivas, relaciones problemáticas, violencia familiar y problemas de salud mental.

La bibliografía revisada (Contador, 2001; Avilés, 2002; García y Madriaza 2005, 2006; IDEA, 2005; MINEDUC, 2006; Villalta, et al., 2007; Muñoz et al., 2007, López et al., 2009), entrega datos que permiten cuantificar el problema y conocer aspectos de la dinámica de la violencia, pero no entrega información acerca del concepto de sí mismo, de los pares y del mundo en forma integrada.

Esta investigación pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre violencia escolar y visión de sí mismos, de los pares y del mundo en adolescentes de enseñanza media municipalizada que han participado en eventos de violencia en sus establecimientos? Es decir, se propone indagar en el rol que

juega la violencia en el proceso de formación del sí mismo de los adolescentes, en cómo influye en la búsqueda de coherencia interna, en el modo de relacionarse con los otros y el entorno, en cómo es que algunos se inclinan hacia la agresión y otros la inhiben; comprender la construcción de significados que hacen jóvenes que han tenido participación en hechos de violencia y cómo esta participación se relaciona con su visión de sí mismos, de los pares, del mundo. La visión de mundo que aquí se considera está acotada a las normas, valores y métodos de resolución de conflictos que inciden en las relaciones interpersonales de los jóvenes.

La información que se pretende recabar puede resultar útil para los agentes educativos, quienes podrán actuar preventivamente y promover ambientes escolares más saludables (Arón y Milicic, 1999; Casassus, 2003).

La violencia escolar puede ser abordada desde distintos enfoques. En este estudio, se abordará desde la perspectiva constructivista, puesto que las bases epistemológicas de este enfoque, a diferencia del positivismo, plantean una concepción activa de la mente humana, donde cada persona construye su propia percepción de la realidad, por lo cual existen tantas realidades como distinciones pueden hacer las personas como sistemas observantes (Zlachevsky, 1996; Maturana, 1992; Guidano, 1994). La vivencia de la violencia, ya sea como victimario, víctima o testigo involucra experiencias diferentes, aún jóvenes en el mismo rol pueden referir modos de percibir la realidad diferente y este enfoque permite acceder a esas distinciones.

La metodología a utilizar es de tipo cualitativa, puesto que se ajusta al objeto de estudio de esta investigación. La población elegida fueron los adolescentes de enseñanza media municipalizada de Villa Alemana.

A continuación se presenta el marco teórico donde se recogen y revisan los principales antecedentes e investigaciones sobre el tema, luego los objetivos y metodología empleada. Los resultados están ordenados de acuerdo a la percepción de sí mismos, de los pares y del mundo, primero de los hombres, victimarios y víctimas y luego de las mujeres, victimarias y víctimas. Después, se realiza un análisis de los resultados en la discusión, para finalmente llegar a las conclusiones, donde se sintetizan los aportes de la investigación en relación a tema tratado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTO DE VIOLENCIA

El ser humano es un ser social, cuyo desarrollo y existencia están supeditados al cuidado y protección de otros, especialmente en la infancia, y a diferentes formas de convivencia durante toda la vida. La familia, en primer lugar, y la escuela, en segundo, son los principales ámbitos donde se desenvuelven los niños y jóvenes. Cuando éstos se vuelven amenazantes y violentos, se vulneran los derechos que la sociedad debiera cuidar y vigilar para promover una sociedad más sana y justa.

En los últimos años se considera la violencia como un problema de salud pública global. En el Informe Mundial sobre Violencia, la OMS define la violencia como:

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo, privaciones. (en Martínez, Hernández-Aguado y Torres, 2006, p. 388)

Romero (2007) refiere que:

la violencia consiste en el uso recurrente de actos agresivos como modo de resolver conflictos. Puede ser física, verbal y psicológica. El abuso se dirige a personas que están en inferioridad de condiciones. La violencia no se reduce tan sólo a la agresión ejercida directamente, sino también a la tendencia de desvalorizar y deslegitimar a otro, desde un determinado discurso. (p. 186)

Esta definición incorpora la violencia como un método de resolución de conflictos, el cual es sólo un ámbito de relación en que se puede dar.

Para Maturana (1995):

Hablamos de violencia en la vida cotidiana para referirnos a aquellas situaciones en las que alguien se mueve en relación a otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento, cualquiera que sea la forma como esto ocurre en términos de suavidad o brusquedad y el espacio relacional en que tenga lugar. (...) Es la emoción bajo la cual se vive esa relación que un observador externo a ella llama de “desequilibrio de poder”, lo que le da a tal relación el carácter de violenta o no violenta. (p. 69)

Este autor plantea que la convivencia está basada en una emoción básica, (entendiendo la emoción como una disposición corporal dinámica que define el dominio de acción en que nos movemos), que es el amor, que constituye el dominio de acción en que nuestras interacciones recurrentes con otros hacen al otro un legítimo “otro” en la convivencia. En los actos violentos serían las emociones de rabia las que suscitan un modo de relación que los otros pueden juzgar de violentos.

De acuerdo a Arón y Milicic (1999):

la violencia siempre apunta a un ejercicio de poder que implica empleo de fuerza, y por lo tanto se da en situaciones de desigualdad y de desequilibrio de poder, y ...la motivación de las conductas de abuso de poder no es la de dañar al otro sino la de someterlo por la fuerza, es decir, obligarlo a hacer lo que no haría por su propia voluntad. (p. 35)

Para Galdames y Arón (2007):

cualquier situación de abuso de poder que vulnera los derechos y necesidades de personas y grupos, pudiendo adoptar diversas formas, de

acuerdo al contexto relacional en el que opera y los mecanismos mediante los cuales se intenta someter a otro. (p. 16)

Estas autoras abordan la violencia desde un modelo ecológico, que permite ver a los “otros” en las dinámicas de violencia, más allá de una díada abusador-víctima que resulta muy restrictiva para la comprensión del fenómeno. Esta definición responde a la expectativa de esta investigación para comprender el fenómeno de la violencia escolar.

Las definiciones en general apuntan a una relación de desequilibrio de poder donde se vulnera el espacio de otro(s) en un dominio de acción de dominación/sumisión. No todas las relaciones donde hay desequilibrio de poder implican violencia, solamente aquellas donde se abusa de cierto poder para someter a otro, provocando algún daño. Por lo tanto, la violencia escolar comprende este tipo de relación que se da en el ámbito educativo y que puede involucrar las relaciones de cualquiera de sus diferentes actores.

La discriminación también podría ser considerada una forma de violencia. De acuerdo a Zambrano y León (2002), la discriminación consiste “en que unos son más que otros; en que unos se sienten más que otros; o en que unos son vistos como más que otros”... “significa en la vida cotidiana postergación, marginación y, en casos de mayor envergadura, estigmatización y deslegitimación”. Esta discriminación operaría fuertemente en las escuelas del Estado, “las que se caracterizan por carencias increíbles en lo material y por un personal docente muy mal remunerado, muy mal considerado y, por ende, sumamente frustrado”.

2.2. EL BULLYING

En el ámbito escolar, el tema de violencia está asociado a dos conceptos, el de violencia escolar, planteado en forma genérica y que puede tomar cualquiera de las definiciones de violencia anteriormente descritas, y el de bullying, que se refiere específicamente a la violencia reiterada entre pares.

Olweus (1998, en Avilés, 2002, p. 18) describe el bullying como “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a reacciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”.

Otros autores la definen como “una agresión específica caracterizada por conductas dirigidas a molestar, repetidas en el tiempo y donde hay un desequilibrio de poder, de manera que los de más poder agreden física o psicológicamente a los de menos poder” (Martínez, Hernández-Aguado y Torres, 2006, p. 388).

Las consecuencias del bullying son diferentes para víctimas, agresores y testigos. De acuerdo a Avilés (2002), las repercusiones más negativas se dan para las víctimas, quienes están más expuestas a fracasos y dificultades escolares, niveles altos de ansiedad, fobia escolar, riesgos físicos, baja autoestima, depresión, lo que produce un deterioro de su desarrollo psicosocial. Los agresores también están expuestos a consecuencias indeseadas, como el aprendizaje de cómo conseguir objetivos que los puede llevar a conductas delictivas, el refuerzo de la conducta violenta al conseguir ciertos resultados y lograr un estatus dentro del grupo y luego generalizar este modo de vincularse a otras relaciones y grupos. Para los testigos o espectadores implica un aprendizaje de cómo comportarse frente a situaciones injustas, de valorar la conducta agresiva como un medio válido de resolver problemas y la desensibilización frente al sufrimiento del otro en la medida que estos actos se repiten.

En este estudio se considera que el concepto de bullying es más restrictivo que el de violencia escolar, puesto que condiciona la repetición en el tiempo de las conductas violentas, situación que no es tan fácil de cuantificar. La violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones, aunque no sea recurrente, amerita ser estudiada y es por eso que se ha priorizado este concepto por sobre el de bullying.

2.3. VIOLENCIA Y CONTEXTO ESCOLAR

En un estudio de Milicic, Arón y Pesce (2003) sobre la percepción de los directores de escuela sobre la violencia, realizado en Santiago, los directores refieren que ésta ha ido en aumento en los últimos años, así como también el autoritarismo en todo el sistema escolar y el aumento de la violencia por parte de los apoderados. En contraste, un estudio en España realizado también a directores concluye que la violencia no es percibida como un problema alarmante, ni por magnitud ni por las causas inmediatas ligadas a características de los estudiantes (Martínez, Hernández-aguado, Torres, 2005).

Algunos estudios hablan de aumento de la violencia y otros la refieren como un problema ligado a la adolescencia en diferentes épocas (Villalobos, 2007).

Avilés (2002) plantea el efecto de los medios de comunicación al magnificar el fenómeno; si bien los datos sobre violencia escolar puedan ser ciertos en los detalles, resultan injustos en las generalizaciones.

El contexto escolar, entendido como todos aquellos elementos constitutivos y relacionados entre sí que conforman la red de relaciones del ámbito escolar, es el marco que debe ser considerado cada vez que se estudia un fenómeno interaccional en la institución escolar, como es el caso de la violencia.

Según Arón y Milicic (1999), algunas características que favorecen las situaciones de violencia en el contexto escolar se relacionan con:

- Concepción autoritaria de la educación
- Rigidez excesiva en el concepto de jerarquía
- Sistemas disciplinarios más centrados en las normas que en las personas
- Sistemas de control predominantemente coercitivos
- Escasos mecanismos de reconocimiento positivo
- Concepción unidireccional de las relaciones de respeto
- Concepción de la obediencia que no deja espacios para la divergencia
- Sistemas escolares que evitan la ventilación de los conflictos

Estas autoras mencionan también los efectos negativos que puede ejercer el medio escolar, influyendo en la toma de decisiones, algunas tan drásticas como el suicidio en escolares, el cual no está ausente en cada año escolar en nuestro país.

Ellas categorizaron las características de los contextos escolares favorecedores y frenadores del desarrollo personal de los estudiantes, en tres grupos:

1) Desde la relación del estudiante consigo mismo

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar frenador del desarrollo personal
Favorece la autonomía personal.	Fomenta la independencia.
Estimula el planteamiento de metas y proyectos personales.	Fija metas externamente, da poco espacio para proyectos personales.
Favorece la percepción de autoeficacia.	Desarrolla sentimientos de incompetencia.
Crea un continente adecuado para la percepción y elaboración de situaciones críticas y dolorosas.	No prepara para percibir ni vivenciar situaciones críticas y dolorosas.
Desarrolla la creatividad.	Estimula el conformismo.
Permite la focalización en las fortalezas y los recursos propios.	Fomenta la focalización en los déficits y en las debilidades.
Promueve la necesidad del autocuidado.	Deja poco espacio para el autocuidado.

Esta caracterización permite identificar los aspectos que influyen y que debieran ser trabajados desde el punto de vista pedagógico para favorecer el desarrollo del sí mismo en los estudiantes.

2) Desde la relación del estudiante con otros

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar frenador del desarrollo personal
Favorece la capacidad de vinculación.	Genera desapego y falta de compromiso.
Fomenta relaciones cooperativas.	Fomenta relaciones competitivas.
Fomenta relaciones basadas en el respeto de los otros.	Desarrolla sentimientos de incompetencia.
Promueve un estilo de relación democrático.	Promueve un estilo de relación autoritario.
Estimula una actitud de tolerancia.	Genera un ambiente que favorece el desarrollo de prejuicios.
Estimula la resolución de conflictos en forma no violenta.	Niega la existencia de conflictos o los reprime en forma autoritaria.
Favorece el desarrollo de la capacidad de negociación.	No desarrolla habilidades de negociación.
Transmite roles flexibles en relación con el género.	Transmite roles estereotipados en relación con el género.
Favorece desarrollo de conductas prosociales.	Favorece desarrollo de conductas individualistas.

Esta caracterización permite apreciar los aspectos que influyen y que se pueden desarrollar desde el punto de vista pedagógico para fomenten la integración y las relaciones sanas entre pares y con los adultos.

3) Desde la relación del estudiante con el mundo externo

Contexto escolar favorecedor del desarrollo personal	Contexto escolar frenador del desarrollo personal
Transmite una imagen del mundo realista.	Transmite una imagen del mundo amenazante o idílica.
Estimula la exploración del mundo externo.	Limita y atemoriza frente a la exploración de situaciones nuevas.
Favorece una actitud constructiva frente a la realidad.	Favorece una actitud pasiva frente a los problemas de la realidad más allá del contexto escolar.
Incentiva la activación de redes sociales para la generación de proyectos escolares.	No incentiva el contacto con personas o instituciones ajenas al colegio.
Fomenta una actitud innovadora.	Genera una actitud conservadora.
Promueve el conocimiento y adquisición de nuevas tecnologías.	Se mantiene al margen de las nuevas tecnologías.
Promueve el interés y preocupación por el cuidado y la conservación de los ecosistemas.	No estimula el interés por el medio ambiente.

Esta caracterización permite identificar aquellos aspectos que contribuyen a favorecer la relación de los estudiantes con su mundo y que debieran ser trabajados pedagógicamente con los alumnos.

2.4. VIOLENCIA E INSTITUCIONALIDAD

La violencia es un tema que va más allá de las relaciones entre pares y a veces está asociada a prácticas de dominación de unos grupos sobre otros. “La escuela se ha configurado históricamente como un espacio de transmisión restringido a una única construcción de identidad y, en este contexto, a la reproducción de conductas y conocimientos ajenos para la mayoría de la sociedad chilena” (Díaz y Druker, 2007, p. 73). Bourdieu (2002) describe la institución escolar como aquella destinada a la reproducción de la cultura de cierto grupo social hegemónico. Díaz y Druker (2007) plantean las dificultades que se presentan para lograr una integración de la diversidad y democratización del espacio escolar:

la existencia de múltiples contextos interaccionales en el seno de la sociedad hace posible la construcción de diversos sentidos sobre el mundo; no obstante, en nuestra cultura escolar esta diversidad no es visualizada, ya que como espacio de socialización se caracteriza por aspectos tales como su rigidez y verticalismo, particularmente en las interacciones al interior del aula escolar. (p.72)

Korinfeld, Levy y Rascovan (2005) hablan de los riesgos de la violencia naturalizada en los ambientes educativos, “la escuela, con su organización estable y rígida, elabora argumentos para justificar la opresión y utiliza medidas disciplinarias para asegurarla”, lo cual implica tratar a la persona como objeto social y homologar el concepto de violencia con el de educación.

La frase del escudo nacional, ya es un referente que implica la dominación de ciertos criterios o de ciertas “verdades”, que de no ser asumidas, validan el uso de la fuerza para su cumplimiento.

2.5. SALUD MENTAL Y VIOLENCIA ESCOLAR

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud se entiende por salud mental “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2004). Esta definición implica una situación ideal y deseable en que cada individuo a partir de sus características, potencialidades y limitaciones pueda afrontar las tensiones normales de la vida, desempeñar las actividades correspondientes a su edad y roles e integrarse socialmente, manteniendo ese estado de bienestar.

Para esta institución, si bien los problemas de salud mental afectan a la sociedad en su conjunto, existe mayor riesgo en algunos grupos, dentro de los cuales se mencionan las víctimas de violencia (OMS, 2004).

El Ministerio de Salud de Chile (2000) en el Plan Nacional de Salud Mental declara que la salud mental es:

la capacidad de las personas y de los grupos para interactuar entre sí y con el medio ambiente, de modo de promover el bienestar subjetivo, el desarrollo y un uso óptimo de las potencialidades psicológicas, cognitivas, afectivas, relacionales, el logro de las metas individuales y colectivas, en concordancia con la justicia y el bien común. (p. 3)

JUNAEB en su Programa Habilidades para la vida considera que la salud mental de los escolares se traduce en: capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias; desarrollo psicológico progresivo y consistente, capacidad de jugar y aprender de acuerdo a edad y nivel intelectual, y desarrollo de una conciencia moral. La

escuela en relación a la salud mental debe jugar un rol activo como factor protector y promotor de bienestar en los alumnos, desarrollando algunas capacidades como comunicación interpersonal, habilidades sociales positivas, reconocimiento y expresión de las emociones, de establecer y mantener vínculos afectivos, resolución de conflictos, desarrollo de actividades recreativas, deportivas y artísticas. También se propone disminuir conductas de riesgo, además de promover un clima escolar y de aula positivo (JUNAEB, 2006).

Por lo tanto, desde las declaraciones de principios la escuela está llamada a ser promotora del desarrollo personal de sus estudiantes en todos los ámbitos y no sólo en lo cognitivo, lo que implica trabajar por un clima escolar positivo, donde los alumnos y alumnas aprendan conocimientos, habilidades y modos de relacionarse sanos para llegar a integrarse como buenos ciudadanos en nuestra sociedad (Arón y Milicic, 1999). Desde este punto de vista la violencia en la escuela pasa a ser un problema y un desafío, que se debe abordar, prevenir y tratar.

Tanto los que presentan conductas de intimidación como las víctimas constituyen una población de riesgo y alta prevalencia de dificultades de adaptación social en la vida adulta (López et al, 2009). Otros autores, (Avilés, 2002, Ortega y del Rey, 2003), plantean que las características que presentan los victimarios por su impulsividad, falta de autocontrol, falta de empatía y tendencia a resolver conflictos a través de la fuerza se predisponen a tener problemas sociales de transgresión de normas o conductas delictivas. Así como las víctimas, que al mostrarse sensibles, ansiosos, tímidos y con bajos niveles de autoestima, se predisponen a la condición de víctima y a sufrir las consecuencias de estar expuestos a malos tratos, lo que afecta su salud mental.

2.6. ANTECEDENTES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

2.6.1. Estudios Cuantitativos

El tema ha despertado gran interés en el último tiempo, especialmente en nuestro país desde 1995, año en que se produjo la primera consecuencia fatal de un acto de violencia en un establecimiento educacional. Desde entonces, se vienen realizando algunas investigaciones y ha aumentado el interés por actuar preventivamente en los colegios. Sin embargo, mientras no se conozca el fenómeno con profundidad, las acciones que se emprendan, quizá no sean tan efectivas como se esperaría.

El primer estudio nacional de convivencia escolar fue solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO a IDEA Chile en el año 2005. El objetivo del estudio fue diagnosticar el clima de convivencia en los establecimientos educacionales; determinar los tipos de conflictos que ocurren en las escuelas, e identificar factores que facilitan y/o dificultan la convivencia escolar. El estudio de la percepción de Convivencia Escolar se planteó en torno a tres categorías: relaciones sociales, normas y participación. La muestra correspondió a 41.729 alumnos y 6.782 profesores (Instituto Idea, 2005).

Entre los resultados se obtiene que el aspecto de la convivencia escolar más valorado por los estudiantes es que el establecimiento les enseña a relacionarse en forma positiva con los demás (86%); luego valoran las relaciones que mantienen con sus compañeros (81%), y en tercer lugar, valoran el orden que existe en sus establecimientos (74%). Al considerar la dependencia de los establecimientos, los alumnos de escuelas municipales (88%) y particulares subvencionados (83%) dan mayor valoración de aprender a relacionarse en forma positiva con los demás, mientras que en el particular pagado es un 76%. También en este ítem se observa diferencia de enseñanza básica a enseñanza media, pues en séptimo se aprecia un 86%, mientras que en tercero medio llega a un 72%.

Los aspectos de la convivencia escolar menos valorados son: la poca consideración de alumnos para resolver los problemas que se plantean en el

establecimiento; la disparidad de criterios en la aplicación de la norma; un trato igualitario en cuestionamiento; y la presencia de favoritismos por parte de los profesores. Estos aspectos constituyen una crítica a las prácticas pedagógicas de los docentes.

En relación al maltrato entre alumnos, el 28% considera que ha recibido insultos y maledicencia a menudo, y el 9% señala ser golpeado frecuentemente, lo que implica que predomina el maltrato psicológico.

Los alumnos de colegios particulares pagados, son el grupo que percibe menor incidencia de maltratos y/o agresiones.

En relación a los conflictos, los alumnos refieren que las causas están en el comportamiento de los propios alumnos, ya sea por su conflictividad, el no respetar la autoridad de los profesores o por factores familiares de permisividad.

Un 70% de los estudiantes está de acuerdo en que los conflictos en su establecimiento se resuelven en forma justa y un 74% considera que deben tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.

El primer estudio nacional sobre violencia ordenado por los Ministerios de Educación y del Interior, fue realizado en el año 2005 y consideró una muestra de 14.761 estudiantes desde séptimo básico a cuarto medio de establecimientos municipales, subvencionados y particulares pagados y 3.153 docentes de séptimo a cuarto medio. El estudio estuvo a cargo de la Universidad Alberto Hurtado (MINEDUC, 2006). Entre los principales resultados, se encontró que un 96% de los alumnos perciben agresiones psicológicas en su establecimiento educacional y el 83% agresiones físicas; el 38% de los escolares, entre séptimo básico y cuarto medio, declara haber agredido a alguien de su colegio durante el año 2005; de ellos, el 37% afirma haber ejercido algún tipo de violencia sobre un compañero. El 45% de los jóvenes reconoce haber sido víctima de violencia; de ellos, el 43% corresponde a agresiones psicológicas y 30% a agresiones físicas. El patio es el lugar donde más ocurren agresiones, seguido por la sala de clases. La mayoría justifica la violencia como defensa personal, esto se aprecia en que el 28% reconoce haber sido agredido y a la vez agresor.

Por otro lado, llama la atención que un 11,5% de los profesores reconoce haber violentado a alguien en su lugar de trabajo en el último año. La principal razón que

refieren para justificarla es que se le haya faltado el respeto y que es una herramienta válida para poner orden en el alumnado. Sus agresiones están dirigidas principalmente hacia los inspectores y directores.

Contador (2001), en un estudio exploratorio sobre percepción de violencia escolar en jóvenes de enseñanza media de 1° a 4° medio en Santiago de Chile, utilizando una metodología cuantitativa, concluyó que más del 80% dice participar más veces en violencia verbal que física, la mayoría reconoce haber participado en más eventos violentos como agresor que como víctima, aunque agresores también han sido víctimas y viceversa. La percepción de violencia hacia o desde los profesores es menor que la que se da entre compañeros. Un 11% ha sido víctima de intimidación sexual de parte de compañeros y un 5% refiere haber llevado armas al colegio. La percepción de violencia varía por curso y sexo, a medida que aumenta la edad disminuye la violencia y los hombres aparecen como más violentos que las mujeres. Por otro lado, no se encontró evidencia de relación entre percepción de violencia y consumo de drogas, rendimiento y disciplina.

El año 2009 (López et al.) se publica un estudio realizado en la Región de Valparaíso, con 1167 escolares de sexto a octavo básico. En él se señala que un 9% de los estudiantes han sido víctimas de maltrato por parte de sus compañeros bastantes veces o todos los días, un 37% lo ha sufrido pocas veces en el año escolar, es decir, un total de 46% ha recibido intimidaciones. Un 8% refiere que éstas han estado presentes durante todo el año escolar. Un 53% señala nunca haber recibido intimidaciones de sus compañeros, cifra más baja en comparación con los primeros estudios de percepción de violencia (Ideas, 2005; MINEDUC, 2006). El maltrato psicológico es referido como más frecuente, 33% a través de medios virtuales, 27% por insultos y burlas personales y sólo el 12% menciona el daño físico. Este estudio destaca la detección del maltrato por medios virtuales, el cual está cobrando relevancia en estos últimos años. Los que más participan en situaciones de maltrato son varones en forma individual o más frecuentemente en grupo y, además, son los varones los que ejercen más intimidación psicológica que las mujeres, contrariamente a estudios anteriores. En relación a los motivos para molestar un 22% refiere no saber por qué lo hace, un 16% por molestar y

un 11% por sentirse diferente, esto último se señala como una voz de alerta frente a los alumnos con necesidades educativas especiales, inmigrantes o minorías étnicas.

Los datos encontrados en Chile muestran una prevalencia reflejada en las percepciones de los estudiantes de altos índices de violencia escolar, lo cual es preocupante, especialmente por las consecuencias negativas para el desarrollo psicosocial de los alumnos y para el clima escolar, incidiendo en las condiciones adecuadas requeridas para el aprendizaje y salud mental de los estudiantes.

En España, en torno al 30-40% del alumnado manifiesta que se ha visto envuelto alguna vez en situaciones de maltrato (Avilés, 2002). Los autores europeos refieren una prevalencia entre 14y 18% de estudiantes que participan en acciones de intimidación y/o victimización (López et al., 2009). Cangas et al. (2007) en un estudio cuantitativo realizado en cuatro países de Europa: España, Francia, Austria y Hungría, con una muestra de 1.629 alumnos, detectaron que aproximadamente la mitad del alumnado ha visto o ha participado en conductas de intimidación, se sienten desmotivados en clases y consideran que los profesores no los entienden. Es necesario hacer notar que se hace difícil la comparación entre diferentes estudios en los diversos países por las conceptualizaciones e instrumentos diferentes que utilizan.

En términos generales, las investigaciones en Europa apuntan a que la violencia entre escolares es mayor en el género masculino, ya sea como víctimas o como agresores, y en el nivel escolar primario prevalecen las agresiones directas, sobre todo de tipo físico, mientras que en la educación secundaria predominan las agresiones de tipo indirecto.

2.6.2. Estudios Cualitativos

García y Madriaza (2005) realizaron un estudio cualitativo a nivel nacional sobre violencia escolar con una muestra de 64 estudiantes de enseñanza media de Chile de NSE bajo, medio y alto, señalados por la institución escolar y/o sus compañeros como agresivos o violentos y que hayan participado en hechos de violencia en la escuela. La metodología empleada fue a través de grupos focales y de la entrevista comprensiva. El

objetivo general de la investigación fue interpretar el fenómeno de la violencia en la escuela.

En los resultados se obtiene que la violencia tiene diferentes sentidos para los jóvenes, tales como:

Establecer jerarquías. Se utiliza la violencia como un modo de lograr cierto estatus dentro del grupo de pares, el cual puede manifestarse en una posición de superioridad, en el ejercicio de un liderazgo, en el imponer respeto frente a los demás. De este modo, la violencia sería un medio para ocupar un lugar visible dentro del grupo.

Violencia como defensa. Esta se manifiesta de dos formas: para defenderse psicosocialmente y para defenderse físicamente, y da cuenta de la importancia e influencia del grupo sobre el individuo, lo que hace cuidar la imagen frente a los otros.

Para resolver un conflicto. Esto da sentido a la violencia cuando se ejerce para poner fin a un hostigamiento, para terminar con cierta rivalidad de grupo de pares, para tranquilizar a un agresor o para “pelear la amistad”. En este último caso implica resolver ciertos conflictos que pueden haberse producido en la relación de dos amigos, a través de una pelea, poniendo punto final a los conflictos y manteniendo la amistad.

Violencia como catarsis. A veces, la violencia funciona como una catarsis que les permite desprenderse de otros elementos negativos que los perturban.

Por hacer daño. Daño a otros de manera gratuita, sin responder a un motivo, cuyo único sentido aparente sería dañar a otro y daño a sí mismo, que aparece como la más brutal de las formas de violencia, la más incomprensible.

El sentido de entretenerse. Para muchos, la violencia adquiere sentido como una forma de entretención, ya sea como: a) actor protagonista o como b) espectador.

Cuando es por reivindicaciones sociales. Frente a la percepción de injusticia, la violencia adquiere sentido como instrumento de reivindicación. A veces, esta violencia adquiere sentido desde una ideología o como una reacción a sentirse marginados o como un modo de lograr venganza.

Otras formas: rebelarse contra la autoridad, como condición de ingreso a un grupo, para adquirir bienes.

Para algunos jóvenes, la violencia en cualquiera de sus manifestaciones no tiene ningún sentido.

En el análisis en relación al sentido de la violencia escolar, los autores desarrollan tres aspectos como fenómenos emergentes:

- 1) *La violencia como herramienta de conocimiento.* La violencia entre pares, muchas veces aparece como un medio para lograr cierto conocimiento sobre el otro. Si bien en un curso que ya está conformado como grupo social tiende a disminuir la violencia, esta no desaparece por completo. El alumno nuevo aparece como un desconocido, se le percibe amenazante, entonces una de las formas de afrontarlo es la violencia. Los autores refieren: “Esta es quizá, una de las preguntas radicales que intenta responder la violencia escolar: ¿quién soy yo y quiénes son los otros? Si el otro me es indiferente y nada quiero saber de él, entonces no hay amenaza posible y por lo tanto tampoco surge la violencia. “*Sólo me violento con aquel que me preocupa e inquieta*”, podría ser una frase para explicar estas formas de violencia escolar”.
- 2) *La violencia como búsqueda de reconocimiento.* Es interesante apreciar la importancia demostrativa que tienen las manifestaciones de violencia, no sólo para los implicados directos, sino también para un tercero que observa o que sepa de la acción, lo que le da una connotación positiva para el agresor. Es un modo de sobresalir por sobre el otro frente a ese testigo. Una manifestación de la violencia no tiene sentido sin que exista ese testigo. Por lo tanto, las expresiones de violencia se transforman por lo menos en un fenómeno de tres.
- 3) *El establecimiento de jerarquías.* Entendido como un fenómeno de ordenamiento social, frente al cual se van ubicando los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus y el criterio para ese ordenamiento es la superioridad. Incluye la diada y la tríada mencionada anteriormente, llegando hasta el grupo en un proceso de socialización. En este modelo se justifica la violencia tanto para evitar una posición inferior como para la búsqueda de superioridad.

García y Madriaza (2006) en otra publicación, que utilizó la misma muestra del estudio anterior, analizan los determinantes de la violencia escolar en Chile. En los resultados distinguen tres niveles o categorías de determinantes de la violencia:

Antecedentes: se refieren a los factores que se encuentran más allá del contexto específico de la violencia, pero que influyen o son vistos como “causas” o “factores contextuales amplios” por los participantes. Se destacan tres dimensiones: antecedentes individuales, familiares y socio-contextuales.

a) antecedentes individuales: éstos aluden a dificultades psicológicas como impulsividad, dificultad para relacionarse con los otros, dificultades emocionales (especialmente, la rabia contenida), inmadurez y trastornos mentales.

b) antecedentes familiares: esta dimensión considera la importancia de los conflictos familiares, los estilos de crianza y las dificultades económicas. Los estilos de crianza influyen cuando desde la familia se ha promovido la resolución de conflictos de manera violenta.

c) antecedentes socio-contextuales: los jóvenes distinguen dos tipos, uno de la historia relacional y el otro de nivel macrosocial. Los antecedentes histórico-relacionales se refieren a una historia de interacciones con pares o grupos, o con la autoridad que ha servido como base del desarrollo de violencia.

Factores mediadores: se refieren a determinantes que no son directos, sino mediatos, y que están presentes en el contexto específico de violencia escolar. Se agrupan en dos, los facilitadores de la violencia y los inhibidores.

Entre los facilitadores sociales de la violencia existen los relacionales y los situacionales. Los relacionales serían aquellos que surgen de las relaciones con individuos o grupos y que incitarían en algún grado el uso de la violencia. Los situacionales corresponden a circunstancias que el sujeto enfrenta y que facilitarían el surgimiento de la violencia.

Entre los facilitadores individuales están los identitarios y los estados pasajeros. Los aspectos de identidad que aparecen como mediadores son el “ser agresivo”, “la impulsividad” y lo que algunos llaman “predisposición a la violencia”, “creerse malo” o

simplemente “ser choro”. Estas últimas serían algunas modalidades de identidad psicosocial y de rol, especialmente en los niveles socio-económicos más bajos. En relación a los estados pasajeros, el “acumular rabia” o “pica” y el estar “aprobemado” o “aburrido” son estados personales que pueden incitar a la violencia.

En relación a los inhibidores, se ordenan en dos dimensiones: el contexto social y el individual. Los inhibidores sociales se dividen en socio-relacionales y en socio-situacionales. En los relacionales se aprecian aquellos asociados a la convivencia, como conversar, desarrollar una amistad, la familiaridad con los pares, la capacidad de pedir disculpas, así como el parentesco sanguíneo; es decir, se arremete menos a personas de la familia del estudiante. Entre los inhibidores situacionales aparece como importante la presencia de terceros: autoridades, profesores, carabineros, familiares, amigos u otros con la pretensión de inhibir, lo cual disminuye las conductas violentas. El desconocimiento también puede inhibir y puede estar asociado a un lugar físico, rival desconocido o un curso nuevo.

Los inhibidores individuales se agrupan en cuatro dimensiones: aquellos asociados a estados psicofísicos de cansancio posterior a un hecho de violencia, a factores cognitivos que median el autocontrol, a la percepción de superioridad o desventaja personal respecto al potencial rival y a tener mayor edad.

Gatillantes: se refieren a todos los provocadores directos o inmediatos del fenómeno, particularmente de la pelea; aquellos actos o gestos que se consideran incitadores directos de un acto de violencia, lo que va a depender de la lectura del gesto que se haga, pues no siempre estos gatillantes van a desencadenar una pelea.

Se clasifican en cuatro categorías: aquellos que transgreden la propia corporalidad o el espacio personal; los que tocan las posesiones personales; aquellos que implican una afrenta al honor y la respetabilidad, y finalmente el ser pasado a llevar y el hostigamiento.

Villalta, Saavedra y Muñoz (2007) realizaron una investigación sobre los componentes subjetivos que configuran la dinámica social de la violencia en estudiantes adolescentes de 13 y 14 años, que cursan primer año de enseñanza media en un liceo

municipal en la Séptima Región de nuestro país. Las preguntas que orientaron este trabajo fueron: ¿cuáles son los elementos subjetivos que configuran la dinámica de la violencia entre los adolescentes en el contexto escolar?, ¿qué factores del medio escolar median de modo directo en la expresión o inhibición de la violencia? Ellos utilizaron una metodología cuantitativa y cualitativa, con una muestra de 243 alumnos a quienes aplicaron un cuestionario, un grupo focal de ocho jóvenes y dos entrevistas en profundidad. Entre las conclusiones, llegan a que la dinámica de violencia entre pares está basada en dos percepciones dominantes, que son parte de la subcultura adolescente en la escuela: 1) la violencia es normal, y 2) la convivencia de pares es permanentemente una relación entre iguales.

Los alumnos que perciben positivamente su colegio también se llevan bien con sus compañeros y los que se sienten regular o mal son los que tienen pocos amigos en el colegio. El 44% de los encuestados reconoce que ha molestado alguna vez a alguien y el 25% que alguna vez se ha sentido amenazado por algún compañero de curso.

En la dinámica de la violencia, los jóvenes manifiestan que el “ser pasado a llevar” sería el punto de inicio, lo que genera una reacción de advertencia verbal, la cual puede tener distinta duración. El desenlace marca la futura identidad del adolescente en relación a quien molesta y a quienes conforman el auditorio. “El resolver los conflictos a través de la violencia física se convierte en una forma de consolidar una identidad que sea respetada y aceptada por los demás, sus pares” (p. 60). Los jóvenes que llegan a pelear no siempre lo hacen voluntariamente, a veces es la única opción para ser parte del grupo. Por otro lado, la monotonía de la actividad escolar favorece la violencia en el sentido de buscar nuevas experiencias.

En otra investigación de los mismos autores (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007) se estudió las percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Talca. La metodología utilizada fue cuantitativa y cualitativa con una muestra de 140 estudiantes. Entre los resultados principales se aprecia que los jóvenes perciben que el liceo es altamente vulnerable a la violencia escolar, los hombres la definen como normal y las mujeres la representan como negativa. Entre las causas de intimidación entre pares refieren la presión por los estudios

por parte de sus profesores y de sus familias; el entorno de donde provienen los jóvenes; la jornada escolar y el estrés de los profesores. Como conclusión, se plantea que el fenómeno de la violencia entre pares tiene una connotación cultural y se percibe falta de estrategias para prevenir e intervenir en las situaciones de agresión en el liceo.

2.7. LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia como la entendemos hoy fue descrita hace alrededor de un siglo, desde entonces se ha ido complejizando de acuerdo a los cambios sociales que han vivido las nuevas generaciones. Para Florenzano y Valdés (2005):

la adolescencia constituye el período de la vida en que el niño deviene adulto... el comienzo de la adolescencia es biológico, ya que se produce por cambios endocrinos y sus consecuencias en el cuerpo, y que su fin es sicosocial, terminando cuando el joven es capaz de definir elecciones de pareja y vocacional. (pp.29-30)

Erikson (1971, 1983) describe como principal tarea de la etapa adolescente la formación de la identidad, la que se manifiesta en una crisis entre el sentido de identidad versus confusión de rol. Este autor nos plantea:

Los jóvenes que crecen y se desarrollan, enfrentados con esta revolución fisiológica en su interior, y con tareas adultas tangibles que los aguardan, se preocupan ahora fundamentalmente por lo que parecen ser ante los ojos de los demás en comparación con lo que ellos mismos sienten que son, y por el problema relativo a relacionar los roles y las aptitudes cultivadas previamente con los prototipos ocupacionales del momento. (1983, p. 235)

Labajos (1998, p. 173), al igual que otros autores, plantea que el problema clave de la adolescencia es la búsqueda de identidad, “el adolescente reconoce que no es lo que era, e ignora lo que será. Y ante esta situación emprende una ansiosa búsqueda de su identidad personal. Quiere saber quién es y hacia dónde va”.

Los pares cumplen la función de entregar retroalimentación sobre sus habilidades y sobre el lugar que ocupan en el mundo externo a la familia. “Por iguales entendemos a aquellos adolescentes que tienen aproximadamente la misma edad o nivel madurativo” (Santrock, 2003, p.153). Con ellos aprenden lo que está bien o lo que está mal de acuerdo a los comportamientos comunes de los adolescentes de su contexto socio-cultural. Con ellos, comparten actividades de su interés como recreativas, deportivas, juegos y salidas. En esta etapa, el grupo de pares pasa a ser el referente externo principal para los jóvenes, es por esto que la percepción de presión del grupo de pares se intensifica y tiende a actuar de acuerdo a los patrones determinados por el grupo, “la conformidad se produce cuando los individuos adoptan actitudes o comportamientos de otras personas a causa de la presión real o imaginaria que estas últimas ejercen sobre ellos” (Santrock, 2003, p.155). En este sentido, el dejarse guiar por el grupo puede tener aspectos positivos, cuando se implican con ellos, se visten como ellos, comparten su tiempo libre o participan en actividades prosociales; pero, también puede tener aspectos negativos cuando, por influencia del grupo, se involucran en conductas negativas como burlarse, ofender a otras personas, robar o agredir, es decir, caer en conductas de violencia.

A pesar de la necesidad de diferenciarse con sus padres, la familia sigue siendo muy importante para los adolescentes y existe una tendencia a la convergencia entre la influencia de la familia y los pares (Florenzano y Valdés, 2005).

El desarrollo del pensamiento en la adolescencia llega a la etapa de las operaciones formales, donde pueden hacer conjeturas sobre supuestos y razonar lógicamente sobre ellos (Piaget, 1986). Para este autor “el pensamiento formal es, por lo tanto, “hipotético-deductivo”, es decir, que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis, y no sólo de una observación real” (p. 97). Este tipo de pensamiento también lleva al adolescente a un egocentrismo por pensar que sus valoraciones y creencias son importantes para todos y que al ser únicos y distintos a los

demás, pueden llegar a sentirse incomprendidos. “El egocentrismo adolescente es un estado de ensimismamiento en el cual se considera que el mundo está centrado en uno mismo” (Feldman, 2007, p.405). Este egocentrismo hace a los jóvenes muy críticos frente a las figuras de autoridad, resistentes a las críticas y dispuestos a encontrar defectos en los demás.

Un aspecto importante que se manifiesta en esta etapa es la intolerancia a las diferencias, lo cual, según Erikson (1983) constituye un mecanismo de defensa contra la confusión en el sentimiento de identidad. Este autor afirma:

La gente joven también puede ser notablemente exclusivista, y cruel con todos los que son “distintos”, en el color de la piel o en la formación cultural, en los gustos y en las dotes, y a menudo en detalles insignificantes de la vestimenta y los gestos que han sido temporariamente seleccionados como los signos que caracterizan al que pertenece al grupo y al que es ajeno a él. (p. 236)

Este aspecto de intolerancia puede llevar a los jóvenes a actuar en forma violenta contra los que no son iguales que ellos o no comparten los mismos ideales.

La capacidad cognitiva les permite construir realidades hipotéticas, ideales en relación a diferentes temas; uno de ellos es la constitución de un yo ideal que se traduce en un proyecto de vida que se tratará de implementar a lo largo de la vida adulta (Erikson 1971, 1983).

En el desarrollo moral, de acuerdo a Kohlberg (1992), la mayoría de los adolescentes se encontrarían en la etapa de la moral convencional. Este autor plantea tres niveles del desarrollo moral, el preconventional, convencional y postconvencional:

El nivel “convencional” significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad. En el nivel preconventional, el individuo no ha llegado todavía a entender y

mantener las normas sociales convencionales. Siempre hay alguien que a un nivel postconvencional entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas. (p. 187)

En el nivel preconvencional se encontrarían la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y adultos delincuentes; en el postconvencional se ubica una minoría de adultos y en el convencional la mayoría de los adolescentes y adultos.

Este autor postula que el principio básico que rige el desarrollo de la moralidad es el de justicia:

El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia. (p. 197)

Gilligan (1982) cuestiona los planteamientos de Kohlberg por considerar que están sesgados desde la perspectiva masculina y que su visión descuida características propias del desarrollo femenino. Plantea que la mujer se rige por una ética del cuidado y no de justicia fundamentalmente y que las relaciones ocupan un lugar primordial. El desarrollo de los hombres está marcado por la separación e individuación, en cambio, la mujer tiene un programa distinto, orientado al cuidado, al apego y responsabilidad con los otros:

La moral de los derechos se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de igualdad y el reconocimiento de las diferencias de necesidad. Mientras que la ética de los derechos es una manifestación de igual respeto, que equilibra los derechos de los otros y del Yo, la ética de la responsabilidad se basa en un entendimiento que

hace surgir la compasión y el cuidado. Así el contrapunto de de identidad e intimidad que marca el tiempo transcurrido entre la niñez y la edad adulta queda articulado por medio de dos morales diferentes, cuya complementariedad es el descubrimiento de la madurez. (p. 206)

Esta autora critica a los psicólogos que han considerado el comportamiento masculino como la norma y al femenino como una desviación de ésta y propone considerar las características particulares del desarrollo psicológico femenino. Por esta razón las mujeres entregan respuestas atípicas, de acuerdo al desarrollo masculino, donde prevalece el cuidado de las relaciones:

Mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de igualdad – que todos deben ser tratados igualmente- , una ética de cuidado se apoya en la premisa de la no violencia: que no se debe dañar a nadie. (p. 281)

2.8. LA CONFORMACIÓN DEL SÍ MISMO

La formación del sí mismo, siguiendo a Guidano, quien utiliza un enfoque constructivista, es el proceso de desarrollo del ser humano que se da básicamente en un contexto interpersonal, mediado por el lenguaje, donde la experiencia intersubjetiva permite el conocimiento del mundo. En el proceso de convertirse en un “sí mismo” se requiere percibir la semejanza con los otros y a la vez la diferenciación sobre esa similitud. La diferenciación sí-mismo/no sí-mismo constituye el principio organizador que permite la individuación psicológica y existencial (Guidano, 1994; Guidano y Liotti, 2006).

Los patrones de apego que se desarrollan desde el nacimiento del niño inciden en el sentido de un “sí mismo” como sujeto (yo) y como objeto (mí). Si bien estos patrones tienen una gran influencia en la manifestación del sí mismo en la adolescencia, no serán abordados en el análisis de la investigación.

El niño desde muy pequeño manifiesta capacidad para sintonizar con otros, especialmente con sus cuidadores. Desde los lazos emocionales estrechos que se establecen con éstos se facilita el ordenamiento de la experiencia a través del conocimiento que hace comprensible la realidad:

Hablando metafóricamente, la realidad externa es como un espejo en el cual reconocemos nuestra propia imagen... al comienzo el espejo de la realidad no está completo, pero es reconstruido a partir de fragmentos que gradualmente extraemos a partir de nuestra experiencia y que integramos más adelante, como si fuera un mosaico. (Guidano y Liotti, 2006)

El rol del apego en el desarrollo de un “sí mismo” influye de diferentes formas. A partir de los estímulos regulares dados por los cuidadores, el niño comienza a armar esquemas emocionales específicos que le permiten la experiencia subjetiva, la cual se asocia a la percepción de un “sí mismo” diferenciado de los otros objetos y personas: el “yo”, que llega a verse como un “mí” en la medida que los cuidadores le van reflejando empáticamente su imagen. La internalización de las figuras de apego y de sí mismo facilita la transformación de la experiencia intersubjetiva en conocimiento personal. En palabras de Guidano (1994, p. 39):

si una relación de apego es un proceso autorreferencial para “tener un mundo” mientras se “está en él”, la estabilidad de los patrones infantiles de apego refleja un modo de “producir un mundo” capaz de producir una calidad de autopercepción (“yo”) reconocible como el propio sí-mismo (“mí”).

En el proceso evolutivo del niño, la capacidad de sentirse permanente y continuo en el tiempo surge junto a una mayor diferenciación entre el sí-mismo y los otros, así se refleja en la aparición del miedo a los extraños, que son los otros, fuera del ámbito

familiar. Una vez establecido un sentido de sí mismo, aunque rudimentario, permite las autoexplicaciones, es decir, el reordenamiento de la experiencia inmediata.

Guidano plantea que la estabilización del sentido del “sí mismo” va asociada a la conformación de esquemas emocionales que facilitan un sentido de autopercepción, cursos de acción específicos y mecanismos de autorregulación, especialmente de las tonalidades emocionales opuestas. En este proceso evolutivo, el desarrollo cognitivo va dando mayor estabilidad al sentido del sí mismo y las relaciones escolares aumentan el repertorio de experiencias promoviendo la articulación progresiva del sentido del sí mismo.

A lo largo de todo el desarrollo vital, la diferenciación sí-mismo/no sí-mismo actúa como el principio autoorganizador básico que subyace en el proceso ontológico de la individuación psicológica y existencial (la autoidentidad y el significado personal). (Guidano, 1994, p. 32)

Luego que el sentido del sí mismo se estabiliza en torno a una organización central de apego, se hace más compleja la autorreferencialidad, generando nuevas experiencias intersubjetivas, se puede reordenar la propia experiencia inmediata como si fuera un objeto, es decir, adoptando el punto de vista de los cuidadores; por lo tanto, es posible ir reordenando la experiencia inmediata de manera tal que sea coherente con el sentido del sí mismo, lo que ocurre a nivel del conocimiento explícito.

Si se considera el sí-mismo como el hilo conductor subyacente al desarrollo de la personalidad, es evidente que se despliega como un proceso en espiral de construcciones y reconstrucciones que se desprenden de la capacidad de experimentarse a sí-mismo como sujeto y objeto. (Guidano, 1994, p. 46)

La visión del ser humano de este autor, corresponde a un sistema cognitivo complejo, con un rol activo en el ordenamiento de la realidad,

estableciendo un conjunto de esquemas cognitivos y afectos organizados que implican un sí mismo activo en la construcción de significados personales.

En los estudios sobre violencia escolar realizados en Chile se encuentran algunos elementos relacionados con los aspectos identitarios de los jóvenes, uno de ellos es que el uso de la violencia marca la identidad de los adolescentes, lo cual depende del desenlace del conflicto, que facilita ganar un lugar en el grupo, ya sea como víctima o como victimario y que luego estos roles se hacen excluyentes; así, las conductas agresivas se transforman en estrategias válidas para establecer relaciones de igualdad (Villalta et al, 2007). García y Madriaza (2005) al estudiar un grupo de victimarios encontraron que la violencia constituye una herramienta de conocimiento de sí mismo y de los otros, una forma de lograr cierto estatus dentro del grupo y de buscar reconocimiento entre los pares; de este modo, “la confrontación consigo mismo y con los otros es una prueba, al modo de un rito de pasaje, en la búsqueda de la propia identidad”. García y Madriaza (2006) reconocen aspectos identitarios facilitadores de la violencia asociados a la impulsividad, como reconocerse “ser choro” o “creerse malo” que corresponden a una identidad psicosocial, especialmente en los niveles socioeconómicos bajo.

En relación al tema de género en los estudios de violencia en jóvenes se encuentra que los hombres son quienes manifiestan más conductas violentas y quienes más las sufren (López et al., 2009, García y Madriaza, 2005, Contador, 2001). Otro estudio realizado en Chile nos dice que, si bien la violencia se da en ambos sexos, son los hombres quienes la ven como normal y la usan habitualmente para resolver conflictos, mientras que las mujeres le dan una connotación más negativa y buscan alternativas para disminuirla (Muñoz et al, 2007).

No aparece referencia explícita en estos estudios al desarrollo moral, solo que aquellos que ejercen la violencia transgreden más fácilmente las normas y tienen menor capacidad de autocontrol.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Comprender la relación entre violencia escolar y visión de sí mismos, de los pares y del mundo en adolescentes que han participado en eventos de violencia en sus establecimientos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la visión de sí mismos, de los pares y del mundo en adolescentes que han participado en eventos de violencia escolar.
- Comprender la relación entre desarrollo moral y visión de sí mismos, de los pares y del mundo en adolescentes que han participado en eventos de violencia escolar.
- Comprender la relación entre género y visión de sí mismos, de los pares y del mundo en adolescentes que han participado en eventos de violencia escolar.

4. METODOLOGÍA

4.1.DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde a un diseño no experimental de carácter exploratorio y de tipo transversal, pues pretende indagar sobre el tema de violencia escolar desde la visión de sí mismo, de los pares y de mundo en adolescentes de enseñanza media. Es un diseño no experimental, puesto que no considera la manipulación de variables independientes, sino la exploración de percepciones y experiencias que han ocurrido sin intervención del investigador. Además, es de tipo transversal, debido a que los datos se recogerán en un solo momento, y exploratorio, porque es una recolección de datos abierta, sin ideas prefijadas.

El enfoque metodológico elegido fue el cualitativo, puesto que aproximarse a la percepción de los jóvenes sobre sí mismos, los pares, el mundo y al tema de violencia, implica acercarse al mundo de la experiencia y de los significados, y este tipo de metodología permite acceder a información más rica y profunda sobre sus percepciones que un método cuantitativo y facilita el logro de los objetivos de esta investigación.

4.2.DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

4.2.1. Participantes

La población estuvo constituida por todos los alumnos que cursaban primero medio en la enseñanza media municipalizada de la ciudad de Villa Alemana durante el año 2008. Los establecimientos que la conforman son: Liceo Tecnológico Villa Alemana, Liceo Mary Graham, Liceo Almirante Wilson y Escuela Charles Darwin. La cantidad de alumnos de enseñanza media matriculados en 2008 llegó a 1.752 y en primero medio alcanzó el número de 566 alumnos. Algunos datos que caracterizan a esta población se pueden apreciar en la siguiente tabla:

TABLA N° 1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

	Liceo Tecnológico Villa Alemana	Liceo Mary Graham	Liceo Almirante Wilson	Escuela Charles Darwin
N° de alumnos en enseñanza media	941 (H= 519) (M= 422)	338 (H= 151) (M= 187)	171 (H= 99) (M= 72)	302 (H= 122) (M= 180)
N° de alumnos en 1° medio	328 (H= 181) (M= 147)	90 (H= 38) (M= 52)	66 (H= 37) (M= 29)	82 (H= 37) (M= 45)
Cursos de enseñanza media	25	8	6	8
Cursos de 1° medio	7	2	2	2
Becas de almuerzo en enseñanza media	672	130	149	94
Becas de almuerzo en 1° medio	232	50	60	20
N° embarazos en enseñanza media	12	4	2	3
N° embarazos en 1° medio	5	0	0	0
N° alumnos Puente en enseñanza media	100	13	19	19
N° de alumnos Puente en 1° medio	38	1	8	5
Índice de Vulnerabilidad	94,7	48,5	84,9	87,5

H = Hombres

M= Mujeres

Estos datos muestran la alta vulnerabilidad social de los alumnos que asisten al sector municipal, especialmente los del Liceo Tecnológico, institución que atiende a más de la mitad de esta población.

La muestra utilizada fue de tipo no probabilística, puesto que la selección de los alumnos fue intencionada, de acuerdo a las características requeridas para los fines de la investigación.

Los criterios de selección de la muestra de alumnos, fueron los siguientes:

1. Cursar primero medio en los establecimientos de enseñanza municipalizada de Villa Alemana.
2. Haber participado en algún evento de violencia escolar, ya sea como víctima o victimario.

Por lo tanto, la muestra estuvo constituida tanto por hombres como por mujeres de primero medio, que hubieran cumplido el rol de víctimas o de victimarios. Para seleccionar a estos alumnos se entrevistó a profesores jefe de primero medio o al orientador del establecimiento a cargo del nivel, quienes a partir de su experiencia refirieran el nombre de alumnos que hayan tenido participación directa en eventos de violencia, ya sea como victimario o como víctima. Se entiende como victimario a aquel o aquella joven que haya violentado a otros, física o psicológicamente, en reiteradas ocasiones y se entiende como víctima a aquel o aquella joven que haya sufrido el impacto de la violencia física o psicológica de otro u otros jóvenes en más de una ocasión.

En los cursos donde aparecían estos casos se les explicaba que habían sido seleccionados por sorteo alumnos del liceo para invitarlos a participar en una investigación sobre los jóvenes, visión de sí mismos, de los pares y de las formas de resolver problemas. Luego se les preguntaba a aquellos seleccionados si aceptaban dar la entrevista y, de ser así, eran entrevistados. El número de entrevistas quedó limitado por el número de casos designados por los profesores, considerando también que hubo algunos alumnos que no quisieron dar la entrevista por compromisos académicos.

La composición final de la muestra fue un grupo de 24 alumnos, 12 mujeres y 12 hombres distribuidos de acuerdo a como se puede apreciar en la siguiente tabla:

TABLA N° 2 COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

	Liceo Tecnológico	Liceo Mary Graham	Escuela Charles Darwin	Liceo Almirante Wilson
Mujeres Victimarias	3	1	0	2
Mujeres Víctimas	3	1	1	1
Hombres Victimarios	4	0	2	0
Hombres Víctimas	6	0	0	0

4.2.2. Procedimiento

Etapa Preliminar: En relación al tema de violencia escolar, se establecieron los conceptos que se iban a estudiar y los objetivos a lograr. Se decidió utilizar un diseño de investigación no experimental, exploratorio y transversal, con un enfoque metodológico cualitativo para acceder al mundo de los significados de los jóvenes respecto del tema a investigar. También en esta etapa se decidió trabajar con adolescentes de la enseñanza municipalizada de Villa Alemana, comuna que pareciera presentar problemas en este sentido por los indicadores de violencia dados a través de los medios de comunicación y por entrevistas informales previas con profesores de la comuna.

Etapa 1: Se seleccionó la estrategia de recolección de la información que fue la técnica de la entrevista semiestructurada individual, dado que ella permite acceder al mundo interior de los jóvenes para conocer sus valoraciones, motivaciones, deseos, ideas y esquemas de interpretación, es decir, llegar a conocer sus pensamientos, sentimientos y formas de actuar frente a los temas propuestos.

Etapa 2: Se establecieron los contactos en cada uno de los establecimientos para la selección de la muestra, luego se procedió a realizar las entrevistas, previo consentimiento informado, las que se efectuaron entre el 24 de noviembre y el 22 de diciembre de 2008.

Etapa 3: En esta etapa, se realizaron las transcripciones de las entrevistas. Las claves utilizadas fueron las que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

TABLA N° 3 CLAVES DE LOS ENTREVISTADOS

Género	Mujer	Hombre
Víctima	VM1 (Rosa) VM2 (Catalina) VM3 (Solange) VM4 (Julia) VM5 (Macarena) VM6 (Constanza)	VH1 (Felipe) VH2 (Luis) VH3 (Christopher) VH4 (Rodrigo) VH5 (Eric) VH6 (Claudio)
Agresor	AM1 (Demicia) AM2 (Elizabeth) AM3 (Daniela) AM4 (Claudia) AM5 (Karen) AM6 (Vania)	AH1 (Gustavo) AH2 (Juan) AH3 (Francisco) AH4 (Michael) AH5 (Emmanuel) AH6 (Pedro)

Etapa 4: Se realizó el análisis de las entrevistas. El universo estuvo constituido por el total de entrevistas realizadas a los estudiantes. Las unidades de análisis las conformaron las respuestas a las preguntas, a partir de las cuales se establecieron las categorías y subcategorías.

Etapa 5: Elaboración de los resultados e informe final de la investigación.

4.2.3. Instrumento de recolección de la información

Como técnica de recopilación de información se decidió utilizar la entrevista semiestructurada individual por considerarla un instrumento que permite establecer una comunicación directa, cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado, facilitando un diálogo orientado al conocimiento de las temáticas a investigar. Se evaluó que a través de esta técnica se podía ahondar en los temas relacionados con el reconocimiento de un sí mismo y el dominio de acciones que este permite, la visión de los pares y del mundo, el modo de relacionarse y de cómo estas visiones se conectan con el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar.

Para la entrevista se realizó una pauta semiestructurada que consideraba preguntas para indagar sobre la visión de sí mismos, de los pares y del mundo, la cual fue sometida a criterio de tres jueces. De acuerdo a sus observaciones, se modificaron algunas preguntas y se eliminaron otras, quedando una pauta final, la que fue utilizada como una guía para las entrevistas (ver Anexo N° 1)

4.2.4. Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de los datos, se procedió en las siguientes fases de acuerdo al esquema de Taylor y Bodgan (1990):

1.- Descubrimiento

En esta fase se propuso avanzar en dar sentido gradualmente a los datos, buscando temas y analizando los datos de diferentes formas. Esto implicó seguir los siguientes pasos:

- a) Lectura repetida de los datos
- b) Registro de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas
- c) Búsqueda de temas emergentes
- d) Elaboración de tipologías
- e) Desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas
- f) Contraste con el material bibliográfico
- g) Desarrollo de una guía de la historia

2.- Codificación

Para realizar la codificación se establecieron las categorías de codificación, asignándole un número a cada categoría y letras para designar subtipos dentro de la categoría. Luego se procedió a la codificación de todos los datos, separando los datos pertenecientes a las diversas categorías. Los datos agrupados por categoría se reunieron en forma manual en una carpeta considerando también su contexto, para el posterior análisis. En esta fase se siguieron los siguientes pasos:

- a) Desarrollo de categorías de codificación
- b) Codificación de todos los datos
- c) Separación de los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación
- d) Revisión de los datos que han sobrado
- e) Refinar el análisis

3.- Comprensión de los datos en el contexto

En esta fase se trató de enriquecer la comprensión de los datos de acuerdo al contexto en que fueron recogidos.

5. RESULTADOS

Los resultados están ordenados considerando las diferencias de género, dado que se presume que pudiera haber diferencias entre las visiones de ambos sexos. Primero se expone la visión de los hombres y después la de las mujeres. Luego, para cada género se aborda la visión de sí mismos, de los pares y del mundo dividida entre victimarios y víctimas. De este modo, resulta más fácil detectar las diferencias que se puedan presenten entre estos diferentes roles.

5.1.VISIÓN DE LOS HOMBRES

5.1.1. VISIÓN DE SÍ MISMOS EN HOMBRES VICTIMARIOS

5.1.1.1.Concepto de sí mismo

El concepto de sí mismo en general se plantea desde lo normal, positivo; desde la sensibilidad con los otros, el ayudar a los otros; desde el ser tranquilo, bueno y amable, donde el “leseo” y la entretención forman parte de la cotidianidad de la vida. Una característica que sobresale en este grupo es el reconocerse con un carácter fuerte donde ellos no toleran que los demás los pasen a llevar.

Aspectos positivos

“(...) un chico normal y que le gusta el leseo.” AH1

“Como un joven tranquilo que no se mete con nadie (...), si a un compañero le está yendo mal, le ayudo en el trabajo, cosas así.” AH3

“(...) soy bueno, tengo buenas notas y a veces soy desordenado (...) amable (...) bueno pa’ dibujar (...) me gusta leer libros y ver películas y series de animé.” AH5

En relación al tema del maltrato, éste aparece esporádicamente y después que ellos han dado sus características principales, lo que implica que no está incorporado o asumido como una característica estable como en los hombres víctimas, sino, más bien, como un comportamiento que se da en su cultura, en su entorno, en determinadas situaciones que justifican una actuación de ese tipo.

“(...) cuando sacan, por ejemplo, cuando..., si insultan a mi familia, ahí yo soy bajo, ahí me enoja al tiro.” AH4

“Un joven tranquilo que no se mete con nadie, pero si me buscan, me encuentran.” AH3

Fortaleza

Llama la atención que una de las características que suelen reconocerse es el ser fuerte, el contar con una fortaleza en su personalidad que asocian con no dejarse pasar a llevar, que su grado de tolerancia es bajo frente a la vulneración de sus derechos, lo cual los lleva a reaccionar o sobrerreaccionar frente a lo que a ellos no les parece bien. La línea del respeto hacia ellos la tienen muy clara, no así el respeto hacia el otro.

“Yo creo que soy fuerte dependiendo de la problemática de un asunto en particular.”

AH2

“(...) persona fuerte de carácter, fortaleza, no me dejo pasar a llevar por los demás, en ocasiones como que igual tambaleo en eso, pero persona fuerte.” AH3

“(...) un joven tranquilo que no se mete con nadie, pero si me buscan me encuentran (...) por ejemplo, si me quieren molestar yo les digo oye no te metai conmigo porque yo no te estoy molestando.” AH4

Le gusta el “leseó”

Este grupo manifiesta interés por pasarlo bien, por entretenerse; dicho en sus palabras, por “lesear”. En esta entretención y como parte del “leseó” se encuentra echar la “talla”, lo que significa muchas veces reírse del otro, lo que puede ser bien o mal recepcionado, de acuerdo a la relación previa y al contexto de la situación.

“Leseo” como entretención

“(...) leseando en fiestas así pasarla bien así... (...) leseando con las mismas minas y así conversando... y echando la talla así...” AH1

“(...) que me gusta entretenerme y pasarla bien con amigos.” AH3

“(...) cuando yo molesto me río de ellos, después cuando me molestan ahí me enoja, así como que no me gusta.” AH4

Leseo por diversión-resentimiento

También se detectó una forma de “leseó” que implica entretenerse haciendo daño a los que son diferentes y que les caen mal, comportamiento que se podría extrapolar a las relaciones dentro de sus establecimientos educacionales.

“(...) por ejemplo, andar leseando... no le cuente a nadie si no me..., andar tirando piedras a las casas, cosas así, eso (...) apedrear las casas de todos los que nos caen mal no más (...) como personas que son muy creídas así y que se creen que tienen todo, a esas personas.” AH1

5.1.1.2. Visión de los adultos

Mixta

La visión que ellos refieren que tendrían los adultos de ellos es mixta, en el sentido que tendría tanto aspectos positivos como negativos. Los positivos están en el ámbito de la simpatía, colaboración, inteligencia y comportamientos de buena educación. Lo negativo, en lo desordenado, contestador, muy inquieto y violento.

“Como un niño educado, tranquilo, de repente hiperactivo, pero más que nada educado y tranquilo.” AH3

“(…) que me dejo llevar a veces por mis amigos, que si ellos hacen desorden yo hago desorden, (…) como que me influyo por las otras personas, (…) ahora como ya estoy más grande yo creo, como que ahora estoy más desordenado, yo creo que es más que nada por la amistad podría ser, como que estoy más desordenado, como que me dejo llevar.” AH4

“(…) que soy inteligente y que soy malo (…) porque me gusta investigar sobre los símbolos, qué significan, y dibujar series de animé y ellos dicen que son satánicos (…) que soy bueno.” AH5

5.1.1.3. Emociones dominantes

Las emociones dominantes en este grupo de jóvenes es la alegría, la tristeza y la rabia. La más mencionada es la alegría, pero se da mezclada con las otras emociones.

Alegría

“(...) ando hiperactivo así, como que todo sonriendo, abrazando a todos, dando jugo (...) andar jugoseando por ahí, haciendo tonteras, andar saltando, corriendo, jugando.”

AH3

“(...) ser alegre, eso, cuando mis amigos están apagados, por ejemplo mis amigos así están aburridos, yo digo ¡joy! vamos pa allá, jugamos a la pelota así, pa’ que alegremos el ambiente así.” AH4

Tristeza

“(...) me aílo, de repente estoy en un rincón solo y ahí me aílo solo, no me gusta compartir con las demás personas lo que siento en ocasiones, sobre todo la tristeza.”

AH3

“Es que cuando estoy triste no se me nota, sino que estoy serio, pero me quedo pensando, mirando un lugar fijo, por ejemplo así... pensando, si yo no lo demuestro con llanto así, sino que yo me lo guardo, no lo demuestro.” AH4

Rabia

“(...) me voy a la pieza, no le hablo en varios días [a mamá].” AH1

“(...) me puedo enojar muy fácilmente y cuando me enojo no es muy bueno (...) paso a llevar todo lo que esté en mi camino (...) si me tiran un papel, respondo con el cuaderno, o cosas así, si tú me hací algo, lo devuelvo por diez.” AH3

“(...) me voy del lugar, si me hacen rabear yo me voy o si alguien me pega sin haberle hecho algo, yo le pego.” AH5

5.1.1.4. Fuentes de frustración y enojo

Fracaso académico

Una de las fuentes de frustración es la percepción de fracaso académico, es decir, cuando los resultados obtenidos son menores que sus expectativas. En este caso, ellos no consideran los esfuerzos que hacen para lograr resultados, los cuales pueden ser menores a lo necesario:

“Cuando quedé repitiendo, fue frustración más que nada, fue lo que sentí.” AH2

“(...) no me gusta que no me resulten las cosas, soy como una persona súper perfeccionista, por ejemplo, el ramo que más me cuesta es arte y me esfuerzo hartito para que las cosas me resulten bien.” AH3

Problemas familiares

Todos manifiestan experiencias dentro del ámbito familiar relacionadas con problemas que les han hecho sentir mucha rabia. Esto nos hace pensar que habría una constante de fuentes de tensión en el hogar, lo que puede afectar el estado emocional con que llegan a sus respectivos establecimientos educacionales:

“(...) cuando mis hermanas no me hacen caso, porque soy el mayor de los tres, y la más chica es como bien hiperactiva y como que de repente me dan ganas de pegarle así, como de apretarle el cuello.” AH3

“(...) la separación de mis papás, es como que sentí rabia, enojo y eso (...) más que nada como que yo me lo guardé pa’ callao así, como que tenía rabia pero así como que, no sé..., cuando mi mamá nos dijo ya, nos vamos donde los abuelos en Arica, sentí rabia, así como impotencia de por qué poh, porque hubieran mejorado las cosas, no sé...” AH4

“(...) en la casa, porque en el 2007 yo hacía historietas, entonces, mi tía o mi tío, no sé cuál fue, uno de los dos me los botaron, las historias, que me costó hartito hacer, eso me dio rabia (...) me dio rabia y me puse a llorar (...) me daban ganas de matarlos, no sé (...) fue como si me sacaran un brazo.” AH5

5.1.1.5. Formas de expresar frustración y enojo

Entre las formas en que ellos expresan la frustración y el enojo se aprecia el desplazamiento de la rabia hacia otra persona u objeto y la pérdida de control ante el desborde por la rabia. La evitación no aparece como forma de manejar el enojo.

Desplazamiento

“(...) cuando estoy muy enojado, por ejemplo, cuando mi hermana me hace enojar y no le puedo pegarle, me voy pa’ fuera o le pego a la escoba, pa’ no pegarle a ella y eso hago, pero después luego se me pasa...” VH1

“(...) lo que no me salió bien, lo rompo, o si no, lo primero que pillo lo rompo o pateo las cosas o cualquier cosa.” AH3

Pérdida de control

“(…) cuando me saqué un rojo en arte, me había esforzado igual harto pa’l trabajo de arte y me había sacado un rojo, no me quería sacar un rojo, quería sacarme buena nota y me tuve que sacar un rojo y me enojé y el trabajo ya desapareció, era una maqueta (…) pesqué la maqueta, me fui pa’ la sala al basurero y la pateé y ahí quedó la maqueta.” AH3

“(…) cuando me enojo, me enojo y deajo la embarrá (…) a veces lo puedo expresar llorando, otras veces lo puedo expresar irónicamente o vengativamente.” AH6

Ultraviolento

Dentro de los jóvenes hay uno que se escapa del tipo de respuesta dadas por los otros, pues este joven se define desde la violencia; su primera respuesta a cómo se describiría fue:

“Violento, o sea, violento, en el sentido, quizá, inspirado por otras cosas, me deajo llevar por algunas cosas.” AH6

Al indagar en qué cosas está inspirado, responde:

“Como películas, cosas así, violencia o ultraviolencia (…) ultraviolencia es cuando ya hay mucha violencia.” AH6

Este patrón se repite en la entrevista, por ejemplo, en relación a lo que más le gusta de sí, es su carácter agresivo, llevándolo al extremo de la violencia:

“(…) a veces puedo explotar y puedo ser muy violento al extremo de llegar a la locura.” AH6

Refiere que ha llegado a ese extremo y que podría llegar a matar a alguien. Pero se aprecia ambigüedad en relación al tema de la violencia, porque también dice que podría ser el aspecto que menos le guste. Además, hace alusión a un trauma relacionado con esta inclinación a la violencia:

“Mi trauma por la música clásica me está volviendo loco. (...) es que estoy muy adicto a esa música, pero ya no la soporto, me imagino cada cosa, quiero hacer cada cosa que ya no la soporto en mi cabeza (...) al extremo de que ya prefiero, por último, matarme en ese momento, o ya pa’ no, porque es tanto impulso que me provoca esa música que no puedo hacer que, es como encerrar a un gato y poner un bistec.” AH6

El estímulo de la música clásica lo incita a la violencia y pareciera ser algo que no puede controlar, como violencia:

“... física, bueno, psicológica quizás y humillar a la gente, a mis enemigos quizás, o a los que no me caigan más bien, porque realmente yo no tengo enemigos.” AH6

Al parecer, esta actitud de violencia también sería percibida por los adultos quienes lo describirían como inteligente, con buena cultura, pero también violento. La violencia constituye el eje central de la entrevista, porque al hablar de las emociones se contacta con el tema de la violencia y con la racionalidad asociada a ella. Al profundizar, llega al enojo, al descontrol y la violencia. Hace referencia a las ideologías como no tolerar gente de malas costumbres:

“(...) sí es de malas costumbres, que son rotos, que son curaos, que se yo, etcétera, etcétera, los desecho (...) el roto es de un origen del pueblo chileno, pero si ya tienen malas costumbres, por ejemplo, robos, drogadicción, alcoholismo, sobre todo el robo, ahí yo no lo soporto, (...), mi idea es totalitario, terminar a toda esa gente.” AH6

El describe una situación que vivió en su casa de rechazo a una de estas personas y describe el goce de la violencia:

“le dije qué estai haciendo güeón y le pegué un combo en el estómago, lo agarré a patás y a combos y después lo torturé, porque me gusta tortura,r y jugué con una bolsa, lo empecé a ahogar con una bolsa (...) jugaba a patearlo, me inspiraba la novena sinfonía de Beetoven justamente (...) le apagué un cigarro en la cara (...) luego le quemé las manos con encendedor (...) me dio un poco de lástima después de torturarlo..., en un momento me controlé, porque lo iba a acuchillar.”

Al indagar en lo que le producía ver a otro ser humano en estas condiciones, refiere que lo veía con miedo y que eso le producía un enorme placer. Al hacerlo reflexionar sobre verse como un joven violento, dice:

“no estoy bien, pero a la vez me gusta (...) rabia casi nada, más placer.”

Este caso, en varios aspectos escapa a las características generales del grupo, pero puede representar a un tipo de alumno que puede estar presente en los establecimientos educacionales.

5.1.2. VISION DE SÍ MISMOS EN HOMBRES VÍCTIMAS

5.1.2.1. Concepto de sí mismo

El concepto de sí mismo en este grupo está basado en dificultades y vicisitudes que se les han presentado en su vida. Una de las primeras características a través de las cuales se definen a sí mismos es en función de las relaciones con los pares, del maltrato, lo cual ha pasado a constituir un eje de su identidad. Además, se perciben a sí mismos como personas débiles y vulnerables a la crítica de los demás y con relaciones familiares problemáticas, donde el maltrato y distancia parentales han estado presentes, lo cual probablemente ha influido en esta sensación de vulnerabilidad.

Maltrato de los pares

Cuando los jóvenes víctimas son interpelados a describirse a sí mismos, llama la atención que uno de los referentes utilizados es en función de molestar o ser molestados, sin que ello haya sido aún preguntado:

“Soy tranquilo, no me gusta meterme en problemas, soy buena onda, porque soy buena onda con ellos porque están ahí y no están peleando, no se burlan de mí, porque me alejo del grupo que me están molestando, no me voy a quedar para que me molesten (...).” VHI

“A veces soy amable, a veces cuando me molestan así, ahí yo me enojo y eso no más.”
VH3

“(...) a mí no me gusta que molesten a mis compañeros o que los..., o a mí, incluso, porque a mí ya me ha pasado.” VH6

Esto implica que las experiencias de maltrato, de alguna manera, han tenido efectos en la identidad, en la conformación de su sí mismo y que estas experiencias no son hechos aislados, sino repetidas y a veces se presentan desde la educación básica:

“(...) incluso en la básica a mí me pegaban, yo era tranquilo, yo una vez lloré, porque me quitaron la colación y como yo no tenía la fuerza de ellos, que ellos eran mayores que yo (...).” VH1

Asimismo, cuando se les pregunta por los aspectos que le gustan y que no le gustan de sí mismos, también aparecen referencias reiteradas a lo desagradable que es el acoso por parte de otros:

“(...) disfruto con los amigos, con amigos de la población, que a veces también se burlan, no solamente en el liceo se van a burlar, solamente; en la calle también, he visto, pero no tanto como aquí, porque aquí son muchos, están reunidos, allá no, están esparcidos (...).” VH1

“lo que no me gusta es que a veces se estén burlando de mí (...) me dicen sobrenombres no más (...).” VH4

“(...) a mí no me gusta, como se llama, porque no soy como una persona que aguante tanto; así, cuando me molestan, soy medio impulsivo.” VH6

Debilidad

La concepción de sí mismos está marcada por la sensación de debilidad, de sentirse diferente y vulnerable en algún aspecto, ya sea físico o psicológico. En este sentido, aparecen algunas dificultades, déficits o enfermedades que marcan diferencias de estos jóvenes, los cuales son utilizados por sus compañeros e, incluso, familiares para burlarse de ellos. Una de éstas es la dificultad en el aprendizaje:

“Sí, es que a mí me ha costado en el aprendizaje, yo he tenido más escaso aprendizaje (...) y en el fondo que no saben lo que a mí me cuesta... y eso me duele a mí, porque no soy igual que mi hermano, quisiera ser igual que ellos, ser igual, destacarme, que me saque 5 o 6, pero nunca 3.” VH1

La dificultad en el lenguaje expresivo, la pronunciación de la letra “r” y la expresión en general con mala modulación y dificultades en lectura, inciden en el aprendizaje y en las relaciones:

“Me decían guaja, no puede leer bien, me estaban haciendo burla y no aguanté, busqué... nunca le dije a una persona esto, busqué un cuchillo, los busqué a ellos (...).” VH2

Un joven sufre de epilepsia y ha tenido crisis en el liceo delante de sus compañeros, lo cual ha sido utilizado en contra de él. Los compañeros lo molestan:

“diciéndome enfermo y empiezan a hacer como que les da un ataque (...), yo ahí a veces me enojo, pero después, a veces, ya no pesco.” VH3

A un joven retraído que además sufre de un problema auditivo, le hicieron una broma envolviéndolo en una cortina y le pegaron palmadas en la cabeza, generando dolor y una crisis nerviosa en el joven:

“(...) ellos estaban jugando solos, y yo estaba dibujando ahí como un dragón, me ponen una cortina en la cabeza, me pegan palmás y combos (...) fueron como 15 segundos no más, y después cuando me fui pa’ la oficina me dio un dolor súper fuerte, no me lo podían tranquilizar.” VH4

La diferencia en el modo de expresar la sexualidad, como en el caso de varones que se muestran afeminados, esto es percibido por los compañeros y se transforman en objeto de burlas y de rechazo. Los compañeros lo hacen notar y lo manifiestan:

“Comienzan a gritarme cosas, que soy hueco, que soy maraco, entonces, como que los miro y no los... y me da demasiada rabia poh, porque me molestan casi todos (...) es que al principio me hice amigo de una compañera y no tenía mucha relación con los hombres, porque eran demasiado pesados; entonces, empezaron a decir que como me juntaba con ella, entonces era hueco y me juntaba demasiado con las mujeres y que tenía que ser medio hombre porque no me juntaba con ellos.” VH5

La debilidad vivida por diferencias físicas, también está presente:

“A mí me decían cara de uno porque era flaco (...) yo no soy perfecto tampoco, mi apá es medio narigón y por eso igual me molestaban (...).” VH6

Problemas familiares

En este grupo se encuentran referencias a dificultades en las relaciones familiares, las que están afectadas por experiencias de maltrato, relaciones conflictivas con hermanos y distancia afectiva con los padres.

Maltrato en la familia

“(...) mi mamá me ha tratado de enfermo, sin saber que yo no soy así, porque si yo fuera un enfermo mental, un enfermo down, como se llaman esos enfermos de la Teletón (...). Yo quería ocultar la verdad de lo que yo realmente hice por denunciar a mis padres [por maltrato] (...).” VH1

Relaciones conflictivas con hermanos

“(...) sobre el más enojo es cuando me pegó, es que sabe que él es alterado, tiene unos veinte años y yo tengo dieciséis años y hasta ha peleado con mi hermana, la mayor, (...) ella [hermana mayor] me pegó a mí, yo no le he pegado, ella me pegó un palo, así que me dejó hinchado”. VH1

“A veces mis padres me dicen que no somos como hermanos, que parecimos enemigos y eso, pero a veces nos llevamos bien, cuando salimos y eso, pero cuando estamos los dos juntos, diciendo algo, mientras el otro conversa, es como peleamos, nos peleamos con puños, él me pega primero como leseo, pero yo no puedo lesear con eso, es como que me provoca.” VH2

Distancia con padres

“(...) es que no los veo casi nunca porque ellos trabajan todo el día, llegan en la noche y yo en la noche estoy durmiendo ya (...) mi papá trabaja en los buses y llega en la noche y mi mamá trabaja de niñera, pero a veces le toca quedarse ahí en la casa de allá o a veces está todo el día y sale como a las nueve, entra a las seis y sale a las nueve de la noche.” VH3

“(...) cuando no estoy mucho con mi familia, porque de repente mi mamá tiene que trabajar mucho y no paso mucho tiempo con ella, entonces, como que tengo poco tiempo con ella y no paso demasiado con ella.” VH5

Esto nos lleva a pensar que las familias de estos jóvenes tienen problemas de relación o de falta de presencia de los padres, lo que podría incidir en que ellos sean más vulnerables.

5.1.2.2. Visión de adultos

Buena persona

La descripción que hacen los jóvenes de cómo creen ellos que los ven los adultos es una referencia de cómo se ven ellos en sus relaciones con los adultos, la cual está marcada por ser percibidos como buena persona y cariñosos por todos ellos:

“Soy tranquilo, si las personas me han dicho que soy tranquilo, una buena persona, que se comporta bien en las clases, que respeta al profesor.” VH1

“Ellos me dicen que, eres una buena persona, porque yo los ayudo a ellos, todos los de mi población me conocen, he ayudado a cierta persona y en las cosas que ellos necesiten.” VH4

“Que soy muy cariñoso, entonces, cuando, si conozco una persona y paso la mayoría del tiempo con ella me aferro demasiado y después si llega ella y me cuesta separarme de ella, soy demasiado cariñoso.” VH5

5.1.2.3. Emociones dominantes

En el caso de los hombres víctimas el tono afectivo dominante es el de tristeza; en segundo lugar, el cariño, y en tercero, la alegría. Sólo aparece una referencia a la rabia, lo que indica que no sería una emoción dominante en este grupo.

Tristeza

“(…) la alegría, tristeza, a veces (…) no tanto alegre, como medio alegre (…)” VH1

“(...) cuando mis compañeros me dicen qué te pasa, te veo un poco triste, ah, eso sí que siempre ando solo, nadie me acompaña.” VH4

“(...) cuando estoy triste, porque como que al momento que me llego a sentir mal, entonces, lloro, lloro, paso llorando.” VH5

El cariño y la alegría

“Cariño, la tristeza, el odio y el enojo (...) el cariño expreso como decir: ah, qué tierno así, como decir palabras tiernas y eso. (...) la tristeza es estar solo, no hacer nada y quedar la mente en blanco (...) el enojo es con mi hermano, me expreso con golpes así.”
VH2

“El cariño, la alegría, la amistad (...) [¿cómo te pones tú cuando estás alegre?] (...) me pongo a reír y no me para nadie, o sea, me pongo a reír y después las lágrimas de, cuando me pongo a reír mucho.” VH6

5.1.2.4. Fuentes de frustración y enojo

Las principales fuentes de frustración y enojo detectadas están relacionadas con el fracaso académico, la burla y maltrato escolar y los problemas familiares.

Fracaso académico

“(...) como el estudio, yo me enojo, porque no me salen las cosas, porque no me salen como yo las quiero hacer (...) yo me he enojado cuantas veces; huy, esta cosa no me sale, la intento, la intento, tengo una prueba y me pongo nervioso.” VH1

“(...) cuando estudio y estudio demasiado y después se me olvida todo en la prueba, estudio demasiado y después no me salen.” VH5

Burla y maltrato escolar

“No me gusta que a veces se estén burlando de mí (...) dicen sobrenombres (...) jumanji.” VH4

“(...) diciéndome enfermo y empiezan a hacer como que les da un ataque [epiléptico].”
VH3

Problemas familiares

“(...) mi mamá le dice a mis hermanas que yo haga esto y ellas vienen y me mandan a hacer las cosas que deberían hacer mis sobrinos y todo, por eso a veces yo (...) me enojo por eso.” VH3

“[ante la separación de los padres] (...) me dio como un tipo bajón así, pasaba durmiendo o acostado, no salía a ninguna parte (...) no sé como no, no sé si era rabia, no sé, impotencia, no sé, que no podía hacer nada.” VH6

5.1.2.5. Formas de expresar frustración y enojo

Entre los modos de expresar la frustración y el enojo, se aprecia la pérdida de control, desplazamiento y evitación.

Pérdida de control

“(...) salió algo que era como otra persona, no era alegre así, ni triste, no, era otra, era como tres persona en mi cuerpo, que hace como la forma mía, la que está al medio es como la forma violenta como que quiere asesinar a alguien.” VH2

Desplazamiento

“(...) de los enojos que yo he tenido, que yo quiero eso y mi mamá me dice que no, que me pongo enojado, que sigo pidiéndolo y me enoja más, después llego a la casa ando pateando las cosas y después me tranquilizo.” VH4

Evitación

“(...) no me gusta estar enojado, de repente mi mamá me reta, yo le, o sea pa’ no pelear con ella le digo todo sí, pa’ que ella esté contenta y yo también poh.” VH6

En la siguiente tabla se puede apreciar la síntesis de cómo se ven a sí mismos, tanto hombres víctimas como victimarios:

TABLA N° 4 HOMBRES: VISIÓN DE SÍ MISMOS

HOMBRES	VICTIMARIOS	VÍCTIMAS
Descripción de sí mismos	Aspectos positivos Fortaleza Le gusta el “leseo”	Maltrato de los pares Debilidad Problemas Familiares
Visión de los adultos	Mixta	Buena persona
Tono afectivo	Alegría Tristeza Rabia	Tristeza Cariño Alegría
Fuentes de frustración y enojo		Fracaso académico Problemas familiares Burla y maltrato escolar
Formas de expresar frustración y enojo	Ultraviolento	Desplazamiento Pérdida de control Evitación

5.1.3. VISIÓN DE LOS PARES EN HOMBRES VICTIMARIOS

5.1.3.1. Amigos: la segunda familia

Todos los jóvenes refieren tener varios amigos, excepto uno que hace la distinción con conocidos. Han tenido la oportunidad de conocerse en el barrio, en el colegio o en instituciones, como la iglesia.

Para la mayoría, las relaciones de amistad son importantes, sólo para dos no lo son tanto, dado que encuentran esa confianza en personas de su familia, o porque no comparten sus intereses especiales, aunque igual mantienen relaciones de amistad. En general, los amigos brindan apoyo, ayuda, consejo, conversan temas que no se tocan con los padres, se preocupan, están en las buenas y en las malas y sirven para entretenerse:

“(...) son como un apoyo y que si, por ejemplo, yo tengo un problema, tengo la confianza en decirle a ellos (...) son como un brazo derecho.” AH1

“(...) como un apoyo que uno tiene, porque a veces uno puede tener un problema que le da vergüenza conversar con los padres y yo creo que los amigos siempre están ahí para escuchar (...) podría decir que son como mi segunda familia, porque los conozco desde chico (...).” AH2

“(...) es que si uno no tuviera amigos, quedaría como solo, no solo, tendría a la familia, pero con qué se va a entretener, va a vivir la vida así, como sentir la felicidad así por ejemplo, compartir con personas, sería así como enojado.” AH4

5.1.3.2. El “chistoso”

La forma en que refieren ser vistos por sus amigos es como molesto, “chistoso”, bueno para “leear”, bueno para pelear, desordenado, violento, vengativo, sólo uno se describió sin aludir a alguno de estos calificativos, como simpático, “buena

onda” y amable. Esto apuntaría a reconocer características de identidad validadas desde los otros en la línea de molestar por entretención, del “lesear” de la “choreza” y la agresión, lo cual puede estar relacionado con una visión de género validada socialmente:

“(...) bueno pa’ lesear y mejor dejarlo tranquilito ahí, jugar con él, pero no agarrarlo mucho pa’l lesear (...).” AH3

“(...) buena onda, simpático, alegre, compañero, así como compañerista, que apoya a las personas, como que me gusta echar la talla así, molestando, alegre más que nada eso.” AH4

“Violento, violento y atarantado y llevado por mis ideas, es lo que he escuchado o me han dicho...” AH6

5.1.3.3. Con rabia voy a pelearla

En relación al manejo de la rabia cuando se enojan con otros jóvenes, este grupo presenta un perfil que va desde guardarse la rabia hasta llegar a la agresión verbal y física, predominando esto último en sus reacciones. Es decir, no toleran cuando les hacen algo y la rabia los domina, de modo que reaccionan en forma ofuscada y vengativa:

“(...) si otro niño me está molestando y yo ni siquiera lo conozco, no sé poh, le voy a decir que la voy a pelearla que si yo na’ que ver con él (...) a golpes poh, si ni siquiera lo conozco y es entero barsa.” AH1

“Lo bloqueo al niño, como que lo dejo sin admisión, no le hablo na’, na’, na’, hasta que él pida disculpas o arreglemos el problema o hasta que a mí se me pase y si tengo la oportunidad de joderlo en algo, lo voy a hacer.” AH3

“O sea, golpeándolos y si no puedo a chuchás o garabatos o si no parándome como quien dice a choro (...) si me pegan a mí, quizás, puedo llegar hasta matarlo si la ocasión me lo permite.” AH6

Todos hacen alusión a que pueden llegar a la violencia física, lo que revela características comunes de este grupo relacionadas con patrones de resolución de problemas basados en la agresión, dificultad en el manejo adecuado de la rabia, la fácil pérdida del control de impulsos, todo lo cual los hace llegar a la agresión física.

5.1.3.4. El molestar como entretención

Estos jóvenes demuestran interés por entretenerse y pasarlo bien. Pero algunas de sus formas de entretención son muy peculiares. Cuando están aburridos y como una manera de entretenerse en el colegio, empiezan a jugar a molestar, a provocarse, jugando a pelear:

“...es que a veces estamos así aburridos y estamos molestando y otro se enoja así y me viene así a agredir así y después viene el otro y se le tira por detrás así, pero entre nosotros y después al final le salimos pegando a uno (...) así pegándole así como amigos.” AH1

“(...) hace como un mes atrás, a un compañero lo mandamos al hospital (...) estábamos todo el curso leseando, porque como estábamos sin profe, ya, estábamos todos jugando y estaban las cortinas botá en el piso, (...) de ahí nosotros empezamos a lesear y tapamos a un compañero primero y ya, le pegamos, ya, y después empezamos a hacérsela a todos, a todos los que estaban más pavos así y ya se la hicimos a él (...).” AH2

Este molestar está centrado muchas veces en las diferencias que puedan tener los compañeros para burlarse de ellos. Esto implica la falta de repertorio de experiencias y

actividades para entretenerse de una manera más creativa o, por lo menos, que no sea ofensiva con los compañeros.

5.1.3.5. Tocar sensibilidades

Todos refieren haber tenido experiencias de ser molestados, ante lo cual reaccionan. El motivo de estas provocaciones está en alguna diferencia física, por querer sobresalir, competir por algo, porque lo molestan con una niña, por una característica física, por una diferencia en el aspecto, a lo cual ellos responden de forma vengativa, con mayor violencia:

“(...) un día estábamos en clases y un cabro dibujó un calamaro en la pizarra y a mí me molestan por la nariz, por eso me enojé con el cabro y ahora está bloqueado por mí y por mi círculo de amistades.” AH3

“Cuando me teñí el pelo, yo creo que ahí me molestaron harto (...) no sé, me decían sobrenombres, me inventaban cosas, loro y cuestiones así, arcoíris me decían, eso es lo que más me han molestado.” AH4

Así también ellos acostumbran a molestar a sus compañeros por diferentes motivos y se identifican más con este rol que con el de ser molestados. Entre los motivos registrados se encuentra reírse del error del otro, bromear o “lesear” para entretenerse molestando a los amigos o aprovechándose de los más débiles, molestar por criticar alguna característica física o por no darle permiso para pasar.

“(...) a veces, molestamos o los molestamos mutuamente, así por los defectos que tengo o los defectos que ellos tienen (...) si es que yo tengo un lunar así, él tiene así... tiene grande la frente, cosas así poh... sí, nos reímos todos (...).” AH1

“A una compañera, debido a que estaba un poco gorda, pero no es gorda, solamente lo hago por lesear no más.” AH5

“(...) le he pegado leseando, es que él es de mi grupo, es buena onda, de repente también lo he golpeado.” VH6

5.1.3.6. Para ganarse el respeto

Cuando molestan para reírse, obtienen refuerzo cuando los demás se ríen, esto significa que los otros, los que no participan directamente en las bromas o agresiones, están contribuyendo a mantener este patrón de conductas. A veces, cuando molestan dentro del grupo, también buscan ganarse el respeto de los demás, ser reconocidos como fuertes y que si los desafían pueden sufrir consecuencias.

“(...) igual como que tengo gran influencia en mi círculo de amistades y si yo digo que no se junten con ese cabro, no se van a juntar.” AH3

“Por pegarle (...) por liderazgo, quizás (...) al pegarle, me gano el respeto, el miedo.”
VH6

Entonces, también podemos plantear que las actitudes y conductas agresivas se pueden comprender como un modo de tener el control y poder en las relaciones con compañeros y amigos.

5.1.4. VISIÓN DE LOS PARES EN HOMBRES VÍCTIMAS

5.1.4.1. Amigos: son como parte de la familia

Ellos manifiestan tener varios amigos, que han conocido en su barrio, en la enseñanza básica o en el liceo. Asimismo, hay algunas referencias a cierta dificultad de hacer amigos en el liceo, debido a que son muy burlescos. Para la mayoría, los amigos son de fundamental importancia, pues permiten conocer nuevas personas, entretenerse, recrearse, salir, ayudan, están en las buenas y en las malas, por la confianza para contar sus cosas que es mayor que con los padres, aconsejan y son como parte de la familia.

“Es como una amistad que puedo conocer a varias personas nuevas, estar con las viejas y conocer otras nuevas, los viejos me presentan una nueva persona, así.” VH2

“(...) en las buenas o en las malas... sí han estado, una vez cuando me empezaron a molestar y me llevaron pa’ acá, ellos me acompañaron.” VH3

“... que tienen demasiada importancia porque son..., los más apegados son como tipo diario de vida, porque les cuento todas mis cosas, demasiadas cosas, entonces, tengo que tener demasiada confianza con uno para contarle todo, entonces, por eso uno tiene harta confianza con ellos... como que son como una parte de mi familia, entonces los he llegado a conocer demasiado y por eso son demasiado importantes.” VH5

5.1.4.2. “Buena onda”

La visión que refieren de cómo los ven sus amigos, muestra cualidades positivas como amigable, “buena onda”, simpático, no pelea, no se enoja cuando le dicen sobrenombres y otras como cambios en estados de ánimo, que no pasa mucho feliz. No aparecen referencias a elementos agresivos.

“... mis amigos con los que yo me junto que no son burlescos, no, me dirían que yo soy una buena persona, una persona amigable, que no le gusta pelear, una persona que... le gusta conversar, respetuoso, dirían cosas buenas de mí, porque yo he hablado cosas buenas de ellos también.” VH1

“... me dicen que soy bueno, me dicen cualquier cosa, yo con ellos no me enojo, soy bueno con ellos, ellos me dicen sobrenombres no más, pero no me enojo con ellos.” VH4

“No sé cómo me verán, tendría que preguntarle... me dicen español... es que yo antes fui a España así y por eso me empezaron a decir español.” VH3

5.1.4.3. No los “pesco”, pero si es mucho puedo reaccionar

La forma de reaccionar frente al enojo es tratando de tranquilizarse, no hablando, con ganas de pelear, pero sin llegar a concretizarlo por preferir medios pacíficos de afrontamiento, pero pueden llegar a reaccionar cuando la situación los sobrepasa, ya sea a nivel verbal y, excepcionalmente, a nivel físico.

“Diciendo que eso está mal, como diciendo críticas... echando puros garabatos.” VH2

“yo así cuando me enojo así, yo a veces no los pesco, me quedo callado así, como miro pa’ arriba así y no los pesco... ganas de ir pa’ allá y pegarle, pero mejor no y me quedo ahí tranquilo.” VH3

“(...) es que es difícil que yo me enoje con alguien, o sea, si me empiezan a molestar o mucho, me sacan de las, de las casillas, ahí puedo reaccionar. (...) cómo se llama, me empezó a leasar mucho y me paré y le pegué y después ahí no me empezó a molestar más.” VH6

Este grupo tiene en común que todos comparten haber sido víctimas de las burlas y malos tratos de compañeros y que todos tienen alguna diferencia que los hace vulnerables ante sus pares, de la cual éstos se aprovechan. Por ejemplo:

“(...) a mí también me han dicho lo mismo y yo también me paro, me sacan a mi hermana y yo... no sé poh, me la llevo pa'l cerro y toda la cuestión y ahí... me pongo mal, me siento mal, porque están hablando mal de mi hermana.” VH1

“Cuando empecé acá un compañero me preguntaba ¿oye, che, dime la hora? Y no aguanté que me pregunte la hora porque él tiene celu y le dije garabatos, puros garabatos y él siguió y yo también y todos mirando ¡oh! ese está lanzando puros garabatos y atrás mío habían chicas, por eso (...). Era como que echaba garabatos, lo que dicen acá choro.” VH2

“(...) de repente decían ¡ah, mira!, ahí va el flacuchento... bueno, cómo se llama, después, cómo se llama, en esos tiempos cuando me empezaban a molestar yo después me empecé a ver, pasaba en el espejo a ver qué problemas tengo, me veía los problemas que tenía en el espejo, no sé poh, quería verme en el espejo y, y quería cambiar, quería ser otra persona.” VH6

En este último caso, se puede apreciar los efectos psicológicos de los malos tratos que han calado hondo en la imagen de sí mismo. El juego en el cual muchos participan “en buena”, con gusto, toma una línea continua que cuando se pasa a su extremo contrario, puede tener efectos nocivos en el proceso de constitución del sí mismo del joven.

5.1.4.4. Yo molesto cuando a mí me molestan

En relación a la actitud de molestar, la mitad de ellos refieren que no molestan a los otros, tratan de evitar los conflictos y la otra mitad refiere que no molestan, pero sí responden cuando los otros los provocan, llegando hasta la agresión verbal.

“Nunca... nunca he agredido a otra persona.” VH4

“No, es que yo molesto cuando a mí me molestan, si me molestan, yo actúo.” VH3

“Nunca, porque por qué voy a molestar a otros si primero me tengo que verme yo mis defectos y en vez de ver los de los demás, si de repente cuando molestan demasiado los demás yo me meto a defenderlo, porque sé como se siente esa persona porque a mí también antes me molestaban, entonces no me gusta que molesten a los demás.” VH5

En la siguiente tabla es posible apreciar una síntesis de la visión que tienen los hombres victimarios y víctimas de los pares:

TABLA N° 5 HOMBRES: VISIÓN DE LOS PARES

HOMBRES	VICTIMARIOS	VÍCTIMAS
Importancia de los amigos	La segunda familia	Como parte de la familia
Visión de los amigos	El “chistoso”	“Buena Onda”
Cuando me enojo con los pares	Voy a pelearla	No los “pesco”, si es mucho reacciono
Sentido del molestar	Por entretención Para tocar sensibilidades Para ganarse el respeto	No molesto Molesto cuando a mi me molestan

5.1.5. VISIÓN DEL MUNDO EN HOMBRES VICTIMARIOS

5.1.5.1. Normas de convivencia: no las conozco

La mayoría de estos jóvenes no conoce las normas de convivencia del establecimiento, uno, más o menos, y otro, que lo aplica sólo cuando lo ven. Por lo tanto, no existe una interiorización de las normas y, por otro lado, se aprecia un actuar de forma reactiva cuando hay alguien que les recuerda hacerlas cumplir.

5.1.5.2. Los diferentes: si me molestan, los molesto

La opinión respecto de los que son diferentes considera el respeto a que los otros puedan expresarse de cualquier modo, o bien, una actitud de indiferencia, pero en los hechos, ellos se involucran en situaciones donde muchas veces no toleran estas diferencias o se aprovechan de ellas. Algunos declaran tenerle mala a los que se creen mucho, responder a los que los molestan aprovechando alguna de sus características para burlarse, también rechazo a los que son ladrones, borrachos o vagos.

“No, aquí en el liceo no, porque después pueden sapiar y allá afuera sí poh, porque se creen mucho, porque de repente pasamos por ahí y a veces van cantando mis amigos y un viejo sale pa’ fuera y les dice ya cállense cabros tanto y de ahí le tenemos mala.”

AH1

“Si no lo comparto, los respeto, pero si me molestan, los molesto por ser diferentes.”

AH3

“(…) los que son ladrones, borrachos, etcétera (...) esos más que nada, indigentes, vagos, cosas así (...) los encuentro como escoria.” AH6

5.1.5.3. Figuras de respeto: los profesores y los adultos del colegio

Las figuras que principalmente respetan es, en primer lugar, a los profesores, y en segundo lugar, a directivos y personal que trabaja en los establecimientos, y en algunos casos, también se incluyen a aquellos que les caen bien. La razón de este respeto está basada en que ocupan un lugar de autoridad, porque son mayores, porque les caen bien, son simpáticos, pacientes y hablan de buena forma, pero también porque tienen el poder de decisión en relación a sus conductas.

“(...) porque uno debe ser respetuoso con las personas mayores y también porque son una autoridad dentro del liceo, dentro del establecimiento (...) yo creo la fuerza que tienen ellos para tratar con jóvenes que son desordenados, atrevidos con ellos (...)”
AH2

“(...) profesores, directores, paradocentes, auxiliares (...), que como, que son mayores, que tienen como el poder de cómo, por ejemplo, si yo me porto mal ellos pueden venir y llamar al apoderado, me pueden suspender, eso, tienen un poder más que yo, yo no puedo hacer na’ ante ellos.” AH4

5.1.5.4. Lo más importante: la familia y ser alguien en la vida

En relación a los elementos que consideran más importantes en sus vidas, en primer lugar, aparece la familia por el apoyo y afecto que le brindan, y en segundo lugar, los estudios para ser “alguien en la vida”. Es decir, lo importante está basado en lo que tienen, su núcleo familiar, que con todas las falencias que presentan, ellos valoran como un soporte material y emocional. Por otro lado, es importante una proyección de futuro, la cual probablemente esté relacionada con las expectativas de la propia familia, de ser alguien en la vida. Llama la atención esta expresión, dado que alude a un llegar a ser, lo que implica que en el presente no son alguien, no son, tienen que llegar a ser y eso se

lograría a través de los estudios y una profesión. Pareciera que esa es una condición para sentirse parte de la sociedad, mientras tanto, están en tránsito de llegar a ser.

“Mi familia, mi educación y que voy a ser alguien en la vida, (...) un trabajador, un empresario, un técnico, tener mi familia.” AH4

“(...) porque me dan apoyo, por ejemplo como psicólogo y también me están haciendo estudiar pa’ que yo sea alguien.” AH1

5.1.5.5. Modos de resolución de conflictos: en principio pacíficos

La forma de reaccionar cuando han tenido algún problema en el establecimiento es de hablar, conversar, dejarlo pasar, quedarse callado o recurrir al profesor o directivos. Sólo uno responde que reaccionaría con violencia. Luego, si no lo logran solucionar, dos reconocen que llegarían a los golpes, y los otros, lo dejan, tratan de lograr otra solución o de hablar con el apoderado. Es necesario decir, que si bien ellos declaran medios pacíficos de resolución de conflictos, todos han estado involucrados en hechos de violencia en forma directa.

“Pelear no, porque no me da el físico como para agarrarme a pelear, soy como más maduro en eso y no me gusta andar en las esquinas agarrándose a combos y nada de eso, paso a hablar con el profesor jefe y si no veo que me da una solución concreta, paso a dirección.” AH3

“Con violencia, a empujones, etcétera, pero no me pasa nunca en todo caso (...) nunca me ha pasado, bueno, me iría a los golpes yo creo, a la venganza.” AH6

5.1.5.6. Percepción de la violencia: es mala, pero igual se hace

La violencia en general es reconocida como mala e inadecuada por todos, sin embargo, dos refieren que a veces se justifica usarla. La mayoría declara que es nociva y que los problemas se solucionan conversando. En relación a la violencia en el establecimiento, la mayoría refiere que es innecesaria, puede tener efectos inesperados y no es la forma de solucionar los problemas. A los otros, les es indiferente. El molestar estaría dentro de la entretención y que muchos lo hacen para llamar la atención y para sentir poder sobre los débiles.

“Una vez como yo viví eso, es malo, porque uno no sabe la forma en que pueda reaccionar una persona, de saber si la persona pueda estar pasando por un problema y lo molesta y la pelea, yo creo que eso, por eso trato de no involucrarme con personas que no conozco.” AH2

“Que es como mala, que no se debe hacer, pero se hace igual, o sea, se puede, pero no se debe.” AH4

5.1.5.7. Los que molestan: para llamar la atención

Lo que piensan de las personas que molestan o pegan a otros es, por un lado, que es cosa de ellos, que lo hacen por broma, por reírse, tal vez son despreciados en su familia y se descargan con el más débil de los compañeros; que molestar no es tan malo como pegar; que lo hacen para llamar la atención, porque da la sensación de poder; que es abuso sobre el otro y que puede hacer reaccionar con violencia al que molestan. Se hace una distinción entre molestar y pelear, el primero no se ve tan grave como el segundo.

“Yo creo que... los que pegan a lo mejor se sienten despreciados en la familia, porque si pegan a otros, para mí pegarle a una persona por lo que yo sé..., que no sepa lo que yo

sé, me siento igual poco hombre, porque uno se aprovecha de lo que sabe, más que nada pa' pegarle a otro.” AH2

“(…) más que nada lo hacen pa' llamar la atención, como que ¡ah! uno se cree poderoso.” AH4

5.1.5.8. Los molestados: los débiles

Los que son molestados son vistos como débiles, como que les falta fuerza de voluntad, deberían ser más fuertes, no se dan a respetar, los ven como tontitos, les producen pena y piensan que algunos se lo merecen por molestar.

“Que deberían ser más fuertes, no dejarse avasallar por otros, como no sentirse inferior a una persona, porque lo está molestando, si te está molestando, lo molestaré, por qué te quedai callado ahí como tontito.” AH3

“Son culpa de ellos, porque no se saben respetar.” AH6

5.1.5.9. Participación en hechos de violencia

Todos han visto o han participado en hechos de violencia en el ámbito escolar, principalmente como victimarios. Es posible apreciar también que en ocasiones la participación no es directa, cuando se es testigo de los hechos, y en este sentido se puede adoptar un rol pasivo, de espectador, o un rol activo, como testigo, que incita a que los otros se agredan. También es posible apreciar que cuando los alumnos no se encuentran con una autoridad es más fácil que comiencen a molestar y terminen en un episodio de violencia, ya sea verbal o física. Muchos asocian el concepto de violencia solamente a la violencia física y pareciera no haber mucha conciencia de que la verbal también es una forma de violencia.

“(...) en la sala una vez había una pelea y yo estaba como echándole carbón, diciendo ¡oh!, ya te pegó, pégale.” AH3

El siguiente caso se refiere a la reacción de un alumno frente a un paracocente, donde la violencia, ante una situación que percibe como injusta, es utilizada como una forma de ser reconocido por el otro a un mismo nivel, demostrar poder para conseguir un fin y también como una forma de descargar su rabia.

“(...) me tenía los audífonos, yo se los pedí y los empecé a pedirselos, a pedirselos, hasta que no me los quería pasar, como que me hizo una pequeña amenaza, una cosa así, yo me enojé y ahí lo pesqué y le dije ¡sé hombre güeón!, y cosas así y por ahí lo empujé y le agarré del cuello o le iba a pegar, ya no me acuerdo (...) era pa inmovilizarlo, pa’ que me viera quién era, pa’ que me viera en el estado en que estaba.” AH6

5.1.5.10. Formas de prevención

Por último, en relación a las estrategias de prevención o disminución de la violencia en sus establecimientos, estos jóvenes proponen medidas proactivas, que haya interacción entre los cursos para que se conozcan, que haya conversaciones con los jóvenes para conocer los problemas que tienen en las familias, más espacios de conversación entre ellos, talleres que permitan conocerse más, actividades para que los cursos sean más unidos, talleres de fútbol, disminuir el número de alumnos por sala. Por otro lado, medidas de carácter restrictivo como más control, más vigilancia, sacar a los desordenados y no dejar entrar a gente con malas costumbres.

5.1.6. VISIÓN DEL MUNDO EN HOMBRES VÍCTIMAS

5.1.6.1. Normas de convivencia: no las conozco

Los jóvenes de este grupo en general no conocen las normas de convivencia de sus respectivos establecimientos, sólo uno dice que conoce algunas, pero no a cabalidad.

5.1.6.2. Los diferentes: tienen que expresarse como son

La posición de este grupo frente a los que son diferentes es de tolerancia y aceptación, identificación con el rol de diferente cuando lo molestan, tristeza por los desvalidos, que no les gusta criticar a los que tienen diferente estilo, pero que ellos deben sentirse solos.

“Pensaría, no pensaría nada de ellos, no son iguales no más, tienen diferente forma de expresarse, de pensar, que no se compara a la mía, que no todos son iguales, todos son diferentes.” VH1

“(...) que tienen que expresarse como son, porque, yo tengo varias amigas que son diferentes a mí y me dicen ¡ah! y me dicen no tenía problema con que yo sea así, yo le dije no poh, yo no te puedo criticarte como eres o decirte que cambié, porque los quiero así como son no más, si no, serían otra persona o pa’ agradarme a mí.” VH5

“(...) yo no lo, yo no lo rechazaría, porque son personas, son, son gente, porque a mí tampoco me gustaría que me rechazaran como me visto yo poh, o por mi estilo.” VH6

5.1.6.3. Figuras de respeto: profesores, inspectores y compañeros que tratan bien

Las personas más respetadas son los profesores, luego inspectores, compañeros y amigos, porque son buenas personas, por el esfuerzo que hacen en su trabajo y estudio, porque ayudan y los tratan bien. En estas relaciones, ellos sienten que si los respetan, ellos también responden con respeto.

“(...) a los profesores siempre los respeto, alumnos también, si no me respetan yo no los voy a respetar, profesores, inspectores.” VH1

“(...) los profesores, que yo admiro que ellos, son buenos para mí, me ayudan en lo que estoy perdido y me dicen qué trabajos debo.” VH4

“(...) porque al momento que ellos me respetan a mí, entonces si ellos tienen respeto para mí, yo también tengo que tenerles respeto, porque no puedo ser, llegar y, por algo me están..., los profesores los respeto demasiado, nunca le he faltado el respeto a alguien.” VH5

5.1.6.4. Lo más importante: la familia y los estudios

Lo más importante para ellos es la familia y, en segundo lugar, ellos mismos y las personas que quieren, y en tercer lugar, los estudios. Llama la atención esta referencia a la importancia de ellos mismos y de sus seres queridos, lo que podría entenderse como una necesidad de reafirmación por sentirse desvalorizados.

“(...) porque siempre he vivido con ellos yo los quiero, porque yo quiero a todos mis hermanos, aunque pelee con mi mamá, aunque le tenga mala y de repente se me pase la mano con mi mamá, aunque mi papá me pegue o me rete, yo igual los quiero porque son parte de mi familia y yo igual los quiero.” VH1

“(...) por que ellos me entienden como soy [su familia], saben como soy y yo los respeto.” VH2

“(...) eso es lo que quiero yo, para mi título de cocinar, pa’ ser chef.” VH4

5.1.6.5. Modos de resolución de conflictos: no los “pesco”, si es mucho, reacciono

Las formas de reaccionar cuando tienen problemas con alguien en el ámbito escolar es no hacer nada, tratar de conversar o buscar ayuda con el profesor, inspector o apoderado. Sólo aparecen dos alusiones a responder con insultos cuando ha sido demasiado. Si no logran solucionar el problema después de haber hecho algo, lo dejan, pero uno refiere que recurriría a los padres y otro que buscaría la forma de calmarse, jugando juegos de mesa o dibujando cartas de mitos y leyendas.

“(...) me quedo con el problema, pero a veces le pido a mi compañero pa’ resolver el problema.” VH4

“Yo le digo al, a la, a los profesores, si está, si es en la sala se lo digo a los profesores y si, bueno si, en el recreo le digo a los inspectores.” VH6

5.1.6.6. Percepción de violencia: es mala, no se justifica

La percepción que tienen todos de la violencia en general es que es mala, no les gusta, daña a las personas, puede tener consecuencias graves y no se justifica. Es una forma de relacionarse en que los más fuertes se aprovechan de los más débiles, pero existen otras formas de solucionar las diferencias entre las personas. En relación a la violencia en sus establecimientos refieren que no hay tanta violencia, parece ser que al hablar de violencia, ellos lo asocian a la violencia física, a pegarse y no incluyen en el concepto la violencia psicológica. Además, refieren que los motivos por los que llegan a pelear son por cosas estúpidas.

“(...) yo pienso que nunca nadie se ha detenido a pensar que le está haciendo mal a la otra persona y que se está haciendo mal a sí mismo, porque al momento que está agrediendo a la otra, la persona que agredió va a quedar mal y va a quedar con el remordimiento de que le puede crear demasiado mal la persona y él mismo se va a perjudicar.” VH5

“(...) es que no sé por qué se ponen, bueno varias veces se ponen a pelear, otros de otros cursos, no sé por qué, pero igual varias veces he visto peleas, peleas fuera del colegio y por puras estupideces.” VH6

5.1.6.7. Los que molestan: los abusadores

La visión que tienen de los que molestan o pegan a otros es que son unos abusadores, que no usan la forma adecuada de resolver los problemas y se aprovechan de los más débiles, que probablemente tienen problemas en sus casas y se desquitan con sus compañeros, no dándose cuenta de los efectos que pueden causar al otro.

“Abusadores, porque pegan a otra persona que no quiere pelear o que no le gusta pelear.” VH2

“(...) es como problema de ellos, porque quizás, he tenido amigos que le pegan a los demás es porque tienen problemas en la casa, entonces, tienen que tener problemas y se desquitan con los demás.” VH5

5.1.6.8. Los molestados: los débiles

En relación a los que son molestados o agredidos, éstos son percibidos como débiles, como personas que no se saben defender, que necesitan apoyo, que debieran hacerse respetar, pues como ellos no hacen nada, los otros se aprovechan, les dan pena.

“(...) son débiles y que no se pueden defender porque no tienen la misma fuerza que ellos.” VH1

“(...) que deberían hacerse respetar, porque si, como a mí, al principio no me hacía respetar, entonces, si no me hacía respetar, más me molestaban, entonces, después mis amigos me decían que tenía que hacerme respetar, de pararle los carros.” VH5

“(...) es que se aprovechan, por, por lo mismo, donde no hacen nada, se aprovechan. Dicen, ah, este no va a hacer na’, así que lo voy a empujar; o de repente lo hacen pa’ llamar la atención de los demás compañeros.” VH6

5.1.6.9. Participación en hechos de violencia

Todos en este grupo han tenido participación como víctimas, pero también es posible apreciar en sus descripciones de hechos de violencia, el interés que manifiestan los jóvenes por ser espectadores de estos hechos cuando se producen, ya sea al interior o fuera del establecimiento; ya sea como testigos pasivos, cuando se limitan a observar, o testigos activos, cuando incentivan a que se produzca la pelea. Pareciera haber un goce de entretención en estos eventos, pues, además, en ocasiones son grabados y luego compartidos con otros a través del computador o de internet. También como testigos pasivos, se ríen de las burlas a compañeros, pasando a ser cómplices de estas situaciones, aunque ellos no tienen mucha conciencia de ello. Estos enfrentamientos sirven para ver quién es el más fuerte y mostrar dominio sobre los otros; no sólo sobre el agredido, sino también sobre el resto que observa y registra lo sucedido. Ellos se describen como testigos pasivos.

“(...) se agarraron a pelear, entonces todos querían ver la pelea, todos se metían así, estaban la mayoría del liceo, estaba lleno viendo la pelea y de repente se pegan golpes, patás, se tiran al suelo una loca con otra loca, locas flaité y todo, se agarran a pelear, vi como se agarran a pelear y todo eso.” VH1

“(...) una niña empezó a molestar a otra y esa niña se puso agresiva y todos empezaron a decirle peleen, peleen, se pusieron a pelear y lo grabaron, y después lo pasaron al computador y todos se empiezan a reír de ellas.” VH2

“(...) estaban todos, todos mirando poh, y yo me puse a mirar y se pusieron a pelear dos niñas, no sé si eran de primero o de segundo, y se estaban pegando, estaban peleando, y ahí estaba viendo, estaba viendo cómo peleaban. Otros, otros le, o sea lo, le decían ¡ah, pégale!, o sea, le empezaban a echarle más leña al carbón, o sea, al fuego.” VH6

5.1.6.10. Formas de prevención

Las estrategias que ellos sugieren para prevenir o disminuir la violencia escolar considera propuestas proactivas como: conocerse más entre los alumnos, conversar o hablar, más interacción para saber qué piensan los otros, cómo son y qué problemas tienen, fomentar la amistad entre los alumnos, contar con psicólogos y orientadores, promover los deportes, hacer fiestas, charlas sobre la violencia y sus causas. Por otro lado, aparecen propuestas más restrictivas como echar a los que causan violencia, poner detector de metales y cámaras de seguridad.

En la siguiente tabla se puede apreciar la síntesis de la visión del mundo de hombres victimarios y víctimas:

TABLA N° 6 HOMBRES: VISIÓN DEL MUNDO

HOMBRES	VICTIMARIOS	VÍCTIMAS
Normas de Convivencia	No las conozco	
Los diferentes	Si me molestan, los molesto	Tienen que expresarse como son
Figuras de respeto	Los profesores y adultos del colegio	Los profesores y compañeros que tratan bien
Lo más importante	La familia y ser alguien en la vida	La familia y los estudios
Modo de resolución de conflictos	En principio, pacíficos	No los “pesco”, si es mucho, reacciono
Percepción de violencia	Es mala, pero igual se hace	Es mala, no se justifica
Los que molestan	Para llamar la atención	Los abusadores
Los molestados	Los débiles	
Participación en hechos de violencia	Rol activo: victimario Testigo: activo/pasivo	Rol pasivo: víctima Testigo: pasivo
Propuestas de prevención	Proactivas Restrictivas	

5.2.VISIÓN DE LAS MUJERES

5.2.1. VISIÓN DE SÍ MISMAS EN MUJERES VICTIMARIAS

5.2.1.1. Concepto de sí mismas

El concepto de sí mismas de este grupo muestra varios aspectos característicos; por un lado, aspectos positivos intercalados con aspectos negativos; también están presentes la fortaleza y la actitud defensiva. Su autoconcepto está marcado por sentirse personas fuertes, que las experiencias de sus vidas las han hecho desarrollar fortaleza frente a la adversidad y, por esto mismo, no están dispuestas a dejarse pasar a llevar y adoptan una actitud defensiva frente a los otros.

Aspectos positivos

“Alegre, me considero así que soy buena pa’l leseo, pa’ conversar, poner tema y hablar harto y físicamente me encuentro normal, porque no me encuentro así como fea, sí, normal”. AM3

“(…) soy como, me gusta expresarme, conversar con las demás personas, como bien comunicativa con las demás personas, pero muy reservá pa’ mis cosas, no me gusta hablar mucho de mí, de lo que me pasa, por todo lo que viví, por todo y na’ poh, a ver, también soy empeñosa.” AM4

“(…) tranquila, me gusta estudiar, eso tranquila (...) compartir, salir, con mis amigos y eso.” AM5

Aspectos negativos

“Primero que todo inmadura, súper inmadura y... soy inmadura y soy una mierda (...), porque no ayudo en nada y siempre molesto, estoy estorbando, (...) fortalezas no tengo.”

AM1

“(...) tengo un genio horrible, soy súper de mal genio, no sé, soy tranquila, a veces, no siempre... soy una persona demasiado alterá.” AM2

“(...) que soy muy enojona, soy atrevida con los mayores, soy prepotente, siempre paso a llevar las opiniones con los demás y eso.” AM6

Fortaleza

La mitad de ellas hace referencia a un carácter fuerte y a una valorización de la fortaleza como una característica necesaria para que no las traten mal.

“(...) soy fuerte en el ámbito, cuando se separaron mis papás, ahí yo me hice más fuerte y producto de la enfermedad que tengo [celíaca], entonces eso me ha hecho ser más fuerte y los problemas que se han dado.” AM3

“(...) es que cuando uno es así toda callá, así como toda perno, como dicen, las tratan mal, le dicen garabatos y cosas, entonces a mí no me gusta eso, entonces yo siempre intento de ser como más fuerte, (...) sé cómo, a ver, cómo salir adelante sola.” AM2

“(...) carácter igual, tengo un carácter fuerte (...).” AM4

Actitud defensiva

“(...) soy una persona demasiado alterá, pero siempre intento de, trato de llevarme bien con todos, de no tener problemas con nadie, a menos que la persona tenga problemas conmigo, que si la persona tiene problemas conmigo yo soy pesá, con quien sea da lo mismo (...) no sé actuar así como...como calmao, no sé, siempre tengo que ir a la defensiva de todo (...) mi mamá siempre me ha enseñado que siempre tengo que hacerme respetar, sea con quien sea (...).” AM2

“(...) yo reacciono mal, pero en el fondo si me dicen que está todo mal, no me interesa, como que yo sé defenderme con mi boca, no tampoco así diciendo garabatos ni nada, sino que yo sé defenderme, se podría decir.” AM3

“Soy muy peleadora, soy muy alterá, eso es lo que no me gusta de mí, que por cualquier cosa armo la grande.” AM4

5.2.1.2. Visión de los adultos

Mixta

La visión de los adultos que ellas perciben es predominantemente negativa, sólo dos aluden a aspectos positivos, las otras refieren aspectos negativos, dificultades en la relación con los adultos, distanciamiento o desconocimiento por parte de éstos. En lo positivo, por ejemplo:

“(...) sensible, siempre sonriendo (...) así como alegre, como que no tengo problemas, vivo mi vida, no tengo problemas con nadie, yo creo que así me ven, porque así yo he demostrado ser.” AM3

Los aspectos negativos referidos son:

“Que soy cabra chica (...) inmadura (...) porque no sé pensar o pienso y pienso mal y a veces hago las cosas sin pensar.” AM1

“Siempre me han dicho que me encuentran pesá... que soy pesá... que tengo un genio horrible... que soy muy seria, que no me río, eso, siempre me dicen eso, lo que es mi mamá, mis hermanos, porque son todos mayores, yo soy la... siempre me dicen eso... que soy muy pesá, que soy muy seria... que es un milagro cuando yo me río (...).” AM2

“(...) es que nadie me conoce bien, bien como soy, me conocen solamente mi parte mala, siempre ando loqueando, salgo a fiestas (...) bueno, la gente donde vivo yo, eso es como una mala reputación, algo así.” AM6

5.2.1.3. Emociones dominantes

Las emociones dominantes son la alegría y la felicidad, casi todas las refieren como lo que más sienten y les gusta expresarlo. Sin embargo, cuando se pregunta específicamente por la frustración y el enojo, se revelan esos sentimientos que primeramente no son reconocidos.

Alegría y felicidad

“Alegría (...) siempre me paso riendo, esa es como la que más me representa, se podría decir.” AM3

“Alegría también, pero igual cuando ando mal así, igual ando bajoneá, pero a mí todos me ven alegre (...) porque me río, porque ando abrazá de las demás personas, por ejemplo a mi mamá cuando ando alegre.” AM4

“(...) la felicidad, ser alegre, me es más fácil para mí ser alegre, simpática que triste, no soy muy triste así, depresiva, siempre ando contenta (...) compartiendo con mis amigos, invitándolos a salir pa’ que estén contentos un rato, los invito a mi casa pa’ que no pasen malos ratos, porque a veces tienen problemas y yo les digo que se queden en mi casa.” AM5

En el siguiente caso, le gusta estar alegre, pero no sabe cómo expresarlo:

“(...) intento siempre de andar feliz siempre, aunque tenga problemas, aunque tenga..., siempre andar feliz conmigo misma... pero... no sé cómo expresar eso (...) lo que pasa es que me crié con muchos hombres cuando era chica, entonces siempre fui como pa’ mí misma, pa’ mí, pa’ mí, entonces ellos siempre me enseñaron a que tenía que ser fuerte conmigo misma, no llorara y si llorar, nunca delante de nadie (...).” AM2

5.2.1.4. Fuentes de frustración y enojo

Las fuentes de frustración y enojo están relacionadas con problemas familiares, maltrato, abandono materno, pérdidas y desilusión amorosa. Acá aparecen muchas referencias y experiencias de haber sentido rabia y de haberse desbordado por ésta. La principal fuente de frustración y enojo son los problemas familiares, especialmente en la relación con los padres. Por esta razón, estas jóvenes guardan duras experiencias de dolor por problemas de relaciones familiares y abandono.

Problemas familiares

“(...) lo que a mí en este momento me tiene así con harta rabia es que mi papá es como... es alcohólico (...) y el otro día celebramos el aniversario y le regalamos unas argollas y mi mamá lo dejó tomar y se supone que era ese día no más, pero era..., y al otro día siguió tomando, entonces ahí yo me enojé (...).” AM2

“(...) rabia siento y tengo yo rencor y rabia y odio, así como con mi abuela, la mamá de mi papá, porque ella, ella, por ella viene el problema de mi papá, porque ella era alcohólica y ella cuando a mí me contaban señoras amigas de mi abuela que ella cuando él era chico, ella le daba copete pa’ no tomar sola.” AM5

“(...) es que con mi mamá siempre hemos tenido hartos problemas, yo estuve internada, mi mamá después se fue, me dejó sola en la casa, entonces, hemos tenido hartos problemas, entonces, todo esos problemas me causan enojos súper grandes, entonces como que, en realidad como que ya no me importa nada.” AM6

Maltrato

“Cuando mi mamá me pegaba, me daba rabia, me daban ganas de irme de la casa o de pegarle de repente, porque mi mamá cuando éramos chicos siempre nos enseñó las cosas, pero a veces nosotros no entendíamos y ella nos pegaba y eso me da rabia (...) en mi vida he tenido hartas experiencias malas... en mi corta y pequeña vida... yo tengo un vecino que vive al frente y yo jugaba con la hija de él y una vez empezó a tocarme... eso sí que me dio harta rabia.” AM2

“(...) ese es el problema que tiene mi papá, siempre que nosotros discutimos, él sale con el tema [abandono materno], entonces esas son cosas que a mí me dan rabia y me duelen (...) cuando mi papá me pegó y yo también cometí el error de que fui a demandarlo.” AM3

Abandono materno

“Cuando mi mamá se fue de la casa, sentí tristeza, rabia, rabia porque yo soy su hija, entonces, no pensó en mí y también sentí pena por eso y me sentí sola (...) nosotros somos seis hermanos y ella se fue con otro hombre.” AM3

“(...) lo que más me enojó es que me dejó a mí y a mi hermano menor solos poh y se fue con la pareja de ella.” AM6

Pérdida

“(...) la muerte de mi papá fue algo que me marcó, a mí y a mi hermana nos marcó hartito, porque fue como muy rápido y lo más malo que nos pudo pasar fue que estábamos enojadas cuando murió, murió y no lo íbamos a ver a su casa y eso fue como lo más frustrante que me pudo pasar (...) nunca sentí un dolor tan fuerte como lo que pude ver, porque nunca había fallecido alguien cercano, en familia cercano, nunca.” AM5

Desilusión amorosa

“(...) igual he tenido, con pololos he tenido algo bien malo que me pasó, que estuve dos años yo con un pololo y después él tuvo una hija con su pareja que él tenía antes (...) en el mismo tiempo que yo estuve con él y yo vine a saber cuando ella ya tuvo el hijo, entonces fue un engaño largo (...) igual sufrí hartito.” AM5

5.2.1.5. Formas de expresar frustración y enojo

En este grupo de jóvenes se encuentran diferentes formas de expresar la frustración y el enojo, entre ellas tenemos el desahogo, desplazamiento, descontrol, evitación y autoagresión.

Desahogo

“(...) cuando yo paso una rabia tengo que expresarme llorando, porque o si no se me queda acá y como que me pesa, me duele, entonces yo tengo que tener a alguien para contárselo y llorar y sacarme lo que tengo o también a mi papá decirle las cosas que yo siento y pienso, eso ya es como más lo que hago.” AM3

“(...) como que no reaccioné na’ y seguí caminando, y después cuando llegué a la casa ahí el llanto, la rabia, pegando combos a la almohada, y ya después con el tiempo llegó otra persona que me hizo ver de otra forma, porque en ese momento yo dije todos [los hombres] son iguales (...).” AM5

“(...) le digo garabatos no más [a la mamá], de ahí ya me voy como que camino y me empiezo a calmar.” AM6

Desplazamiento

“Cuando algo no me resulta a mí, yo me enojo conmigo misma, no con los demás, conmigo misma, pero de repente me desquito con los demás.” AM2

Pérdida de control

“(...) una vez estaba súper enojá y le pegué a mi mejor amiga y ahora ella se fue (...) es que ella me mintió, no sé si me mintió a mí o le mintió a él o le mintió a todos, entonces me dio rabia y le pegué. (...) cuando me puse a gritar en la cancha.” AM1

“(...) cuando yo me enojo, mando todo a la cresta no más, no me gusta que me hablen, nada (...) lo que pienso es puro matar a la otra persona, pegarle, no sé, me dan ganas de hacerle todo así.” AM6

Evitación

“(...) cuando no puedo hacer o no pude hacer, ando enojá así, no hablo con nadie, me preguntan y no, o me pongo a llorar (...) cuando ando así no me gusta expresarlo a los demás porque pienso si los demás tienen problemas como yo les voy a dar más problemas.” AM4

Autoagresión

“La pena y la rabia, [¿cómo las expresas?] golpeándome... escribiendo.” AM1

“(...) la dejo pasar no más, antes, antes las expresaba de mala forma, porque yo me cortaba los brazos, pero después me llevaron al psicólogo, estuve en tratamiento por mucho tiempo y ahí aprendí que no me debía hacer daño (...) no me gusta que los demás me vean llorando, que me vean enojá, que me vean triste.” AM4

“(...) cuando estaba enojá me cortaba los brazos, rompía las cosas, le decía garabatos a mi mamá.” AM6

5.2.2. VISIÓN DE SÍ MISMAS EN MUJERES VÍCTIMAS

5.2.2.1. Concepto de sí misma

El concepto de sí mismas en este grupo muestra varios aspectos característicos, éstos son el maltrato, la actitud defensiva, lo positivo y el compartir. Como se puede apreciar su autoconcepto está marcado por las experiencias de relaciones que les han enseñado a defenderse, que han dejado huella en su identidad y, por otro, los aspectos positivos y de sociabilidad que también forman parte de su identidad. En esto último, llama la atención referencias a la empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro y sensibilidad frente a las otras personas y animales, probablemente esto las hace más vulnerables al ser vistas como débiles y con dificultades para hacer a los otros lo que no les gusta que les hagan a ellas.

Centrado en maltrato

“Que no me acepten los demás, no sé, por ejemplo, me tienen mucha mala onda las minas y no sé me da cosa, porque yo sé que a dónde voy a llegar es factible que me tengan mala.” VM3

“A veces, soy pesada cuando me molestan y soy simpática cuando quiero (...), no me gusta que me molesten (...) que no me molesten y yo tampoco molestar.” VM4

Actitud defensiva

“(...) que con todo tengo drama, que me dicen algo y al tiro... ahhh, problema (...) me gusta... burlarme de los demás y no me gusta que se burlen de mí, pero a la vez sé que está mal, porque igual hay personas que se burlan de uno (...).” VM2

“(...) me puse más agresiva, me puse más alterá, me puse como por decirlo, más chora, pa’ qué, pa’ poder defenderme, porque si no qué iba a hacer.” VM6

Aspectos positivos

“No sé, que estoy bien como persona, me encuentro mucho mejor que antes, ahora estoy quizás más responsable en muchos aspectos y he madurado más, porque me lo han dicho incluso y he madurado más (...) que siempre ando alegre, que me gusta ser alegre, hum, me gusta, que sea, colocarme en el lugar del otro.” VM1

“Soy una persona bien sociable, me gusta hablar harto, me gusta conocer a las personas; simpática, enojona a veces, tierna, cariñosa soy mucho de piel, mucho tacto, soy solidaria me gusta ayudar mucho a las personas, físicamente me encuentro bonita, psicológicamente no se me ocurre algo más.” VM3

“(...) me gusta, me gusta el deporte, me gusta... todo lo que tenga que ver con actividades, cosas así, me gusta hacer manualidades, eh, no me gusta mucho el internet (...). Prefiero hacer un deporte en vez de estar metida en el computador chateando, fotolog y todas esas cosas (...) soy muy sensible, sí, o sea, veo un perrito así tirado en la calle, que está enfermito o que tenga un tumor o algo, ahí me da pena.” VM6

Centrado en compartir

“Que me gusta compartir harto las cosas que yo tengo, ayudar.” VM4

“Soy una persona sociable, que me gusta compartir, tener amigos, que a veces le cuesta un poco hacerse hábitos de estudio, pero intento hacer lo mejor que puedo, eso, y más alegre, carismática, me gusta compartir con mis amigos.” VM5

Debilidades-diferencias

Una de las características detectadas en este grupo es que todas ellas presentan alguna diferencia que las hace vulnerables a la crítica, a la burla o a la agresión por parte de compañeras. Vulnerables no quiere decir que necesariamente por esa diferencia tengan que ser maltratadas, sino en el sentido de que los otros, en el contexto escolar, lo aprovechan para satisfacer necesidades de entretención, de descarga emocional, de autoafirmación o de otro tipo. Como ejemplo, tenemos:

Dificultades de aprendizaje

“(...) me confundo y no sé cómo tirar la pelota, entonces le pregunto a la señorita y me dice no, tienes que hacerlo así, o sea, pero a veces se enoja y yo digo qué hago en esa situación porque quedo mal, quedo como que soy tonta y todos los demás se ponen a reír de mí.” VM1

Atractiva

La joven que es diferente, porque tiene buena llegada con los jóvenes; que se destaca por ser atractiva y simpática en la relación con sus compañeros, tiene más probabilidad de ser objeto de maltrato por parte de sus compañeras. También puede darse alguna rivalidad debido a celos por algún joven.

“(...) que no me acepten los demás, no sé, por ejemplo, me tienen mucha mala onda las minas (...) siempre me pasa eso con las minas, más que nada, porque con los hombres siempre me he llevado bien, no tengo problema.” VM3

Físico

El tener alguna diferencia física como gordura, baja estatura o alguna característica específica fuera de lo común, puede transformarse en objeto de burlas, como en el caso de esta joven que es molestada, porque encuentran que su cara se parece a un perro:

“(...) me dicen lipigas, por el perro de lipigas.” VM4

Social

En este grupo de adolescentes, se aprecia una alta sensibilidad a las diferencias sociales, especialmente si perciben que son miradas en menos por otras, a las que tildan de cuicas:

“(...) porque yo venía de un colegio subvencionado, y como que me tomaron mala por eso, (...) a mí me pueden decir cualquier cosa y yo paso no más poh, a mí me da lo mismo, no les respondo, no les digo na’, yo paso no más, las quedo mirando y nada más, hago desprecio y todas esas cosas.” VM6

5.2.2.2. Visión de los adultos

Positiva

La visión que este grupo de adolescentes percibe de los adultos es en general positiva, salvo una joven que agrega algunas características negativas, como desordenada, problemática y contestadora; las demás aluden a una serie de calificativos positivos, lo que muestra una buena relación con algunas figuras adultas y la referencia de cualidades positivas:

“(...) no sé, pero lo que me han dicho que soy una niña tranquila; que no soy una mala niña; que hay otras niñas que tienen otra manera de vivir que yo (...) sobre el aspecto de respetar a los que están alrededor y cosas así, soy distinta, tengo otra forma de pensar y de respetar a los demás y de ponerme en el lugar de las otras personas y de saber comprender.” VM1

“Mi mamá, por lo menos, lo que me ha dicho que soy una persona buena, que soy cariñosa, que tengo mi genio, lo tengo, y que me gusta salir, que soy alegre, que no me gusta estar ahí mucho tiempo encerrá, porque me deprimó sola.” VM3

“(...) muy inquieta, alegre, sociable, la mayoría de la gente me dice que soy sociable y creativa.” VM5

5.2.2.3. Emociones dominantes

Las emociones dominantes en este grupo son la alegría, la tristeza y la rabia. Hay más referencias a la alegría y la tristeza, y después a la rabia.

Alegría

“(...) la alegría, me gusta expresar alegría para que las otras personas se sientan bien a gusto, porque si uno anda enojada, uno perjudica a los demás y uno tiene que estar alegre para hacer las cosas.” VM1

“(...) la alegría, la alegría y a veces la tristeza, porque la alegría, a veces, por pequeñas cosas uno está feliz y a veces las cosas que a veces son diminutas, pero igual llegan, dan mucha pena, igual se hacen notar.” VM5

“(...) la alegría, o sea, por ser (...) llego abrazo a mi mamá y le digo: hola, mamita, ¿cómo estay? (...) siempre sonriendo, siempre, o con mis amigas, también.” VM6

Tristeza

“Cuando estoy muy triste escucho música romántica, no sé... o empiezo a conversar con mi mamá o mi papá y le digo sabe qué, me pasa esto, necesito que me expliquen (...), cuando yo estoy triste lo expreso igual, porque yo siempre expreso lo que siento, uno tiene que decirlo, porque es malo guardarse las cosas.” VM1

“(...) la tristeza se nota, porque a veces uno anda deprimido, sin ganas de nada, pero siempre pensando en lo que pasa y eso (...) intento como pensar las cosas y intentar subir el ánimo por otros lados o estar con gente que me converse, que me apoye y me suba el ánimo.” VM5

“(...) la tristeza... me amurro, como que estiro la trompa (...) me amurro y me quedo callá en un lado hasta que... me aburro, me quedo, o sea, acostá toda una tarde o toda una mañana.” VM6

Rabia

“Cuando las cosas no me resultan ahí me caliento caleta, pero a veces sé que las cosas pasan por algo (...) cuando tengo rabia, me enojo con todos, con mi mamá, con mis hermanos, con mis abuelos.” VM2

“Enojarme (...) a veces cuando me molestan y ellos me pegan, yo también les pego.” VM4

“(...) con rabia, no quería estar con nadie en esos momentos, no quería que nadie me hablara (...) porque yo demuestro mucho que estoy enojá, cambio la cara, no me gusta hablar con nadie en el momento que estoy enojá y los demás lo notan, porque yo no soy así.” VM5

5.2.2.4. Fuentes de frustración y enojo

Las principales fuentes de frustración y enojo detectadas están relacionadas con los permisos, injusticias en el ámbito escolar, desilusión, rivalidades, burla y maltrato escolar. Es decir, hay una tendencia a que se concentren más en las relaciones con sus pares que en sus familias.

Por los permisos

“(...) me da rabia, porque mi mamá, por ejemplo, me va a dar permiso y todos se meten (...).” VM2

“(...) igual me he enojado con mi mamá cuando no me deja salir a fiestas (...).” VM6

Percepción de injusticia en el liceo

“Él me dijo que, no sé, yo empecé a molestar y yo le decía cosas al Koala, estaba peleando con él y de repente el profe se mete, el viejo de matemáticas, y me dice: “oiga señorita déjese de decir garabatos, no sea ordinaria”, y le dije: ¡qué soy ordinaria, no sea barsa!, y ahí le dije garabatos... oiga respéteme, entonces respéteme usted, no sea patúo, si cree que un profesor me va a venir a mandar aquí... me puso una anotación, así una anotación, llamó al paradocente y toda la cuestión.” VM2

“(...) rabia cuando todos vienen a ensayos, se juntan, pero hay gente que no viene y por eso después nosotros nos equivocamos, igual da rabia y se siente impotente, porque uno no puede ir y tocar por las otras personas.” VM5

Desilusión

“La que más tuve fue cuando supe que mi papá fumaba yerba... ahí fue una ira como que..., todavía no se la perdono realmente, de corazón, así decir que mi papá así ya lo perdoné, no, no puedo.” VM3

“(...) cuando veo a mi ex pololo con una nueva polola, eso me ha dado rabia, pero es como de mirar así y como que me da pena.” VM6

Rivalidad entre mujeres

“(...) tenía un amigo que vive pa’ allá pa’ donde vivo yo y la Loreto con la Camila, la Camila había pinchado con él y después pasó como un mes y yo lo conocí, así en la calle y ya, éramos amigos así y no había pasado na’ y la Camila creía que yo había pinchado con él, que tenía algo con él y vino y yo me agarré a pelear con ella.” VM2

“(...) que no me acepten las minas como yo soy (...) me gritan que yo soy una maraca, que yo soy aquí, que soy allá, que las tengo todas prácticamente.” VM3

Burla y maltrato escolar

“(...) me puse a pelear con un compañero que es gordito, es que yo igual lo molesto y él igual me molesta, pero es que igual tiene más amigas, entonces todos me molestan (...) él tiene hartos amigos y todos me molestan y él va diciendo a todos los cursos que me digan así (...) me empiezan a decir perro (...) que yo reaccione mal, porque ellos saben que yo reacciono.” VM4

“(...) tiran bromas pesadas, así como por molestar de repente y como que da rabia (...) por ejemplo, cuando yo hice algo, me dijeron ah! tú hiciste eso y fue chistoso y te caíste, ah! y como que a uno igual le da rabia, porque no fue rico caerse, una cosa así.” VM5

“(...) yo llegué y... todos me tenían mala, bueno no todos, todos, pero las niñas de mi curso, las dos que pasaron antes que yo, a mí me odiaban. Era cosa de ¡ah, la maraca!, ¡aléjenla de acá y allá! y, y ¡no, hay que tenerle mala!, porque yo venía de un colegio subvencionado y como que me tomaron mala por eso.” VM6

5.2.2.5. Formas de expresar frustración y enojo

Las formas detectadas en la expresión de la frustración y enojo fueron control y descontrol. Éste último implica responder a la agresión con otra agresión, con insultos o con crisis nerviosa, mientras que el control implica buscar una manera asertiva de expresar la rabia. También es posible apreciar cierta ambigüedad en el sentido de que una misma joven puede oscilar entre estados de control y pérdida de control.

Control

El control que implica tener algún dominio de la situación, ya sea a través de la reflexión, el diálogo o la canalización de la rabia de una manera constructiva:

“(...) eso sí que yo me enojaría, pero no me alteraría, haría las cosas como deben ser, en qué aspecto, que debería aconsejar, no sé, buscar una manera para poder ayudar, porque de qué sirve ponerse enojada excesivamente, no sirve de nada (...) uno con el carácter si tiene muy fuerte o puede perjudicar a los demás y uno puede actuar sin pensar, quizás, no sé, porque yo he visto personas que actúan sin pensar cuando están enojados y por eso a mí no me gusta eso.” VM1

“(...) se lo digo a ellos mismos también, porque da rabia que sean impuntuales, que sean, que no se pongan de acuerdo y vengan a ensayo [de banda] y se lo digo a ellos mismos que deberían cambiar eso.” VM5

“(...) a ver cuando me enojo, me encierro en la pieza, me encierro en la pieza y... me pongo a escribir, como, como que me pongo a escribir las cosas que me han pasado (...). Pero, si no me resulta algo, si no me resulta algo, no me enojo, digo bueno, será pa’ otra, será después.” VM6

Pérdida de control

El descontrol implica la descarga rápida e irreflexiva de la rabia, ya sea a través del mismo tipo de estímulo que está recibiendo, insultos, agresiones, o de una crisis nerviosa.

“Tratando mal a los demás, ofendiéndolos, insultándolos (...).” VM2

“(...) es que estábamos sentados y ellos empiezan así a ladrar y entonces yo me enojo, empiezo a molestar y todo (...) yo le digo al Julián, soy guatón y eso.” VM4

“Yo participo en banda en el Mary [colegio] y una vez por un problema estúpido más bien dicho, me hicieron algo a mi instrumento (...) lo rompieron, entonces, a mí me dio mucha rabia y me dio mucha pena porque me daba pena que me hicieran eso, porque era mi amiga (...) una crisis nerviosa, y me dio eso, es que fue tanta la rabia y la impotencia que me sentí mal y de hecho me mareé y me tuvieron que llevar a la enfermería.” VM5

Control/descontrol

En algunos casos es posible apreciar la oscilación entre el control y descontrol en una misma joven, no logrando una adecuada regulación de la conducta:

“(...) me controlo, a veces, a veces dejo la tendalá y la dejo no más (...), pero lo que es mi papá no, con él me cuesta demasiado controlarme (...) soy bastante hiriente cuando

lo enfrento, pero trato después de eso... aislarme, para tranquilizarme porque le puedo decir muchas cosas y yo sé que a veces soy muy hiriente con mi papá.” VM3

En la siguiente tabla es posible apreciar la síntesis de la visión de sí mismas de mujeres victimarias y víctimas:

TABLA N° 7 MUJERES: VISIÓN DE SÍ MISMAS

MUJERES	VICTIMARIAS	VÍCTIMAS
Descripción de sí mismas	Aspectos positivos Aspectos negativos Fortaleza Actitud defensiva	Aspectos positivos Centrado en maltrato Centrado en compartir Actitud defensiva Debilidad-diferencias
Visión de los adultos	Mixta	Positiva
Tono afectivo	Alegría Felicidad Rabia	Alegría Tristeza Rabia
Fuentes de frustración y enojo	Problemas familiares Maltrato Abandono materno Pérdida Desilusión amorosa	Por los permisos Percepción de injusticia Desilusión Rivalidad entre mujeres Burla y maltrato escolar
Formas de expresar frustración y la rabia	Desahogo Desplazamiento Evitación Autoagresión	Control Pérdida de control Control/Descontrol

5.2.3. VISIÓN DE LOS PARES EN MUJERES VICTIMARIAS

5.2.3.1. Amigos: la segunda familia

Todas las jóvenes refieren tener amigos, por lo menos uno o dos, varios o hartos, los cuales fueron conocidos en el entorno familiar, barrio, establecimientos educacionales o instituciones, como Cruz Roja. Ellos son percibidos como relevantes y como una importante fuente de apoyo, compañía, ayuda y afecto; son como una segunda familia, con quienes se conversan temas que no se atreven a tocar con sus familias.

“(...) si no estuvieran ellos [los amigos], yo estaría en el suelo.” AM1

“(...) con mi familia no puedo conversar lo que converso con mis amigos.” AM4

“(...) para mí, mis amigos son como mi segunda familia, porque no sé, de repente puedo tener un problema en la casa y están mis amigas siempre, siempre han estado (...).” AM5

5.2.3.2. Buena amiga

La forma en que describen ser percibidas por sus amigos muestra una imagen positiva de sí mismas y que estas relaciones constituyen una fuente de gratificación y de conformación de una imagen positiva de ellas.

“igual me han dicho que soy buena amiga, que pueden confiar en mí (...).” AM3

“yo tengo más personalidad, yo creo que ella me ve como una persona quizá más fuerte (...).” AM2

“(...) confiable, soy fiel a ellas cuando me cuentan algo o de que si ellas tienen algún problema yo ahí estoy, como que siempre ahí con ellas, como que me ven, como confiable, nunca las he traicionado (...).” AM5

5.2.3.3. Con rabia: me paro y les pego

Todas las jóvenes ante una situación de conflicto, cuando se enojan con sus pares pueden reaccionar de una manera violenta, desde la violencia verbal hasta la agresión física. Esto estaría demostrando que en este grupo existirían patrones de resolución de problemas basados en la agresión, con un manejo de la rabia que puede llegar al descontrol de impulsos y a expresarse en una agresión.

“(...) que me he puesto hasta pelear por enojarme con otras personas que me caen mal y bueno tratándolos mal, tratándolos feo así, humillándolos (...).” AM4

“(...) si ellos van y me dicen oye cabra tal por cual, yo me paro voy y les pego, soy así... voy y le digo oye qué te pasa, por qué y empiezo siempre a palabrear con ellos.” AM2

“(...) la mayoría de las veces peleo, porque eso no me puedo controlar en ese momento porque siempre, no es siempre que ando peleando, pero de repente cuando ya son cosas cahuines, o cosas que anden hablando mías, muy fuertes, o que me griten algo en la calle que voy pasando, me griten algún garabato, no voy y le digo oye, ¿por qué me dijiste?, voy al tiro (...) si es muy fuerte, voy y le pego; si es una mujer le pego.” AM5

La madre es sagrada

Una de las peores ofensas que le pueden hacer y ante lo cual va a haber una reacción inmediata es el insulto a la madre, el “sacar la madre”, lo cual no es tolerado. Esto significa que la madre ocupa un lugar muy importante en los significados de estas jóvenes y que existen ciertos códigos sociales que se pueden utilizar para atacar donde

más les puede doler al otro. También las ofensas a la familia o relacionadas con la sexualidad constituyen una fuente de gran ofuscamiento y de escasa tolerancia.

“(...) que me saquen la madre, que no sé poh, no saben cómo es mi mamá y que digan ¡ay! conche tu madre, qué saben ellos, cómo es mi mamá, o que de repente que me digan cosas a mí y que voy en la calle y que me tengan mala y que me digan ¡oh, esa maraca culiá!.” AM5

“Es como si estuvieran sacándome a mi mamá... no sé, como diciéndome... tu mamá es... no sé... no me gusta, porque es feo... es la madre que te crió... yo encuentro que sea como sea la mamá pa’ uno es sagrada y no tienen por qué venir a sacarte a tu mamá (...), porque no, es feo el garabato... es ordinario...no me gusta (...).” AM2

“(...) como hablar mal de mi familia o hablar mal de mí, eso es lo que más me molesta, no lo soporto (...).” AM4

5.2.3.4. El molestar como entretención

En primer lugar, es necesario considerar que el lenguaje cotidiano de los jóvenes está cargado de expresiones burlescas y de ridiculizaciones de los otros, lo cual pareciera ser un elemento constituyente de la cultura juvenil y en parte de la idiosincrasia nacional, pues el reírse del otro se aprecia como una fuente habitual de risas y bromas. Además, el trato entre los jóvenes en general es percibido como poco cordial y amable, especialmente cuando los niveles de conocimiento entre ellos son bajos. Se tratan más mal a principios de año que después, aunque también puede influir un acostumbramiento a la forma de relacionarse.

“(...) a todos en el curso, a todos nos molestan, a todos, todos gritan cosas, a todos, y uno tiene que quedarse de repente callá no más... porque en el curso son súper ordinarios (...) todos siempre son así, tratándose mal (...).” AM2

Todas las jóvenes entrevistadas de este grupo refieren antecedentes de ser molestadas o en la básica o durante el año escolar; en algunos casos también han sufrido discriminación. Lo que significa que el actuar como victimarias no excluye el haber vivido el rol de víctimas, lo que hace más compleja la dinámica de relación basada en los malos tratos:

“(...) como siempre he sido retraída y me sentaba al final y como que no hablaba con nadie, porque todos me caían mal, que eran demasiado flaites y ahí a una la agarran de punto (...).” AM1

“(...) por lo chica, porque soy chica, por eso siempre me molestan...me dicen... me dicen... a ver... tapón de artesa.” AM2

“Cuando iba como en quinto por ahí me agarré a pelear con dos niñas, porque ya era mucho que me molestaban y fue tanta la impotencia, la rabia, que yo llegué a pegarle, así al tiro, como que tenía tanta cosa acumulada que me habían hecho que llegué al tiro a pegar.” AM3

5.2.3.5. En buena o en mala

En las relaciones que mantienen los jóvenes, el molestar, entendido como echar la “talla”, bromear, reírse del otro para entretenerse, no siempre es interpretado de la misma forma. En algunos casos, las mismas expresiones o gestos pueden significar una provocación. Por lo tanto, se puede apreciar que existe una fina interpretación de los códigos verbales, y sobre todo no verbales, para evaluar si el gesto, palabra o acción corresponde a un mensaje de amistad o buena onda, o si bien, es en mala, es decir, constituye una provocación o amenaza. El contexto y el tipo de relación previa, muchas veces permite hacer la distinción, como, por ejemplo:

“(...) depende de... de la forma en que lo digan, porque si me lo van a decir así en mala así como pesado, así como ordinario... ahí si no las paso, pero cuando sé que son amigos y me están bromeando, ahí los dejo.” AM2

“(...) es que yo sé cuando alguien me mira feo, con mala intención, como que le caigo mal, y me mira como de pies a cabeza y como que ¡ay, me caí mal!, como que soy lo peor que hay, esa mirada (...).” AM5

Otras veces, algo muy similar, pero dentro del contexto de amigas es interpretado como una forma habitual de compartir.

“(...) por ejemplo, a la Maca siempre la molestamos, porque antes la Maca era gorda, entonces, la molestábamos que tenía la media guata, pero se reía siempre con nosotras y nos decía a nosotras también cuestiones, pero nunca en mala (...).” AM4

Se puede apreciar también estrategias más indirectas de provocación, por ejemplo, comenzar con una provocación no verbal para que la otra reaccione verbalmente y luego poder acusarla de que ella empezó. Lo cierto es que es difícil hacer una clara puntuación de los hechos cuando se producen discusiones o peleas entre jóvenes, puesto que cuesta establecer el momento inicial del problema:

“(...) porque eso hacen acá en el colegio, las niñas, porque si me tienen mala a mí y se supone que la que provoca el problema es la que tiene la culpa, entonces ellas me miran feo, cosa que yo les diga ¿qué me mirai? y ellas van a llegar diciendo aquí si ella dijo primero que me mirai tanto y yo no la estaba mirando, entonces como tratan de provocar a uno pa que después le echen toda la culpa que tú empezaste, por eso.” AM3

Todas las jóvenes de este grupo tienen experiencia molestando o agrediendo a otros y dan justificaciones de por qué lo hacen, como respuesta a una provocación, por

traición, respuesta a malos tratos; o bien por entretención, para pasarlo bien, por tirar la “talla”; porque las otras se hacen las cuicas o miran en menos a los compañeros.

“(...) un día en que todas estábamos sentá atrás y de repente ella dice ¡ay, las cabras ordinarias! y ahí nosotras le dijimos a quién venís a tratar de ordinaria, vos, si soy súper pelá y empezamos a tratarla súper mal (...).” AM2

“(...) le gritaba hartas cosas, no sé poh, lesbiana, puras cosas así... porque me caía mal de presencia como era ella, porque se hacía la cuica, se hacía la importante... como que nos trataba a todos de picantes, como que ella tenía más alta sociedad que nosotros, entonces eso a mí no me gusta de la gente.” AM6

Esto implica, por un lado, que en el modo de relacionarse tienen incorporado el tratar mal a otros cuando algo les molesta; que el manejo emocional de la rabia es escaso, y por otro, que su repertorio de experiencias en resolución de problemas está basado en la reacción rápida y confrontacional, lo que unido a lo anterior hace que fácilmente puedan dar respuestas agresivas frente a conflictos.

5.2.4. VISIÓN DE LOS PARES EN MUJERES VÍCTIMAS

5.2.4.1. Amigos: son fundamentales

Para todas, los amigos son un referente importante, ya sea que tengan hartos amigos o pocos, y manifiestan la expectativa de contar con ellos. Sólo una se muestra decepcionada y dice no tener amigos en la actualidad, aunque sí los ha tenido anteriormente. A los amigos los han conocido principalmente en el barrio, en el liceo y por contacto a través de los mismos amigos y conocidos.

Los amigos cumplen un rol importante, ya que son personas que están en las buenas y en las malas, ofreciendo compañía, consejo, ayuda y apoyo. Les permiten pasarlo bien, divertirse, salir, conversar, contar secretos, permiten desahogarse y dan el consejo que no se obtiene en la casa. Es decir, junto con la familia, serían el grupo más importante en la satisfacción de necesidades afectivas, de pertenencia y apoyo.

“Puede ser apoyo, compañía (...) confianza para contarle algún secreto.” VM4

“Son fundamentales, porque a veces uno que está en el colegio, tiene algún problema y necesita desahogarse, en la casa no se puede a veces, uno va al amigo, le explica el problema, lo apoya, le da consejo, son fundamentales en la vida, los amigos.” VM5

“(...) son importantes, porque cuando yo las necesito siempre están ahí; en cambio, hay otras personas que uno las necesita y como que se alejan, por ser, yo he estado enferma, me van a ver a la casa o no sé poh, a mí cuando se me murió mi tía, la Naty estuvo siempre ahí, hasta se quedó a dormir en mi casa y no me dejó sola.” VM6

5.2.4.2. Buena amiga

La forma en que describen ser percibidas por sus amigos muestra aspectos positivos de sí mismas, como el ser confidentes, escuchar, dar consejos y el compartir

alegrías y tristezas. Estas relaciones constituyen una fuente de gratificación y de conformación de una imagen positiva de ellas:

“(...) ella me ve como una buena amiga, que la escuchaba harto, le daba consejos, le escuchaba sus problemas, que son de ella (...).” VM1

“(...) soy una persona que ella me decía que de puro cariño me decía mamá, ella era más chica que yo, yo no quería que ella hiciera tonteras, siempre le andaba diciendo “no hagai tonteras, no hagai tonteras, la andaba cuidando, protegiendo, así de una manera de que la apreciaba tanto que yo no quería que hiciera estupideces, que yo a lo mejor hice de que me arrepiento (...).” VM3

5.2.4.3. Con rabia: no “pesco”

La actitud predominante cuando se enojan con otros jóvenes es de alejamiento, quedarse sola, no responder, quedarse callada, bloquear la rabia no expresándola o enfrentando la situación verbalmente. Sólo en un caso manifiesta que puede llegar a los garabatos si le dicen algo. Se aprecia que en este grupo las estrategias de afrontamiento frente a dificultades que involucren las emociones de rabia tienden a inhibirse o mantener el control.

“No les digo na’, prefiero no hablar, quedarme callá... porque cuando molestan como que no pesco igual, porque si los pesco van a seguir, seguir.” VM4

“(...) cuando me dicen algo pesado o algo así y ahí me da rabia, le digo: jah, sabís que más chao!, y me voy, me alejo de donde está esa persona.” VM6

En un caso, hay referencia a respuestas más asertivas para afrontar la situación:

“A veces lo expreso, lo demuestro y a veces también voy y lo enfrento y le digo me dio rabia esto y esto de ti y te digo que sería mejor que cambiaras esa actitud conmigo (...) haciendo maldades no, porque eso no va conmigo, hacer maldades de como las que me hicieron, no, porque sé que hace mal.” VM5

Pero la tendencia del grupo es a mantener distancia, no involucrarse y de “no pescar”.

5.2.4.4. El molestar como entretención

Todas ellas tienen experiencias en las cuales han sido víctimas de malos tratos por parte de compañeros y compañeras, como objeto de burla para entretención del grupo, burlas que en ocasiones han llegado a grabar y las han subido a internet. Por ejemplo, tienen la experiencia de haber sido víctima por celos de una compañera por pretender el mismo joven; víctima por agresiones verbales de connotación sexual, lo que la hace sentir discriminada por las compañeras; víctima por creerse más que las otras y que por sus conductas diferentes la tildan de cuica, por alguna característica física o por diferencias sociales.

“hay varios niños que me molestan y niñas que me molestan a mí y a mí me molesta, pero lo único que hago es junto los libros que me tiran y se los voy a pasar a la profesora, le digo: sabe señorita me sucedió esto, los niños de atrás me andan tirando estos libros, no hacen na’, me dicen ya (...) yo me sentía como usada, me sentía como una basura, así, como que yo era una entretención.” VM1

“Es que me insultaba, me empujaba y, entonces, ya, ahí un día estábamos en la oficina y fui pa’ allá y me dijo ¡que si a vos te gustan las sobras! y la cuestión.” VM2

“(...) como que yo soy aquí, que soy una maraca, que yo me meto con todos, que los ando calentando a todos, que yo prácticamente soy una puta, es como eso lo que me trataron de decir todo el rato así, de dos horas de clases.” VM3

5.2.4.5. En buena o en mala

Es posible inferir una dinámica de relaciones entre los jóvenes donde está instaurado el molestar al otro, el divertirse burlándose del diferente o del más débil. En este caso, estas jóvenes han ocupado principalmente el rol de víctimas, pero dentro de esa dinámica, ellas también participan molestando, ya sea comenzando o reaccionando ante las presiones del grupo o riéndose en el rol de testigos de lo que hacen los otros.

“Casi siempre molestamos casi todos, casi todos los días nos molestamos (...) no siempre soy yo, a veces empieza una persona y yo sigo o empezamos a molestar los dos.” VM4

“(...) a veces, son por bromas tontas que a veces a uno le provocan sonrisa, porque uno tiene que aprender a reírse de las cosas y no sabría decirle muy bien, pero típicas cosas que uno dice o hace y después te dicen: guaja, tú hiciste eso, ah, te caíste o no sé, te manchaste, te caíste al barro, ah, que chistoso (...).” VM5

Cuando están dentro de sus grupos de confianza, se molestan en forma de “talla” o broma y se ríen, pero si esto proviene desde fuera del grupo, no lo aceptan y le dan un significado distinto.

“El Francisco y la Camila, porque ellos son como los más esto, porque yo igual los molesto, pero como son más amigos (...) porque yo los conozco, si es un niño nuevo y yo no lo conozco, no me tiene por qué molestar.” VM4

Algunas refieren no acostumbrar a molestar a los otros, si llegan a hacerlo muchas veces es como broma cuando están dentro de un grupo de confianza, así también algunas han llegado a responder verbalmente cuando son molestadas o provocadas por otros, pero no refieren llegar al nivel de la agresión física:

“ (...) ella cuando anda en la calle y yo ando sola y ella anda con cabros y cuestiones, me empieza a lesear, cuando anda en la calle sola y yo cuando yo ando acá, yo la molesto, pero el otro día le paré máquina en la calle y le dije: oh, qué onda que andai diciendo porque no me decí las cuestiones en la cara y me dice: no, si yo no te quiero decir na' a ti, si yo no tengo problemas contigo. Uh, me dio una caleta de rabia, quería puro pegarle.” VM2

Esta cita también nos muestra la diferenciación del comportamiento grupal versus el individual. Pareciera que cuando están en grupo se sienten con más poder y respaldo para molestar, pero si son enfrentados en forma individual, la actitud cambia. Se pueden distinguir dos modalidades para molestar: una, que es la confrontación persona a persona, pero que siempre tiene de fondo el contexto de la sala de clases o del grupo, donde los otros asumen un rol pasivo, y la otra, que es en la interacción con el grupo, donde éste asume un rol más activo.

También en este grupo se hace alusión a la importancia del lenguaje no verbal, donde, por ejemplo, las miradas pueden ser interpretadas como signos de agresividad:

“Ellas me tienen tanta mala onda, tanta, que si no sé, a lo mejor ellas pensaban que no sé, de una rabia, un odio que le tenía así, pero un odio grande que sentían hacia mí, así como esa cara que ponen, que es como muérete, que están deseando lo peor del mundo pa' ti.” VM3

Finalmente, se puede constatar que en este grupo se pueden apreciar antecedentes de maltrato, ya sea en cursos anteriores o en otro colegio, lo que apuntaría hacia algunas

características de estas jóvenes que se mantienen en el tiempo y las hace más vulnerables:

“(...) cuando estaba en la básica, una vez me subieron la falda, me la levantaron y me sentí tan mal, fue humillante (...) aquí me dicen que yo soy Chuky, me dicen cosas así, pero a mí no me importa, antes sí me dolía (...).” VM1

“(...) ella, a mí como que no me soportaba, porque era morena, porque yo era morena, porque yo negra, porque tenía el pelo oscuro y ella es blanca, rubia; entonces como que era súper racista, y yo llegué a ese colegio becada y también como que era clasista (...).” VM6

En la siguiente tabla se sintetiza la visión que tienen de los pares las mujeres victimarias y víctimas:

TABLA Nº 8 MUJERES: VISIÓN DE LOS PARES

MUJERES	VICTIMARIAS	VÍCTIMAS
Importancia de los amigos	La segunda familia	Son fundamentales
Visión de los amigos	Buena amiga	Buena amiga
Cuando me enojo con los pares	Me paro y les pego La madre es sagrada	No pesco
Sentido del molestar	Sujeto	Por entretención Objeto En buena o en mala

5.2.5. VISIÓN DEL MUNDO EN MUJERES VICTIMARIAS

5.2.5.1. Normas de convivencia: no las conozco

En este grupo, ninguna conoce el manual de convivencia de su establecimiento, el cual regula los comportamientos adecuados e inadecuados dentro de su respectivo establecimiento. Sólo dos refieren que algo, pero vagamente.

5.2.5.2. Los diferentes: si me caen mal, los molesto

En relación a la percepción que tienen frente a los que son diferentes, hacen una distinción entre los conocidos y los que no lo son, en el sentido de que si son conocidos y simpáticos, les caen bien, pero si no, no les interesa o mantienen la distancia, y la misma diferencia puede ser objeto para molestar. Por otro lado, también manifiestan opiniones de respeto hacia los otros, pero parece ser más bien una declaración de principio, pues si los otros marcan diferencias, no lo toleran; si otro llega con una actitud ofensiva o una actitud que perciban como humillante, no lo toleran y no lo dejan pasar. Hacen una distinción con los minusválidos a quienes respetan y de quienes no se burlan.

“Nada, no pienso nada, no, yo vivo mi vida y eso poh (...), si la persona es cuica, si ella es pobre, no discrimino a nadie, no me gusta, pero ella era como, como pa’ molestarla, pa’ que se enojara. Era como pa’ molestarla un rato, pa’ pasar la hora quizá, no sé.”

AM2

“(…) con los que son distintos, a mí igual me da pena, porque siempre los ando molestando, o sea, como que típico gordito así, guatón, o no sé, yo creo que igual tiene que tener algo psicológico malo, igual lo veo mal, pero a que sean distintos a mí, igual todos tenemos defectos e igual uno se tiene que mirar primero antes de molestar al otro, aunque uno cuando le dice qué te pasa guatón o chancha o soy malita pa’ comer, uno no piensa esas cosas en el momento o como le pueden llegar a la otra persona.” AM4

5.2.5.3. Figuras de respeto: los profesores y autoridades del colegio

Las personas que más respetan son los profesores, director, inspectores, paradocentes y autoridades, porque son mayores, educan y los respetan. Estas relaciones están supeditadas al respeto mutuo, pues si no es así, ellas tampoco las respetan. Para algunas, este respeto también está basado en el temor a ser expulsadas.

“(...) porque si no los respeto, ellos, me voy a tener que irme del colegio como algo así, igual porque son más grandes que yo, son adultos, los respeto por la educación que me dio mi mamá tengo que respetarlos (...), a los que se dan a respetar, por ejemplo, a esos profesores que tratan mal a los alumnos, ahí yo, si a mí me tratan mal como lo voy a tratar bien.” AM4

“(...) yo los respeto, porque si no los respeto, me pueden echar del liceo.” AM5

5.2.5.4. Lo más importante: la familia y ser alguien en la vida

Al indagar en lo más importante de sus vida se obtienen dos elementos: la familia y ser alguien en la vida. La familia por el apoyo, afecto y preocupación, especialmente en momentos difíciles, sería importante para todas, y en segundo lugar, hay referencias a ser alguien en la vida, lo que se relaciona con lograr una profesión, consolidarse económicamente y formar una familia.

“(...) ser alguien y tener una familia no como la mía, o sea, y tratar de hacerlo bien yo, y que siempre se sientan a gusto alrededor mío, eso es como lo que más anhele, poder llegar a tener una familia, se podría decir, normal.” VM3

“(...) porque ellos han estado conmigo, ellos me han apoyado, ellos han llorado conmigo, ellos han estado conmigo siempre.” VM6

5.2.5.5. Modos de resolución de conflictos: encarar y defenderse

Las reacciones que manifiestan cuando tienen un problema con alguien en el establecimiento es “no pescar”, hablar, encarar, defender, gritar, insultar y pegar. La mayoría no está dispuesta a dejarse pasar a llevar y va a reaccionar con algún grado de violencia. Si no pueden solucionar el problema, lo dejan.

“La mayoría de las veces me quedo callada... [las otras veces] la saco, le grito... y lo mando a la mierda, es que lo borro, lo borro del mundo.” AM1

“(...) acá nunca me he agarrado a pelear con niñas del colegio, pero sí las he gritado, gritoneado, hemos estado a punto, eso sí, porque llega justo el inspector, de yo estarle gritando, de por qué me dijo esto, pero no conflictos mayores, así de gritarse no más.” AM5

5.2.5.6. Percepción de violencia: es mala, pero sirve “pa’ botar” tensiones

La violencia en general es percibida como una forma inadecuada de solucionar los problemas, que está mal, pero es reconocida como una forma de descargar la rabia, ante la cual no se piensa lo que se hace. En algunos casos se justificaría su uso y la violencia psicológica serviría para darse cuenta de quién es el otro.

“(...) es mala la violencia, obvio que es mala, pero la psicológica es buena (...) en que hace darse cuenta de quién está al frente.” AM1

“(...) la violencia, la violencia yo la veo más como pa’ botar tensiones, los problemas que tenía, la violencia igual yo la encuentro mal, porque a lo mejor llega a tanto la rabia que no, que no te podía controlar y podía llegar a hacer cosas tan graves que las consecuencias son muy malas.” AM3

En relación a la violencia escolar, también es reconocida como una forma inadecuada de resolución de problemas, en un ambiente que debiera ser como el segundo hogar, donde las personas aprenden con palabras. Pero se justifica como un modo de reaccionar cuando se es molestada. También se refieren efectos psicológicos negativos y efectos en la concentración para estudiar. Si bien es vista como algo negativo, esto no se traduce en un comportamiento consecuente con esas ideas, puesto que han estado involucradas en varios hechos de violencia, ya sea psicológica o física.

“Yo creo que es mala la violencia en el liceo, nos da una mala enseñanza, yo creo que es porque hay personas que se sienten superiores a otras personas, siendo que son iguales, siendo que uno es igual, o sea, sea como sea, sea pobre, somos igual y no tienen por qué estar peleando ni na’, si todos somos personas y entendemos con palabras, yo creo que está mal la violencia en el liceo.” AM2

“(…) yo encuentro que igual eso es malo, porque todo eso te lleva a cosas psicológicas, cuando tú estai solo te lleva a pensar, igual hací cosas que no, no sé, no tomái las medidas o decí que no sé, por qué existí, yo cacho que por eso las personas se matan también, por eso.” AM3

“(…) se ve mal en un colegio, porque se supone que aquí es pa’ estar tranquila, pa’ estudiar, pa’ relajarse, porque si yo me pongo a pelear con una niña y después tengo que estudiar, no voy nunca, no voy a tener concentración, porque voy a estar pensando, pucha me pegó o me puse a pelear y voy a quedar nerviosa, entonces no, no me gusta aquí en el colegio mucho las peleas o conflictos.” AM5

5.2.5.7. Los que molestan: se desquitan de sus problemas

La visión que tienen de los que molestan a otros es que están mal en la forma de resolver los problemas y de relacionarse, descargan sus problemas personales con los

demás y no piensan en el otro. Ellos realizan abuso de poder y ahí algunas justifican la agresión.

“(...) que son estúpidos, porque se fijan en los defectos que tienen los demás y no se fijan en ellos y ellos muchas veces tienen muchos más.” AM1

“(...) yo lo hago, de molestar yo lo he hecho, sé que está mal, no me gusta, pero cuando es abuso, cuando yo sé que es abuso intervengo, porque si veo que una niña grande le va a pegar a una que sabe que le va a pegar, por ejemplo, que dicen que se ganen las moneas y yo sé que ella le va a pegar a la chica, obviamente me voy a poner ahí, aunque no tenga el problema con la grande.” AM5

5.2.5.8. Los molestados: los débiles e indefensos

Los molestados son vistos como débiles, indefensos, como tontos por dejarse molestar y sienten pena por ellos. Según sus opiniones, debieran sacar valor para hablar y enfrentarlos.

“(...) ahí si no sé, me darían pena yo creo, dejarse molestar o dejarse pegar por alguien es como tonto...” VM2

“(...) si tú soy de personalidad fuerte, nadie te va a pasar a llevar ni te va a decir na’, pero si tú soy callado, no sabí defenderte o no les decí na’, eso también provoca a que te molesten.” AM3

5.2.5.9. Participación en hechos de violencia

Todas ellas han estado involucradas directamente en escenas de violencia, como espectadoras y como agresoras, ya sea psicológica o físicamente. Refieren que cuando pelean se descarga la rabia; el dolor de la agresión las impulsa a pegar más fuerte. Sólo

después son capaces de ver hasta dónde llegaron y los efectos que pueden dejar en las personas. Los espectadores juegan un rol importante en incentivar las peleas.

“(...) me veo como una persona poco madura, porque no es capaz de conversar las cosas y llegar a pelear y hacer el medio show delante de todo el liceo, porque estaba todo el liceo mirando.” AM2

“(...) por el odio y por el dolor que ella me causó también, yo creo que por eso, yo siempre le sacaba las cosas en cara, que si tú soy guatona, que si soy cuadrada, no sé, le decíamos calamardo, moais, tipos de cosas que yo creo que siempre la afectó, porque cuando en el momento que a ti te dicen narigona, tú estai en el espejo así y recordai y eso también te afecta, a lo mejor no te puede afectar en el momento, te poní a reír o le tirai otra cuestión, pero después, cuando estai sola eso sí.” AM3

5.2.5.10. Formas de prevención

Las estrategias que proponen para prevenir o disminuir la violencia escolar son: compartir y conocerse, realizar actividades en grupos chicos, no más de diez alumnos, actividades de música, aprender a usar la palabra, aprender a respetarse, que los profesores hablen más, conversaciones para intercambiar diferencias, actividades con preguntas que permitan ponerse en el lugar del otro, entrevistas en grupos pequeños, investigar en profundidad los casos de violencia, escuchando ambas partes para tomar las medidas adecuadas, más charlas y talleres, más disciplina, promover métodos pacíficos de resolver conflictos, rol activo del profesor jefe para que el curso sea más unido, actividades de consejo de curso para la mejor relación de los alumnos. Por otro lado, están las medidas restrictivas que son: echar a los malos o ayudarlos, no recibir alumnos conflictivos y echar a los problemáticos.

5.2.6. VISIÓN DEL MUNDO EN MUJERES VÍCTIMAS

5.2.6.1. Normas de convivencia: no las conozco

La mayoría refiere no conocer las normas de convivencia del establecimiento. Sólo una dice que conoce la mayor parte.

5.2.6.2. Los diferentes: hay que aceptarlos a todos

En relación a la percepción que tienen de los que son diferentes, las opiniones son por un lado de desinterés por ellos, les da lo mismo, de dificultad para aceptar a los que se creen más, a los que tienen vicios, y por otro, de aceptación a todos porque todos somos diferentes.

“(...) todos somos distintos y uno tiene que aceptar, porque todos tenemos nuestros defectos, nuestras virtudes, entonces hay que aceptarlos a todos, tal como son.” VM1

“(...) porque somos todos distintos, y me gusta ser distinta a las demás personas, no me gusta andar todas iguales, esa cuestión de, por ejemplo, hay veces que hay amigas que se visten todo el rato iguales, no me gusta pa na’, si todos somos distintos, demosremos que todos somos distintos.” VM3

“Nada, es que casi nunca ando pendiente de la gente.” VM4

5.2.6.3. Figuras de respeto: los profesores y adultos del colegio

Las personas que más admiran son profesores, inspectores, directores, paradocentes y auxiliares, por su paciencia, el esfuerzo por soportar a los alumnos, porque son mayores y transmiten conocimientos. También respetan a algunos

compañeros y alumnos de cursos superiores. Estas relaciones están basadas en que si el otro respeta, ellas también lo hacen.

“Que también como ellos me respetan yo los respeto.” VM2

“Que tienen harto esfuerzo pa’ soportar este liceo, como son la gente de este liceo, yo creo que tienen capacidad de soportar los gritos; yo no tolero los gritos, mucha bulla no sirvo, tampoco tengo mucha paciencia, como que eso tiene valor.” VM3

5.2.6.4. Lo más importante: la familia y ser alguien en la vida

Lo más importante para ellas es la familia por el amor y apoyo que le dan. La familia constituye el soporte material y emocional que valoran, a pesar de las carencias y dificultades que pudieran haber enfrentado, también se proyectan en llegar a tener una familia propia. En segundo lugar, aparece el estudio para ser profesional o “ser alguien en la vida”. Llama la atención esta expresión, pues el anhelo de llegar a ser alguien involucraría la falta de ser algo en el tiempo presente; la vivencia de carencia o de no ocupar un lugar valorado en la sociedad, para lo cual es necesario cumplir con algunos mandatos como es el estudio y tener una profesión.

“(…) lo más importante para mí en la vida es mi familia, mi familia y mis estudios, sacar adelante a mi familia cuando sea más grande; tener buenos estudios y poder lograr, porque en el caso de mis hermanas no han podido lograr todas sus metas y la idea mía es lograr mis metas y sacar adelante mi familia y poder lograrme como persona.” VM5

“(…) salir adelante, sacar mis estudios y entrar a la Marina, y lo que también es bien importante pa’ mí es mi sobrina, que ella está viviendo hace como un mes sin nosotros y vivía conmigo, con mi mamá y con mi hermano.” VM6

5.2.6.5. Modos de resolución de conflictos: primero conversar

Las reacciones que manifiestan cuando tienen un problema con alguien en el colegio es tratar de conversar y buscar una solución, hablar con el profesor jefe o inspector, responder molestando, y si no es grave, no hacer nada. A veces recurren a personas externas como un primo para amedrentar a las rivales. Cuando no logran solucionar un problema, lo dejan ahí, se alejan, se aíslan o piden ayuda a alguien cercano. Una escribe para desahogarse de los problemas.

“Lo hablo primero con el profesor jefe, con el profesor jefe lo hablo y él soluciona el problema, le dejo el cachito a él y ahí él lo soluciona o ve cómo solucionarlo.” VM3

“(…) hablarlo con la persona, intentar no discutirlo y no alzar la voz y tener encontrones, lo mejor es hablarlo y ya si no se puede hablar el problema se queda ahí y uno intenta evitarlo, si ya la persona no quiere hablar contigo y quiere pelear, mejor es dejarlo ahí.” VM5

5.2.6.6. Percepción de violencia: está mal, porque a uno no le gusta que le peguen

La apreciación de la violencia en general es que está mal, debería haber respeto entre las personas, porque a uno no le gusta que le peguen, los gritos y peleas son estresantes, se deben buscar soluciones a través del diálogo, y por último, es vista particularmente fea en la mujer.

“(…) que está mala, incluso cuando hay paro, yo he visto las noticias, es que me gusta ver las noticias porque orienta e informa, que las personas se alteran mucho y se aprovechan, incluso de las personas que están protegiendo que son los carabineros, le tiran piedras y yo creo que eso no deberían que hacerlo, deberían respetar a los demás.” VM1

“Yo encuentro que la violencia en la mujer se ve feo, se ve ordinario, pero hay veces que es tanto la molestia que a uno le hacen, que hace llegar a los golpes, porque hay veces que la gente dice que no, que todo se arregla con las palabras y conversando.” VM6

En relación a la violencia en sus establecimientos consideran que no debiera darse en los colegios y liceos, que está mal porque a esas personas les duele que las molesten y está mal también la actitud de los otros de reírse y grabar las escenas de violencia, por el aprovechamiento del más débil que puede quedar traumatado por algo que para ellos es divertido, pero para quien lo sufre, lo vive como una vejación.

“(…) que está mal, no debería de ser porque a veces siempre es típico que pueden pescar al más chiquitito, al más menudito, al que no hace nada y le empiezan a pegar, está mal porque a veces le crean un trauma a esa persona y no saben, no se están dando cuenta, piensan que es divertido (…).” VM5

“Que no tendría que estar porque si todos somos distintos tenemos que aceptar a todos, todos somos iguales entre sí, pero diferentes pensamientos, diferentes lógicas, todos somos distintos así que nos tendríamos de por sí soportar, por el hecho de que después vamos a ir a un trabajo y van a haber también gente distinta.” VM3

5.2.6.7. Los que molestan: tienen problemas en la casa

La percepción de los que molestan es que son jóvenes que lo hacen por problemas familiares, por sentirse bien con el grupo, por desahogar la rabia, que no son felices y no dejan ser felices a los demás, no han aprendido a respetar y a dialogar.

“(…) algunos tienen problemas familiares, económicos o ven muchas cosas en las casas o algunos que viven bien en la casa y no tienen problemas familiares, pero lo hacen por el grupo que se juntan, por llamar la atención, porque les gusta llamar la atención pa sentirse bien con su grupo.” VM1

“(...) a mi me molesta, pero cuando lo hago yo (...) como que me desahogo... de rabia...” VM2

“(...) que están mal, que no debería ser eso, porque de molestar, si uno quiere que lo respeten también tiene que respetar y en el sentido de golpear está mal porque lo primero es el diálogo, uno va a hablar con la persona y ya si no se entienden, ya ahí se queda.” VM5

También es posible apreciar la opinión de indiferencia, de no importar lo que los otros hagan, lo cual está marcado por un fuerte individualismo, salvo cuando los afecta personalmente:

“(...) porque si a ellos les gusta es algo de ellos, pero es cosa de cada uno.” VM4

5.2.6.8. Los molestados: los débiles, no se la pueden

En relación a los que son molestados, son vistos como débiles, como tontos, que no saben defenderse, personas vulnerable a sufrir algún trauma por efecto del maltrato. Son personas calladitas, estudiosas o que le tienen envidia por algo, les da pena por ellos.

“(...) bueno que se sienten mal, humilladas, se sienten como que, que les baja la autoestima para abajo, se sienten como que son tontos, como que todas las cosas que le dicen tienen razón, como ejemplo lo que le pasa, a mi ya me pasó, por eso yo se lo digo, porque a mi las cosas que me decían que yo era Chuky, que yo era aquí, era allá a mí me pasó y yo decía oh, yo soy así, yo decía, porque yo era así, me creía todo lo que me decían.” VM1

“Que no se saben defender, que son muy débiles, que no se la pueden (...).” VM2

“(…) se sienten mal de hecho cuando los molestan y a veces las demás personas que los molestan no se dan cuenta que esa persona se siente mal, pero en sí, se siente mal, puede andar asustado porque lo golpean o lo molestan, se crea como un trauma por decirlo así.” VM5

5.2.6.9. Participación en hechos de violencia

Todas ellas han observado o participado en hechos de violencia, ya sea violencia psicológica o física. La participación que refieren es como objeto de agresión más que de provocar. Cuando hay un hecho de violencia, éste se transforma en un elemento de entretención, donde los espectadores, los que observan, parecen divertirse con la escena. Quien acusa a compañeros es visto como “acusete”, como desleal al grupo y la pelea entre mujeres es vista, además, como algo poco femenino.

“Que dos minas se agarren a pelear, no sé poh, lo encuentro tan poco femenino que dos mujeres se agarren a pelear por una estupidez, es como ir a pegarse, es que las mujeres deberíamos ser femeninas para que el hombre se fije que somos femeninas.” VM3

“(…) cuando me agarré a pelear yo en el comedor yo estaba comiendo, no me acuerdo qué estaba comiendo y de repente la niña se me acerca y me dice: ¿la voy a pelear o no?, no, yo le dije: no, yo no me voy a ensuciar las manos contigo y me dice así que no, y yo le digo no, y cuando termino de decir no, me pega un combo así.” VM6

5.2.6.10. Formas de prevención

En relación a las estrategias de prevenir o disminuir la violencia en sus establecimientos, ellas plantean: orientación a los diferentes grupos que se forman, hacer convivencias que faciliten la conversación, que los profesores generen un clima de alegría en la sala, que los profesores se comprometan a controlar el desorden, que motiven a los alumnos, transmitir valores, realizar talleres y charlas, actividades

grupales de conocimiento, teatro-foro, investigar los casos de violencia para tomar medidas justas, menos alumnos por curso, dejar de tener tantas reglas en el sentido de que si no son importantes no aplicarlas. Por otro lado, se plantea una visión más pesimista, en el sentido de que es muy difícil cambiar su pensamiento y actitud para que se lleven bien, tomar medidas como no dejar a los más violentos y seleccionar en el ingreso de alumnos.

En la siguiente tabla, se puede apreciar la síntesis de la visión del mundo por parte de mujeres victimarias y víctimas:

TABLA N° 9 MUJERES: VISIÓN DE MUNDO

MUJERES	VICTIMARIAS	VÍCTIMAS
Normas de Convivencia	No las conozco	
Los diferentes	Si me caen mal, los molesto	Hay que aceptarlos a todos
Figuras de respeto	Los profesores y autoridades del colegio	Los profesores y adultos del colegio
Lo más importante	La familia y ser alguien en la vida	
Modo de resolución de conflictos	Encarar y defenderse	Primero conversar
Percepción de violencia	Es mala, pero sirve pa' botar tensiones	Está mal, porque a uno no le gusta que le peguen
Los que molestan	Se desquitan de sus problemas	Tienen problemas en la casa
Los molestados	Los débiles e indefensos	Los débiles, no se la pueden
Participación en hechos de violencia	Rol activo: victimario Testigo: pasivo	Rol pasivo: víctima Testigo: pasivo
Propuestas de prevención	Proactivas Restrictivas	

6. DISCUSIÓN

6.1.HOMBRES VÍCTIMAS Y VICTIMARIOS

6.1.1. Visión de sí mismos

Los hombres victimarios tienden a tener una imagen de sí mismos más positiva que los entrevistados en el rol de víctimas, aluden a más aspectos positivos, a reconocerse como personas fuertes, que no toleran que los pasen a llevar y que les gusta entretenerse y pasarlo bien. Este aspecto coincide con lo que plantea Olweus (en Avilés, 2002) en relación a que los victimarios no mostrarían un bajo nivel de autoestima. En cambio, los hombres víctimas muestran una configuración de sí mismos a partir del maltrato de los pares, de su vulnerabilidad por presentar algunas diferencias y problemas en la relación con sus familias. Otros autores (Avilés, 2002; Trautmann, 2008) también muestran la visión de las víctimas como débiles, inseguros, tímidos y con bajo nivel de autoestima. Esto apuntaría a la detección de diferencias entre quienes tienden a ejercer la violencia y quienes la reciben. En algunos casos se aprecian efectos negativos en la identidad de los jóvenes, quienes llegan a definirse en función del maltrato de los demás, lo que demuestra una de las consecuencias más severas del uso de la violencia. Avilés (2002), señala que las consecuencias del bullying son más nefastas para las víctimas, ya que les puede afectar en tener mayores dificultades y fracaso escolar, altos niveles de ansiedad, riesgos físicos y finalmente conformación de una personalidad insegura e insana, lo que está en concordancia con la visión de los hombres víctimas estudiados.

Los victimarios tendrían menos efectos en la visión de sí mismo porque de alguna manera ellos han logrado conformar una identidad, aunque con características negativas, pero desde el punto de vista psicológico es preferible una identidad negativa que la falta de definición en la identidad.

La visión de sí mismos contrasta con la que ellos describen de cómo los verían los adultos, porque los victimarios serían vistos con aspectos positivos y negativos, mientras que los que son víctimas refieren en general ser vistos con más atributos positivos que negativos. Esto implicaría que cuando los jóvenes adoptan una mayor perspectiva pueden considerar otros elementos complementarios, los negativos, en el caso de los victimarios, y los positivos, en el caso de las víctimas.

El tono afectivo dominante en los hombres victimarios es de alegría, pero se mezcla con la tristeza y la rabia. En los hombres víctimas, el tono afectivo dominante es la tristeza, pero que se mezcla con el cariño y la alegría; no aparece explícitamente la rabia. Esto nos permite diferenciar emociones dominantes en polos opuestos de alegría-tristeza para cada grupo. Contador (2000), en un estudio exploratorio con jóvenes de enseñanza media en comunas de Santiago, encontró que ellos identifican la rabia como emoción surgida a partir de la violencia. De acuerdo al presente estudio, la rabia está presente en los victimarios y latente en las víctimas, ya que habría dificultad en el manejo de la rabia en los primeros e inhibición en su expresión en los segundos.

Las fuentes de frustración y enojo para los victimarios son el fracaso académico y los problemas familiares; en cambio, para las víctimas corresponde a fracaso académico, maltrato escolar y problemas familiares, es decir, para este último grupo se agregan los problemas en la relación con los pares donde ellos son víctimas de burlas y malos tratos. Avilés (2002) menciona que las relaciones familiares, la cercanía afectiva, los límites, el manejo de los conflictos, las formas de corregir, de acuerdo a cómo se apliquen, pueden constituir factores protectores o de riesgo respecto de las conductas violentas. En esta investigación queda claro que para ambos grupos la tensión familiar, los conflictos, el maltrato y distancia afectiva que se da en la familia constituyen fuentes de problemas que los afectan. El maltrato de pares estaría afectando al grupo de víctimas e incidiendo en la conformación de su identidad en esta etapa.

En relación a los modos de expresar la frustración en ambos grupos se utiliza el desplazamiento y la pérdida de control, pero en los victimarios aparece un joven cuya

expresión de la rabia es extremadamente violenta, lo cual puede representar a ciertos jóvenes que tal vez presenten esas conductas; por el contrario, en los jóvenes víctimas, la otra forma de manejar la rabia y frustración es a través de la evitación. Se puede apreciar un continuo desde la evitación hasta la máxima expresión de violencia, donde cada grupo tiende a ubicarse hacia un extremo distinto. Villalta et al. (2007), en un estudio con jóvenes de primero medio en la ciudad de Talca, encontraron que ellos expresan una sensación de alivio al descargar las tensiones acumuladas a través de la violencia. En este sentido, se aprecia una falta de modulación y aprendizaje en la expresión de la rabia, tanto en victimarios como en víctimas.

La violencia cumple un rol diferente para victimarios que para víctimas. Para los victimarios se transforma en un elemento importante de la visión de sí mismos que contribuye a reconocerse como fuertes, alegres, con estatus dentro del grupo y con una imagen más positiva de sí mismo. Esto respondería a la reproducción de un esquema social donde los más fuertes se imponen sobre los más débiles. Para las víctimas la violencia se transforma en un elemento que sufren y que deja huellas en su identidad al sentirse desvalorizados, pues, de alguna manera, se han acostumbrado a ser pasados a llevar y ocupar un estatus inferior, un ejemplo de la desesperanza aprendida.

Nos podemos preguntar por qué unos se transforman en víctimas y otros en victimarios: si son características particulares de disposición genética o es por el aprendizaje que los lleva a ocupar un determinado rol. Una pregunta que, por cierto, es difícil responder y escapa a los alcances de este estudio. Lo que podemos decir es que en general, comparten un entorno socio-económico similar, problemas familiares, fracasos académicos y una cultura común. Lo que tienen de diferente es el modo de expresar la rabia frente a las frustraciones, lo que estaría mostrando diferencia en las habilidades sociales relacionadas con la afectividad y la asertividad. En, ambos grupos se aprecia dificultad en el manejo y expresión de sus emociones y en las habilidades relacionadas con la asertividad, ambos carecerían de ésta, los victimarios por su forma agresiva de

expresarse y los que son víctimas por su timidez e inhibición, lo que marca en forma diferente su identidad.

En la siguiente tabla se puede apreciar la síntesis de cómo se ven a sí mismos, tanto hombres víctimas como victimarios:

TABLA N° 10 RESUMEN DE LA VISIÓN DE SÍ MISMOS

HOMBRES	VICTIMARIOS	VÍCTIMAS
Descripción de sí mismos	Fortaleza	Debilidad
Visión de los adultos	Mixta	Positiva
Tono afectivo	Alegría	Tristeza
Fuentes de frustración y enojo	Fracaso académico Problemas familiares	Maltrato escolar
Formas de expresar frustración y enojo	Desplazamiento Pérdida de control	Evitación

6.1.2. Visión de los pares

En general, para todos los hombres entrevistados, tanto victimarios como víctimas, las relaciones de amistad con los pares son importantes, a tal grado que algunos consideran a sus pares como parte de su familia o la segunda familia o como el brazo derecho. Así también lo demuestran Florenzano y Valdés (2002) y Ortega y Del Rey (2003), quienes ven en estas relaciones un suplemento de los lazos familiares y una importante fuente de aprendizaje. Los amigos cumplen la función de brindar apoyo, ayuda y consejo; con ellos se entretienen, les cuentan aquello que no se atreven a contar en su familia y están en las buenas y en las malas.

La forma en que ellos creen ser percibidos por sus amigos varía, pues los victimarios refieren características como “chistoso”, molesto, desordenado, que les gusta el “leseó” y bueno para pelear, lo que implica la inclusión de elementos de búsqueda de entretención, de dominación sobre los otros, de impulsividad y de métodos violentos de resolución de problemas. En cambio, las víctimas dicen que serían vistos por sus pares con cualidades positivas, como amigables, “buena onda”, buena persona, pero no hay referencia a elementos agresivos. En este caso también, victimarios y víctimas, tienden a ubicarse respectivamente en un continuo que iría desde el extremo de “chistoso” hasta “buena onda”.

En el manejo de la rabia, cuando los jóvenes se enojan con sus pares, se aprecia un continuo desde guardarse la rabia hasta la agresión verbal y física. Los victimarios tienen más reacciones que los sitúan hacia el extremo de la agresión y las víctimas tienden a evitar la pelea, algunas veces llegan a la agresión verbal y excepcionalmente a la agresión física, pero, en general, se sitúan hacia el extremo de la evitación de la agresión. Para los victimarios, el llegar a la violencia funciona como una catarsis, al igual como lo plantea García y Madriaza (2005). Las víctimas se caracterizan por presentar alguna característica que los hace vulnerables ante sus compañeros, éstas pueden estar en relación a la familia, a la adscripción a algún grupo en particular o a alguna característica

personal. Villalta et al. (2007) y Muñoz et al. (2007) también encontraron que los adolescentes victimizan a jóvenes que presentan alguna característica que los hace diferentes de sus compañeros.

La entretención y ocupación del tiempo libre es importante para los jóvenes, pero pareciera que su repertorio de experiencias es bastante limitado, pues una de las principales fuentes de entretención es reírse y burlarse del otro, en aquello que es vulnerable, lo que muestra también una falta de consolidación de valores, tales como el respeto y la tolerancia, que son básicos para garantizar una sana convivencia. No hay referencias a actividades literarias, artísticas, deportivas o creativas, lo que apunta a un mundo mental, físico y cultural limitado, desprovisto de contenidos que puedan facilitar el cultivo de la mente y el cuerpo. Es así como surge una forma de pasarlo bien, rápida y económica, el molestarse, el jugar a pelearse y el burlarse del otro, lo cual tiene efectos negativos tanto para quienes son víctimas, como para quienes se ocupan de esta forma. Estos hallazgos coinciden con García y Madriaza (2005) en que uno de los sentidos de la violencia es la entretención, ya sea como actor protagonista o como espectador. Según Villalta et al. (2007), los espectadores se sienten obligados a participar para evitar ser marginados del grupo. Las víctimas que sufren las consecuencias del maltrato, refieren huellas en la conformación del sí mismo. Al sentirse criticados y desvalorizados se cuestionan en sus aspectos físicos, intelectuales y de autoestima. Así también, los victimarios al realizar este tipo de comportamientos, aprenden y son reforzados para relacionarse de un modo que al final también los degrada a ellos como personas.

La entretención, de este modo, es también un estilo de relación que puede ser “en buena” o “en mala”. En el grupo de amigos, se pueden tratar con garabatos, riéndose del otro, y en ocasiones también incitando a pelear, pero todo ello en buena, es decir, con una actitud positiva. En cambio, las mismas palabras si son dichas “en mala”, es decir, acompañados de gestos y tonos provocadores, se espera que sean interpretadas como una agresión y que haya una respuesta.

Villalta et al. (2007) refieren que la violencia es una estrategia breve y económica de romper la monotonía de las actividades escolares. Muñoz et al. (2007) también encuentran referencias a que el liceo es aburrido y rutinario y no hay actividades recreativas para relajarse y que burlarse y molestar a otro es algo habitual. Esto confirmaría que este tipo de acciones serían parte de la cultura escolar en Chile y que la percepción de monotonía y falta de actividades interesantes se repetiría en diferentes lugares.

Los victimarios, si bien refieren haber sido víctimas de burlas de otros, reconocen que son más las veces en que ellos molestan que en las que ellos son molestados. En cambio, las víctimas, todos tienen experiencias de victimización, pero no andan molestando a otros por su iniciativa, sino que pueden llegar a responder cuando son molestados. Si bien los jóvenes pueden ocupar distintos roles, a veces de víctimas, otras de victimarios, se aprecia una tendencia a identificarse y actuar más en un rol que en otro.

El molestar también tiene como beneficio el ganarse el respeto de los demás al ser reconocido como una persona fuerte que puede lograr dominio sobre los demás, es decir, hacer uso y/o abuso de su poder. Esto también es corroborado en otras investigaciones que encontraron que los jóvenes refieren como causa de violencia la necesidad de sentirse importantes o superiores y de ser reconocidos por el grupo (Contador, 2001; García y Madriaza, 2005).

Finalmente, se puede establecer que para ambos grupos los amigos son considerados muy importantes, a tal punto que ellos los ven como una extensión de la familia. Entonces, los amigos llegan a satisfacer las necesidades que debiera cumplir la familia; recordemos que sus familias son fuente de conflictos, tienen muchos problemas, y puede que parte de las necesidades que ellos esperan que la familia satisfaga, lo estén recibiendo de sus amistades. La diferencia fundamental entre ambos grupo está en las reacciones que tienen cuando se enojan, los victimarios están dispuestos a la pelea,

mientras que las víctimas tienden a no reaccionar. Esto también apuntaría a las diferencia en habilidades sociales y en la asertividad, donde unos reaccionan de forma más agresiva y otros de forma inhibida. Además, los victimarios necesitan a los otros para entretenerse, figurar y mostrarse, mientras que los que son víctimas actúan desde un bajo perfil, no molestan.

En la siguiente tabla es posible apreciar una síntesis de la visión que tienen los hombres victimarios y víctimas de los pares:

TABLA N° 11 RESUMEN DE LAS VISIÓN DE LOS PARES

HOMBRES	VICTIMARIOS	VÍCTIMAS
Importancia de los amigos	Una extensión de la familia	
Visión de los amigos	Buen amigo	
Cuando me enojo con los pares	Actitud agresiva	Ignorar
Sentido del molestar	Entretención Estatus	Reacción

6.1.3. Visión del mundo

La mayoría de los jóvenes, tanto víctimas como victimarios, no conoce las normas de convivencia de su establecimiento. Es decir, desconocen el marco regulatorio de sus conductas dentro de la institución escolar, lo cual puede estar contribuyendo a una mayor cantidad de problemas disciplinarios y de violencia, dado que los jóvenes tienden a respetar las normas en la medida que las conocen y que también haya alguien que les exija cumplirlas. En este sentido, se perfila como una acción importante la difusión de las normas de convivencia en los establecimientos como una de las medidas de prevención. Avilés (2002) señala como factor organizativo importante que el centro cuente con normas de conducta establecidas y un sistema disciplinario consistente, si éstos no están presentes se pueden favorecer situaciones de violencia e intimidación.

En este aspecto, aparece la difusión de las normas de convivencia como una estrategia preventiva importante, la que tendría un mayor efecto en victimarios que en víctimas, puesto que los primeros son los que tienden a actuar más impulsivamente y su desarrollo moral se encuentra en la etapa de reacción a premios y castigos.

La actitud de los victimarios en relación a los que son diferentes oscila entre la indiferencia, el respeto y la intolerancia. La falta de tolerancia se manifiesta especialmente cuando se sienten provocados o perciben que otros “se creen más” que ellos o simplemente por prejuicios contra aquellos que comparten otros intereses. En cambio, los que son víctimas se muestran con una actitud más tolerante, de aceptación y de identificación con el que es diferente; reconocen que tienen derecho a expresarse como son. En este grupo se identifican algunas diferencias que presentan las víctimas y que son utilizadas por los victimarios para burlarse de ellos. Esto estaría asociado con lo que Olweus (en Avilés, 2002) denomina desviaciones externas que son características particulares de los individuos que lo diferencian del grupo, pero que no siempre se asocian con la aparición de violencia. Esto implica que la diferencia debe conjugarse con otras características, como falta de habilidades sociales o comunicativas, que inhiba la

capacidad de defenderse ante situaciones de acoso. Muñoz et al. (2007) plantean que los jóvenes en sus relaciones tienden a la simetría, es decir, a sentir que están en igualdad de condiciones, que son pares, pero cuando alguien desafía esta simetría estaría provocando y con ello incitando a la violencia.

Al preguntarnos qué hace que los victimarios sean menos tolerantes que las víctimas, podemos plantear que ellos tienden a racionalizar el uso de la violencia, tendrían una menor mediación cognitiva y una tendencia a la acción desde la emoción, es decir, ellos actuarían más impulsivamente cuando algo les molesta. Erikson (1983) en sus escritos de hace varias décadas nos mostraba una característica propia de los adolescentes que es la intolerancia a las diferencias, lo que actúa como una defensa frente a la confusión de identidad. Esta característica que puede ser natural se ve exacerbada en los victimarios y mitigada en las víctimas. Los hombres víctimas, si bien tienen un discurso a favor de la tolerancia y que es necesario defenderse frente a las injusticias, cuando ellos son víctimas por ser diferentes tienden a paralizarse y no se defienden, porque no tienen los recursos cognitivos ni afectivos para hacerlo, no saben cómo actuar.

En relación a las figuras de respeto, los victimarios respetan a los profesores y directivos del establecimiento, a los que los tratan bien. El respeto lo basan en que son figuras de autoridad y en que tienen el poder de decisión frente a sus comportamientos. En cambio, los hombres víctimas reconocen respetar a profesores, inspectores, compañeros y amigos por ser buenas personas y de buen trato. También acá aparece otra diferencia, los victimarios tienden a ver una relación más vertical con las personas que respetan, asociada al poder, y los que son víctimas ven una relación más horizontal, incluyendo también a pares entre las figuras de respeto, y en la medida que sean bien tratados, responderán de la misma manera, ya sean adultos o pares. La presencia de adultos o de figuras de autoridad pareciera disuadir a los jóvenes de caer en comportamientos violentos por el temor que les provoca exponerse a las consecuencias de sus actos. Así como lo plantea Olweus (en Avilés, 2002), que a mayor vigilancia en la escuela menor incidencia de agresiones.

Considerando este aspecto, los victimarios muestran un desarrollo moral que aún funciona en la medida que haya otro que haga cumplir la norma, actúan en función de la recompensa o el castigo, se encuentran en el nivel de desarrollo moral preconventional de acuerdo a Kohlberg. En cambio, las víctimas se manifiestan más respetuosas de las normas y expectativas sociales, lo que las ubica en el nivel convencional en las categorías del mismo autor.

En relación a establecer jerarquías de importancia en su vida, para los victimarios aparece la familia y llegar a ser alguien en la vida. Para los hombres víctimas es la familia, sus seres queridos y luego los estudios. Indudablemente, para todos ellos su familia es importante, a pesar de las dificultades, problemas o carencias que hayan sufrido en ella, por el apoyo, soporte material y emocional que les han brindado. Según Florenzano y Valdés (2002), los adolescentes orientan sus planes en concordancia con las direcciones de la familia, y los jóvenes de este estudio, también consideran los valores entregados por las suyas.

El llegar a ser alguien en la vida se relaciona con los estudios y con el camino para llegar a ocupar un lugar en la sociedad, porque en el presente no se sienten “ser alguien”; habría una percepción de vacío o de exclusión, por lo cual es necesario cumplir ciertas tareas que pasan por los estudios para lograr una posición en la sociedad, a través de un trabajo para sustentarse a sí mismo y a su futura familia. Esta visión es compartida por ambos grupos.

En relación a la resolución de conflictos, los victimarios declaran que se debe hacer en forma pacífica, lo que implica cierto grado de convencimiento de que es mejor resolver los problemas sin llegar a la agresión; sólo algunos dicen que llegarían a los golpes; sin embargo, en los hechos es posible apreciar que por juego o en serio, todos ellos se han visto involucrados en hechos de violencia. Aquí podemos apreciar que los conocimientos o declaraciones pueden corresponder a las respuestas correctas desde el punto de vista social, pero que no se traducen en la acción correspondiente.

Entonces, tenemos que racionalmente saben que los conflictos debieran resolverse a través del diálogo, pero emocionalmente se producen reacciones que terminan en la agresión verbal y física. Esto coincide con los hallazgos de Muñoz et al. (2007) en que se reconoce el diálogo como método adecuado de resolver conflictos, pero que normalmente se llega a la violencia, y también con García y Madriaza (2005), pues para los victimarios uno de los sentidos de la violencia es resolver un conflicto. Avilés (2002) plantea que la conducta del agresor, al ser avalada por el grupo, se convierte en un método válido para obtener estatus y reconocimiento dentro del grupo y un aprendizaje de cómo conseguir objetivos, lo que puede ser la antesala de conductas delictivas. En el caso de los que son víctimas, ellos oscilan entre no hacer nada, “no pescar”, conversar, recurrir al profesor o apoderado, pero en caso de no resolverlo, excepcionalmente llegarían a la agresión verbal.

La resolución de conflictos también está relacionada con el desarrollo moral. De acuerdo a las respuestas de los jóvenes es posible ubicar a los victimarios en el nivel preconventional por su sensibilidad a los castigos, la dificultad para ponerse en el lugar del otro, la escasa mediación cognitiva cuando sienten rabia y la tendencia a actuar impulsivamente de acuerdo a intereses propios. Las víctimas se ubicarían en el nivel convencional porque son más empáticos, respetuosos, razonan a favor de la resolución pacífica de los problemas comprendiendo el sentido de las convenciones sociales y, en general, no agreden a los demás.

La violencia es percibida por todos como inadecuada y nociva. Pero los victimarios justifican su uso en ocasiones, mientras que los que son víctimas no la justifican; es una forma de relación en que los más fuertes se aprovechan de los más débiles. En el estudio de MINEDUC (2006), la mayoría de los estudiantes justifica la violencia como defensa personal y por eso también muchos estudiantes coinciden en el lugar de victimarios y de víctimas. Los victimarios la reconocen como algo que ocurre en sus establecimientos, aunque a veces es innecesaria y no es la forma de solucionar los conflictos, pero está presente y forma parte de la entretención, del molestar, del “lelear”;

de este modo, tienden a verla como un fenómeno natural, al igual como lo describen otros autores (Contador, 2000; Villalta et al, 2007; Muñoz et al, 2007). Por otro lado, los hombres víctimas refieren ver poca violencia en sus establecimientos; pareciera que ellos asimilan el concepto de violencia, más con la violencia física que con la de tipo psicológico y por esto minimizan el problema. Así también, Ortega y Mora-Merchán (en Contador, 2000), diferencian el juicio moral que hacen víctimas e intimidadores, donde los primeros rechazan la intimidación y los segundos la justifican.

Acá se demuestra que el conocimiento no siempre lleva a la acción declarada y que habría una incongruencia entre la declaración de principios y las acciones en el grupo de victimarios. Lo que ellos dicen tiene que ver con lo que se sabe que es correcto o con lo que ellos han aprendido en su entorno inmediato (justificación del uso de la violencia). Podemos pensar que las familias de los hombres víctimas promueven en mayor medida métodos pacíficos de resolución de problemas, porque ellos excepcionalmente llegan a usarla.

Los victimarios tienden a justificar a los que molestan y se explican que los que molestan tal vez son despreciados en sus familias y se desquitan con sus compañeros o que lo hacen para llamar la atención o por la sensación de poder. Para los que son víctimas, aquellos que molestan son reconocidos como unos abusadores, que sacan algunas ventajas sobre los más débiles para imponerse sobre ellos y piensan que los problemas que tienen en sus casas los desquitan con los compañeros. Ortega y Del Rey (2003) plantean que los agresores tienden a justificarse acusando provocación o afirmando que se trata de una broma, y en la medida que estos argumentos son tolerados, aprenden a actuar saltándose las normas, lo cual finalmente afecta también su desarrollo sociopersonal.

Ambos grupos coinciden en que los que molestan a otros tendrían problemas en sus casas y actuarían como un modo de descargar la tensión emocional del hogar con los pares. Esto nos lleva a pensar en que el trabajo preventivo o de tratamiento que se haga

con jóvenes que hayan sido victimarios no puede dejar de considerar la revisión de los significados y aprendizajes obtenidos en la familia.

La percepción de los molestados es similar tanto para victimarios como para víctimas; ellos son vistos como débiles, como “tontitos”, que no se dan a respetar, sin fuerza de voluntad, como personas que no se saben defender, que les dan pena. Estos resultados coinciden con lo que plantean García y Madriaza (2005), en que uno de los sentidos de la violencia es que permite establecer jerarquías, acceder a un estatus dentro del grupo de pares, a una posición superior, de liderazgo, que impone respeto ante los demás. Por otro lado, Avilés (2002) refiere que si la víctima recibe ataques continuados y nadie repara en ello, los demás terminan viendo a esa persona con poco valor y como merecedora de lo que le pasa. Para Villalta et al. (2007) los que evitan la pelea cuando se ha quebrado la simetría en la relación pueden convertirse en víctimas permanentes para ser molestados y ser tratados con calificativos despectivos.

Esta visión como débiles referidas por las víctimas muestra la desvalorización en la visión de sí mismos y del lugar que ocupan dentro del grupo, y su baja autoestima, pues ellos han ocupado ese rol recurrentemente.

Todos, tanto victimarios como víctimas, han sido testigos de hechos de violencia en sus establecimientos. En general, es posible apreciar el interés en ser espectadores de hechos de violencia, ya sea como testigos activos o pasivos; pareciera haber un goce y entretención en estos hechos que en ocasiones son grabados y compartidos posteriormente con otros jóvenes a través de internet. El rol de testigo pasivo tiende a reforzar el comportamiento agresivo, pues queda en evidencia quién es el más fuerte y quién más débil, lo que implica tomar posiciones sociales dentro del grupo. Los testigos activos son aquellos que avivan la pelea para que haya acción, para que haya entretención. Villalta et al. (2007) encontraron que el rol activo de los compañeros puede llegar a determinar las conductas agresivas de los involucrados; por lo tanto, el grupo modula en algún grado los niveles de violencia entre pares. Estos autores también

plantean que los jóvenes que deciden no pelear son considerados como adolescentes sin pertenencia a los grupos existentes en el establecimiento.

La posición dentro del grupo es algo importante para los adolescentes, los victimarios, que no destacan en nada, por lo menos quieren asegurarse un lugar imponiéndose a los demás, al costo que sea. Los testigos quieren estar bien con los que detentan poder, más vale ser amigos de ellos que enemigos. Las víctimas, por su falta de habilidades sociales, pasan a ser objeto de burlas y malos tratos, o bien, ocupan el lugar de testigos.

Para Avilés (2002), los espectadores de hechos de violencia pueden aprender a cómo comportarse ante situaciones injustas, a valorar actitudes individualistas y la conducta agresiva como un medio validado para lograr algo, además de la desensibilización frente al sufrimiento de otros. De acuerdo a Ortega y Del Rey (2003), esto puede ser muy peligroso, puesto que los escolares están en proceso de construir su personalidad social.

En relación a las formas que proponen para disminuir la violencia, victimarios y víctimas coinciden en dos tipos de medidas: las constructivas y las restrictivas. Las constructivas van en la línea de propuestas educativas que implican mayor interacción entre los jóvenes para facilitar el conocimiento mutuo; promover actividades de interés de los jóvenes como deportes, fiestas, actividades para que los cursos sean más unidos; contar con psicólogos y orientadores; charlas sobre violencia y sus causas, y disminuir el número de alumnos por sala. Entre las medidas restrictivas proponen echar a los que causan violencia, no dejar entrar a los problemáticos, poner detector de metales y cámaras de seguridad, más control y vigilancia.

Llama la atención que las propuestas constructivas están en los ámbitos de conocer al otro, de mejorar las relaciones y de promover actividades de interés de los jóvenes, líneas psicoeducativas que algunos autores han trabajado en sus propuestas de

intervención (Ortega y Del Rey, 2003; Fernández, 2004). Las medidas restrictivas asimilan las propuestas sociales más coercitivas.

En la siguiente tabla se puede apreciar la síntesis de la visión del mundo de hombres victimarios y víctimas:

TABLA N° 12 RESUMEN DE LA VISIÓN DEL MUNDO

HOMBRES	VICTIMARIOS	VÍCTIMAS
Normas de Convivencia	Desconocidas	
Los diferentes	Intolerancia	Aceptación
Figuras de respeto	Autoridades	Adultos y pares
Lo más importante	La familia y ser alguien en la vida	
Modo de resolución de conflictos	Pacífico	
Percepción de violencia	Negativa y justificada	Negativa e injustificable
Los que molestan	Egocéntricos	Los abusadores
Los molestados	Los débiles	
Participación en hechos de violencia	Rol activo Testigo: activo/pasivo	Rol pasivo Testigo: pasivo
Propuestas de prevención	Proactivas Restrictivas	

6.2. MUJERES VÍCTIMAS Y VICTIMARIAS

6.2.1. Visión de sí mismas

En la descripción que hacen las jóvenes victimarias de sí mismas destacan cuatro elementos que se intercalan, aspectos positivos, aspectos negativos, fortaleza y capacidad de defenderse. Uno de los elementos relevantes es el desarrollo de la fortaleza, lo cual vendría de haber vivido situaciones difíciles o problemáticas, que las lleva a adoptar una actitud defensiva, de no dejarse pasar a llevar, pero esto, a la vez, implica muchas veces sobrereaccionar a eventos que interpretan como amenazantes. Las mujeres víctimas comparten con el grupo anterior el considerar aspectos positivos y la actitud defensiva, pero no se reconocen aspectos negativos ni de fortaleza; en cambio, aparecen el gusto por compartir y el haber sufrido algún tipo de maltrato. Estas características las muestra como más sensibles, empáticas y con una actitud positiva hacia los demás; también se ven más vulnerables y débiles. Esto nos lleva a ubicar a las jóvenes en el continuo de fortaleza y debilidad, donde las victimarias se identifican más con la primera y las víctimas con la segunda. Esto coincide con Avilés (2002), quien refiere que los victimarios tienden a mostrarse con mayor seguridad, con más autoestima, y que las víctimas sufren mayormente los efectos del bullying.

Si bien ambos grupos comparten haber vivido situaciones difíciles, la interpretación que hacen de esos hechos es diferente, las victimarias responden con reacciones defensivas y las víctimas con inhibición. Esto muestra dificultades en el manejo emocional, falta de mediación cognitiva y déficit en habilidades sociales, ya sea por caer en la agresividad, las victimarias, o por no atreverse a defenderse asertivamente, las víctimas.

La percepción de cómo creen que las ven los adultos cercanos, en el caso de las victimarias, es mixta, pues contiene elementos negativos y positivos, lo que permite ver la apreciación de sus relaciones con los adultos, las que tendrían algunos elementos de

conflicto. En cambio, en las mujeres víctimas la percepción es positiva, lo que da cuenta de una buena relación con estas figuras.

Las emociones dominantes en las mujeres victimarias son alegría, felicidad y rabia. En las mujeres víctimas las emociones dominantes son alegría, tristeza y rabia. Esto implica una diferencia en el tono afectivo, pues el primer grupo no refiere la tristeza, y el segundo, sí. Esto probablemente esté relacionado con mayor espontaneidad, vitalidad y deseos de pasarlo bien de las mujeres victimarias. Por otro lado, mostraría que las mujeres víctimas, si bien también se muestran alegres, son más conscientes de sus sentimientos de tristeza, los que pueden estar asociados a experiencias de malos tratos, discriminación y problemas personales o familiares. La rabia, si bien puede estar presente en ambos grupos se expresa de modo distinto en cada uno de ellos. Contador (2001) en un grupo de jóvenes de enseñanza media encuentra que la rabia es una emoción que surge asociada a la violencia.

Podemos pensar que las victimarias viven sus emociones más intensamente, tienen más vitalidad y cuando experimentan la rabia, ésta las mueve a la acción. En las víctimas, si bien también sienten rabia, parece predominar el tono afectivo que las lleva a la calma, a la inhibición.

Para las mujeres victimarias, las principales fuentes de frustración y enojo están en estrecha relación con problemas familiares, donde ha habido abandono, maltrato y pérdidas. Las formas de expresarlo son a través del desahogo, como contar o llorar; el desplazamiento hacia objetos o personas utilizando la agresión; la pérdida de control; la evitación y autoagresión. Esto implica que estas jóvenes pueden llegar a sus establecimientos con una fuerte carga emocional y frustración proveniente de su hogar, lo que las puede hacer reaccionar más fácilmente ante dificultades durante el desarrollo de sus actividades escolares. En cambio, para las mujeres víctimas, las fuentes de frustración y enojo están centradas en los permisos, desilusiones, la percepción de injusticias en sus establecimientos educacionales, rivalidades, burlas y maltrato escolar.

Las formas de expresar la frustración y el enojo en ellas oscilan entre la pérdida de control y la búsqueda de control que implica algunas formas asertivas de expresión. Entonces, tenemos una diferencia entre las fuentes de frustración y rabia entre los dos grupos, mientras que para las victimarias la principal fuente es su familia; para las víctimas, la principal fuente se encuentra en las relaciones en sus establecimientos educacionales. De acuerdo a Avilés (2002), las relaciones familiares y las formas de manejar los conflictos pueden constituirse en factores protectores o de riesgo respecto de las conductas violentas. En este caso se puede apreciar que los problemas familiares actuarían como factores de riesgo para las mujeres victimarias.

En las formas de expresión de la frustración y enojo, tenemos que las mujeres víctimas tienen un repertorio donde es posible encontrar formas adecuadas de expresarlas; en cambio, en el grupo de las victimarias, no es la tendencia, lo que implica menos competencias sociales en la expresión de sus emociones y resolución de conflictos. Se puede deducir una menor mediación cognitiva en las victimarias que en las víctimas y presencia de mayor impulsividad. Estas diferencias también han sido encontradas por Villalta et al. (2007) y Muñoz et al. (2007) en otros jóvenes de enseñanza media.

En la siguiente tabla es posible apreciar la síntesis de la visión de sí mismas de mujeres victimarias y víctimas:

TABLA N° 13 RESUMEN DE LA VISIÓN DE SÍ MISMAS

MUJERES	VICTIMARIAS	VÍCTIMAS
Descripción de sí mismas	Positiva Fortaleza	Positiva Debilidad
Visión de los adultos	Mixta	Positiva
Tono afectivo	Alegría/Rabia	Alegría/Tristeza
Fuentes de frustración y enojo	Problemas familiares Maltrato	Percepción de injusticia Maltrato escolar
Formas de expresar frustración y la rabia	Desahogo Pérdida de control	Control

6.2.2. Visión de los pares

Tanto para las victimarias como para las víctimas, los amigos juegan un rol fundamental, llegando a considerarlos como una segunda familia, lo cual es algo propio de la etapa adolescente (Florenzano y Valdés, 2002; Ortega y Del Rey, 2003). La fuente para conocer estos amigos está en el barrio, en los colegios y en sus propios amigos, a través de los cuales van conociendo a otros. Los amigos cumplen la función de acompañar en los diferentes momentos por los cuales puedan estar pasando y cobran especial relevancia cuando tienen problemas, es decir, “en las malas”. Ellos aconsejan, acompañan, ayudan, apoyan; con ellos se divierten, salen y ocupan sus tiempos libres; conversan y se cuentan secretos; con ellos conversan temas que muchas veces no se atreven a plantear en sus casas y finalmente son una fuente de afecto. Los amigos pasan a constituir el grupo de pertenencia más importante después de la familia. Asimismo, ambos grupos coinciden en la forma en que describen ser percibidas por sus amigos, como buena amiga. Se puede decir que las relaciones de amistad contribuyen a construir una imagen positiva de sí mismas y a contar con una red de apoyo social que satisface necesidades afectivas, de pertenencia y de entretención.

Las victimarias cuando se enojan con otros jóvenes pueden responder de una manera violenta, ya sea en forma verbal o física. Esto implica que en este grupo el manejo de la rabia y el repertorio de conductas para responder a conflictos es inadecuado, porque tienen incorporado el patrón de respuesta agresiva. En cambio, en las víctimas, cuando se enojan con los pares o tienen algún conflicto, se aprecia una tendencia a la inhibición, bloquean la expresión de la rabia y no responden, excepcionalmente reconocen llegar a la agresión verbal. Ambos grupos se pueden ubicar en extremos opuestos dentro de un continuo, donde tendríamos a las victimarias identificadas con la agresividad y a las víctimas identificadas con la inhibición. Esto coincide con los perfiles de victimario y víctima dado por diferentes autores (Avilés, 2002; Santander, 2006) y confirmaría el déficit en las habilidades sociales de asertividad en ambos grupos.

Es necesario agregar que para las mujeres victimarias se detecta una gran sensibilidad cuando reciben algún tipo de ofensas hacia la madre, como “sacar la madre”, puesto que ésta es vista como una figura de respeto, casi sagrada. Otro tipo de ofensas ante las cuales también sobrerreaccionan es ante insultos a su familia o relacionados con la sexualidad. Esto muestra la profundidad de la valoración de la madre, de la sexualidad y de la familia. Se puede entender que cuando ocurren, constituyen un ataque a los elementos existenciales más preciados, que forman parte de su identidad y que son defendidos férreamente. Estos significados están presentes tanto en quienes los usan para ofender o provocar, como en quienes los reciben, es decir, forman parte de significados socialmente compartidos, al menos dentro de este grupo social. Villalta et al. (2007) en un estudio con adolescentes de un liceo municipalizado de la ciudad de Talca, encuentran que también los jóvenes y las jóvenes son muy sensibles cuando hay agresión verbal contra la madre o familia, pero allí aparecen los varones como menos tolerantes que las mujeres; en cambio, en este estudio son las mujeres las que manifiestan mayor sensibilidad frente a ese tipo de agresión, lo que podría indicar que las mujeres están tendiendo a responder como lo hacen los varones ante las agresiones verbales. También podemos pensar que los principios que están a la base del desarrollo moral en las mujeres, es similar al de los varones, pues en este grupo reaccionan de acuerdo al patrón típico de los hombres, basado en el principio de justicia.

En las relaciones entre las jóvenes victimarias aparece el molestar como un modo habitual de relacionarse, donde a través del lenguaje cotidiano es usual burlarse del otro y ridiculizarlo para entretenerse; pareciera que esto forma parte de la cultura juvenil y también de nuestra cultura. Por otro lado, en la medida que se conocen menos, el trato tiende a ser menos amable y cordial. El desafío al otro se transforma en un modo de conocerlo y esto se daría más a principio de año, cuando menos se conocen. En general, el trato entre los jóvenes es percibido como poco cordial. En un estudio de Muñoz et al. (2007) con alumnos de cuarto medio, los jóvenes manifiestan menos niveles de violencia que en los primeros años de enseñanza media, porque ya se conocen y están preocupados de otros temas.

Esto nos lleva a pensar que una de las estrategias de prevención debe ir en la línea de favorecer la interacción y conocimiento entre los jóvenes, en la medida que vayan estrechando lazos disminuyen los prejuicios y las posibilidades de relaciones conflictivas.

Las victimarias refieren antecedentes de haber sufrido malos tratos o discriminación en la educación básica o durante el año escolar, lo que confirma una dinámica de relación basada en los malos tratos y que el rol de victimaria, si bien es predominante, no es único, puesto que también les ha tocado experimentar el rol de víctimas; pero pareciera que eso no las hace más sensibles con los otros, sino que les da un aprendizaje de relaciones basadas en los malos tratos. Por otro lado, las mujeres víctimas, todas manifiestan experiencias de haber sido molestadas, objeto de burlas, malos tratos y discriminación por parte de otros jóvenes, tanto en el presente como en los años anteriores, lo que implica mayor exposición a malos tratos que las victimarias y efectos en las relaciones con los pares, al haber aprendido a cumplir el rol de víctima, en un patrón que se repite, como un círculo vicioso del cual no saben como salir.

En ocasiones, los episodios de violencia han sido grabados para subirlos a internet y compartir con otros su fuente de entretenimiento, por lo tanto, la entretenimiento se extiende para compartirlo con otros conocidos o desconocidos a través del uso de medios tecnológicos y cumple los mismos fines que en directo, pero se amplifica a través de la red.

Entonces, tenemos que en las relaciones de estas jóvenes existe la necesidad de entretenimiento, y a falta de actividades más constructivas y respetuosas, el burlarse de otro pasa a ser una de las principales fuentes de entretenimiento en el ámbito escolar; como refiere Villalta et al. (2007), el molestar se transforma en un modo económico de entretenimiento.

En la dinámica de relación, los roles de víctima y victimarias, si bien tienden a mantenerse en el tiempo, en ocasiones pueden cambiarse. Lo que sí todos comparten es haber sido espectadores de algún tipo de maltrato entre compañeros.

El contexto de relación va a determinar si el molestar a otro tiene el carácter de burla, de agresión o si es en son de amistad, por entretenerse. Cuando están dentro de su grupo de confianza, la burla o “talla” va a ser tomada “en buena”; es decir, no tiene una connotación de agresión, pero si proviene de un grupo distinto, puede ser considerado como una ofensa. En este sentido, el lenguaje no verbal juega un rol importante, pues las lecturas de las miradas y los gestos pueden bastar para iniciar una pelea. Por lo tanto, depende de la interpretación y del contexto si una palabra, frase o gesto es considerado en “buena” o en “mala”, teniendo consecuencias totalmente distintas en cada caso.

En la siguiente tabla se sintetiza la visión que tienen de los pares las mujeres victimarias y víctimas:

TABLA N° 14 RESUMEN DE LA VISIÓN DE LOS PARES

MUJERES	VICTIMARIAS	VÍCTIMAS
Importancia de los amigos	Relevantes	
Visión de los amigos	Positiva	
Cuando me enojo con los pares	Descarga	Ignorar
Sentido del molestar	Entretención	Desagrado

6.2.3. Visión del mundo

Las mujeres, tanto victimarias como víctimas, no conocen las normas de convivencia de sus establecimientos; si bien saben que hay principios generales que regulan la conducta, no conocen específicamente los reglamentos o manuales de convivencia de sus respectivos ámbitos educativos. Esto implica un desconocimiento que puede afectar la regulación de los comportamientos y facilitar caer en conductas disruptivas. Además, es necesario considerar que son jóvenes que aún no logran conformar una moral basada en criterios propios, por lo cual requieren aprender del entorno, mientras van asumiendo los valores universales de sana convivencia. Ortega y Del Rey (2003) refieren que la falta de comprensión de las normas produce sensación de confusión, inseguridad y miedo por desconocer los límites que deben regular el comportamiento.

La difusión de las normas de convivencia se transforma en un elemento importante de prevención, pues para jóvenes que aún funcionan con una moral heterónoma y que temen a las sanciones, el conocer el marco regulatorio de sus conductas puede frenar algunas de sus conductas, especialmente en las victimarias.

En relación a los que son diferentes, las victimarias hacen una distinción entre los conocidos y desconocidos; entre los que les caen bien y los que les caen mal, y no tienen problemas para molestar a aquellos que les caen mal. También, no se dejan pasar a llevar si otro viene con una actitud que ellas interpreten como ofensiva o humillante. Con quienes manifiestan tener un respeto, es por los minusválidos. En cambio, las mujeres víctimas muestran una actitud de mayor desinterés; de dejarlos actuar como quieran, y de aceptación a todos, porque todos somos diferentes.

Los grados de tolerancia difieren entre ambos grupos, siendo menor en las victimarias y mayor en las víctimas. Algo que ambos grupos comparten es la dificultad para tolerar a los que se creen más, a ser discriminados socialmente. Probablemente esto

les genera más incomodidad o rabia, dado que provienen de un mismo estrato social y ser miradas en menos por otras que no son tan distintas de ellas es algo que no toleran. En las victimarias este malestar se puede traducir fácilmente en una acción agresiva. La falta de tolerancia que Erikson (1983) describía como natural en los adolescentes para defenderse de la confusión de identidad, se ve exacerbado en las victimarias y minimizado en las víctimas.

Villalta et al. (2007) plantea que los jóvenes reaccionan cuando sienten que se rompe al patrón de simetría en las relaciones, lo que significa que estarían atentos a las diferencias de poder. A veces, las diferencias son utilizadas para burlarse de los otros, dependiendo de la relación previa. Estas diferencias, entendidas como características individuales que los diferencian del grupo, corresponde a lo que Olweus llama desviaciones externas, pero que no siempre se asocian con la aparición de violencia (en Avilés, 2002). Por lo tanto, las diferencias que presentan las personas deben ir acompañadas de otras características como falta de habilidades sociales o de asertividad que incidan sobre la capacidad de defenderse en situaciones de acoso.

Las figuras de respeto para ambos grupos son los profesores y adultos del establecimiento, pero este respeto está basado en la reciprocidad; es decir, en la medida que se sienten respetadas, ellas también los van a respetar. Esto implica un cambio respecto a generaciones anteriores, donde había un respeto basado en una relación vertical con la autoridad y donde ésta no se cuestionaba abiertamente. En estos grupos se aprecia una mirada más horizontal hacia la autoridad y se sienten con la libertad de enfrentarlas si éstas no son justas. La única diferencia que se ve entre los grupos es que las victimarias refieren que también respetan a profesores y adultos, porque ellos tienen el poder de tomar decisiones como la suspensión o expulsión, lo que indica una relación de respeto basada en el temor de la aplicación de la norma y un desarrollo moral aún supeditado a criterios externos y no por un convencimiento propio. En este sentido, tienen un mejor comportamiento cuando hay una figura de autoridad, como el profesor, por el temor que les genera pensar en las consecuencias de sus actos. Esto se relaciona

con lo que Olweus plantea (en Avilés, 2002), en cuanto a que las agresiones son menores en la medida que hay mayor vigilancia.

Al indagar por los aspectos más importantes para ellas, tanto victimarias como víctimas, refieren que son la familia y llegar a ser alguien en la vida. La familia, a pesar de las carencias y problemas que pudieran haber sufrido en ella, la valoran por todo lo que les ha dado; por haber sido el soporte material, social y emocional. El llegar a ser alguien en la vida implica estar en proceso de ser alguien; de llegar a ocupar un espacio de reconocimiento en la sociedad, porque en la actualidad parecieran no tenerlo. Llegar a ese reconocimiento pasaría por lograr una profesión, acceder a ingresos económicos y formar una familia.

En los métodos utilizados para resolver conflictos, se encuentran estrategias diferentes entre el grupo de victimarias y de víctimas. Las estrategias de las víctimas van desde no hacer nada hasta buscar una solución basada en el diálogo o en la ayuda de otras personas, pero no refieren la violencia como un medio de enfrentar un problema. En este sentido, las estrategias que refieren son más asertivas que las de las victimarias, aunque no siempre sean capaces de aplicarla. En cambio, en las victimarias las formas de resolución de conflictos pueden llegar hasta gritar, insultar o pegar. Por lo tanto, ambos grupos se ubican hacia extremos opuestos en el continuo desde inhibición en la respuesta hasta la agresión. Esta diferencia en las formas de resolver conflictos, también ha sido encontrada en las investigaciones de Villalta et al. (2007) y Muñoz et al. (2007).

En relación a la percepción de la violencia en general y la violencia escolar en particular, las victimarias, si bien reconocen que no es el modo adecuado de resolver los problemas, la justifican como una forma de descargar la rabia y de responder cuando son molestadas, lo que significa que no conocen o no practican otras formas de expresar la rabia y resolver conflictos. Existe una tendencia a justificar la violencia como una forma válida de defenderse ante la agresión (MINEDUC, 2006) y de verla como algo normal en su entorno como lo señalan también otros autores (Contador, 2001; Villalta et al. 2007). Las mujeres víctimas en relación a la violencia consideran que está mal, que debiera

haber respeto y diálogo entre las personas y no hacer aquello que a uno no le gusta que le hagan; que quienes la utilizan se aprovechan de los más débiles y no piensan en las consecuencias que tiene para las otras personas. También refieren que se ve mal que la mujer use la violencia, es decir, lo ven como algo más propio de los hombres, lo que validan culturalmente.

La forma de resolver los conflictos y de percibir la violencia en ambos grupos está relacionada con el desarrollo moral. De acuerdo a la categorización de Kohlberg, las victimarias se ubicarían en el estadio preconventional, pues regulan su conducta de acuerdo a las sanciones, les cuesta ponerse en el lugar del otro, se saltan las reglas consensuadas socialmente y validan la agresión para resolver problemas. Las víctimas, en cambio, actúan de acuerdo a las normas sociales establecidas, son capaces de evaluar las consecuencias de sus actos en el otro y buscan métodos pacíficos de resolución de conflictos.

Los que molestan son vistos con problemas en su casa, que lo hacen para desahogar su rabia, como una forma de ganar un lugar en el grupo o porque no saben respetar ni dialogar; es decir, los que molestan son vistos como personas carentes de habilidades comunicativas y sociales adecuadas. Las victimarias justifican en algunas ocasiones el abuso. En cambio, los molestados son vistos por los dos grupos como débiles, indefensos, vulnerables y “tontos” por dejarse molestar. Esto también implica que están faltos de habilidades comunicativas y sociales, pues los molestados no se atreven a defender sus derechos; en cambio, los que molestan los defienden agresivamente. Las víctimas al ver de esta forma a los que son molestados están mostrando una imagen desvalorizada de ellas mismas, pues han ocupado ese rol más de una vez. De acuerdo a Avilés (2002), tanto víctimas como victimarios carecen de las habilidades sociales adecuadas para relacionarse y resolver conflictos, tal como se aprecia en esta investigación.

En la participación en hechos de violencia, además de adoptar el rol de victimarias o de víctimas, aparece el rol de testigos, que puede ser activo o pasivo. Las escenas de violencia son vista como una instancia de entretención que aglomera jóvenes y quiebra la rutina, donde algunos tratan de incitar a la acción violenta, los testigos activos, mientras otros contemplan atentamente, los testigos pasivos. El rol de testigos pasivos no es menos importante, dado que en las múltiples ocasiones en que se producen episodios de violencia, el hecho de observarla y no decir nada contribuye a mantener y validar esos patrones conductuales. De acuerdo a Ortega y Del Rey (2003), los espectadores ven el problema como más grave y frecuente que los protagonistas, lo que produciría escándalo y miedo en ellos. Por otro lado, Avilés (2002) dice que en la observación de hechos de violencia los jóvenes pueden aprender a cómo comportarse frente a situaciones injustas y validar la violencia para conseguir algo. Esto sería algo delicado, puesto que se trata de jóvenes que están construyendo su personalidad social (Ortega y Del Rey, 2003).

Las formas que ellas proponen para disminuir la violencia en sus respectivos establecimientos, se pueden clasificar en dos tipos: las propuestas constructivas y las restrictivas. Las primeras tienen que ver con acciones preventivas que promuevan la interacción y conocimiento entre los jóvenes; compartir actividades de interés como deportes; fortalecimiento del rol del profesor jefe para lograr cursos más unidos; aprender a usar las palabras; trabajar el respeto y la empatía; actuar con justicia en los casos que se investiguen sobre violencia, y más disciplina. Estas propuestas tienen un sentido educativo que coinciden con las propuestas de algunos autores (Ortega y Del Rey, 2003) en las estrategias preventivas. Las propuestas restrictivas están relacionadas con la coerción, control y exclusión, no dejar entrar a los conflictivos y echar a los problemáticos, todo lo cual reproduce las mismas ideas de algunos adultos que buscan una solución fácil y rápida a los problemas de convivencia.

En la siguiente tabla, se puede apreciar la síntesis de la visión del mundo por parte de mujeres victimarias y víctimas:

TABLA N° 15 RESUMEN DE VISIÓN DE MUNDO

MUJERES	VICTIMARIAS	VÍCTIMAS
Normas de Convivencia	Desconocidas	
Los diferentes	Intolerancia	Aceptación
Figuras de respeto	Autoridades	Adultos
Lo más importante	La familia y ser alguien en la vida	
Modo de resolución de conflictos	Defensa	Conversar
Percepción de violencia	Mala	Mala
Los que molestan	Descarga	
Los molestados	Los débiles	
Participación en hechos de violencia	Rol activo	Rol pasivo
	Testigo: pasivo	
Propuestas de prevención	Proactivas Restrictivas	

7. CONCLUSIONES

7.1. Consideraciones Generales

En primer lugar, pareciera que el problema de la violencia estuviera minimizado por quienes trabajan con los alumnos, puesto que costó que los profesores, orientadores e inspectores identificaran rápidamente alumnos que hubiesen tenido participación en hechos de violencia. Por lo tanto, podríamos pensar que el problema, o está en cierta medida invisibilizado, porque están acostumbrados a verlo frecuentemente y pasa a ser “normal” en esos entornos, o bien, los conceptos de violencia que manejan están asociados a expresiones donde el daño es evidente. Esto último estaría presente, no tan sólo en quienes trabajan en los establecimientos, sino también en los alumnos. Como no hubo un trabajo con profesores, esta es una línea de investigación que queda abierta para profundizar en sus visiones de la violencia

En segundo lugar, cabe mencionar que se detectaron algunas dificultades y limitaciones en el lenguaje de los entrevistados, pues a veces era necesario repetir preguntas para que las pudieran comprender, aclarar algunos conceptos o insistir para que se explayaran más, dado que algunas respuestas eran muy vagas o generales. Esta fue una limitación para acceder a la información de sus experiencias y apreciaciones en torno al tema de investigación.

Se puede plantear que el nivel socioeconómico está relacionado con el nivel cultural. Las limitaciones en las habilidades de lenguaje nos muestran una falta de estimulación en su desarrollo que se manifiesta en su nivel actual y en las dificultades en comprensión. La mayoría de ellos están desfasados en sus edades respecto al nivel por repitencias, lo cual da cuenta de problemas en los procesos de aprendizaje. No es casual que estos establecimientos tengan un índice de vulnerabilidad bastante alto, lo que nos habla de jóvenes que viven limitaciones y problemas por lo cual sus necesidades básicas no siempre han sido satisfechas.

7.2. Aspectos comunes

Es importante destacar algunas generalidades detectadas para todos los grupos de jóvenes, como la necesidad de entretención, de pasarlo bien, de disfrutar de la vida, de verse a sí mismos como personas que ocupan un lugar en el grupo; sentir que son valiosos, que necesitan tener éxito en algo, que requieren desahogar problemas familiares, que necesitan desarrollar mecanismos que les permitan adaptarse al medio en que se encuentran y reponerse de los daños provocados por otros. Estos aspectos forman parte de las fortalezas que les permite seguir adelante en su proceso de desarrollo.

La valoración y necesidad de los amigos, quienes pasan a ser una extensión de la familia, en la medida que logran satisfacer necesidades básicas, especialmente afectivas; la necesidad de los pares, quienes en una relación dialéctica, les permiten demostrar quienes son, sus motivaciones, impulsos y valores; también les brindan la oportunidad de entender los códigos sociales para desarrollar habilidades de adaptación.

En general, son abiertos de criterio, pero no están dispuestos a que los pasen a llevar; se declaran tolerantes y prefieren las relaciones pacíficas a la violencia, aunque esto resulta ambivalente, pues a veces, no tienen otras opciones debido a la falta de repertorio de formas alternativas de resolver los problemas; valoran a los adultos y profesores en la medida que los respeten; valoran la familia y llegar a ser alguien en la vida. También tienen claro que las medidas de prevención de la violencia se debieran orientar en mayor conocimiento entre pares, actividades para compartir y entretenerse, y fomento de la unidad en los cursos.

Es posible identificar un gran potencial en estos jóvenes. Si consideramos todos los aspectos positivos, su idealismo, energía, valoración de los amigos, fortaleza y sus ganas de vivir, (incluso el uso de la violencia tiene sentido para quienes la usan y muestra que están luchando por satisfacer necesidades). Si se trabaja en la escuela a partir de estos aspectos, los resultados pueden ser muy prometedores.

7.3. Hallazgos relevantes

7.3.1. Visión de sí mismos

Si consideramos el sí mismo de acuerdo a la visión de Guidano (1998), como un proceso que va aconteciendo en el desarrollo, los vínculos ocupan un rol fundamental y en la etapa adolescente pasan a ser relevantes los vínculos que se establecen con compañeros de colegio y con profesores, como queda demostrado en el presente estudio, donde las relaciones con sus pares son fundamentales y, de acuerdo a las descripciones que los jóvenes y las jóvenes hacen de sí mismos, estas relaciones han dejado huellas, para bien o para mal, que han pasado a formar parte de su identidad.

Se detectan diferencias en la valoración de sí mismos entre victimarios y víctimas, tanto hombres como mujeres. Las victimarias y los victimarios muestran una mayor seguridad, mayor autoestima; en cambio, las víctimas, hombres y mujeres, se ven como débiles y afectadas por relaciones familiares y escolares problemáticas. Se los puede ubicar en un continuo que va desde la percepción de fortaleza hasta la de debilidad, donde los victimarios se sitúan hacia el extremo de fortaleza y las víctimas hacia el extremo de debilidad.

Se puede plantear que victimarios y víctimas manifiestan una regulación emocional distinta. Los victimarios experimentan mayor presencia de la rabia y la actúan, les cuesta regular esta emoción, pero necesitan mantener una apreciación positiva de sí mismo y, en parte, esto lo logran imponiéndose sobre los demás, luego sus explicaciones sobre su experiencia deben guardar coherencia con el concepto que traen de sí, aun cayendo en el autoengaño, por lo cual justifican sus acciones de un modo racional, lo que no siempre es comprensible para los demás.

Para las víctimas, las experiencias de maltrato y de exclusión aportan información sobre sí mismos, lo cual no siempre es reconocido o aceptado para guardar la coherencia

de cómo ellos se ven, por lo cual pueden generar defensas negando el problema (autoengaño), cuestionándose o sintiéndose mal consigo mismos. La emoción no es agradable: tristeza, impotencia o rabia retenida. En el caso de excluir información en sus explicaciones de lo que les sucede a nivel experiencial, estarán más expuestos a hacer síntomas físicos o presentar problemas psicológicos y, en este sentido, esta característica hace a este grupo como más vulnerable.

Las consecuencias en ambos casos es diferente, victimarios y víctimas, pues en la etapa de la adolescencia aumenta el nivel de conciencia que tienen de sí y también la capacidad de incorporar la perspectiva de una tercera persona en la experiencia, lo que los lleva a mantener la coherencia interna de un modo reflexivo. Esto se traduce en el establecimiento de un sentido de identidad más estable, donde la violencia pasa a ser un elemento que los ayuda a definirse a sí mismos, a unos como violentos y a otros como víctimas. Sin embargo, esto es peligroso, pues en ambos casos, si bien, les permite ordenar sus experiencias bajo esa conceptualización, existe el riesgo de que las nuevas experiencias de violencia, al incorporarse en el proceso de reconstrucciones, puedan quedar como elementos que ellos ven como estables en su personalidad. De allí la importancia de abordar estos temas y permitir construcciones y reconstrucciones más sanas en relación a la conformación del sí mismo.

Se aprecia un mayor efecto negativo de la violencia en los hombres víctimas que en las mujeres víctimas, esto estaría relacionado con que los hombres están más expuestos a maltrato que las mujeres y que el efecto acumulado en el tiempo deja mayores secuelas, al igual que lo encontrado por López et al. (2009) y García y Madriaza (2005). Ellos se cuestionan en sus aspectos físicos, intelectuales y de valoración de sí mismos, al sentirse criticados y desvalorizados.

Los victimarios, tanto hombres como mujeres, aprenden y son reforzados a relacionarse y resolver diferencias a través de la violencia, lo cual, al mantenerse en el tiempo, les trae problemas en sus relaciones y adaptación social, pero mantienen estos

comportamientos porque les implica alguna ganancia. Son reforzados en la medida que logran un estatus dentro del grupo, se definen a sí mismos desde las características violentas y, finalmente, es mejor ser alguien, aunque esto tenga una connotación negativa, que ser nadie o tener confusión de identidad, como lo planteaba Erikson hace mucho tiempo (1983).

En el proceso de conformación del sí mismo la violencia juega un rol que permite a los adolescentes victimarios, hombres y mujeres, diferenciarse y contribuir a la formación de una identidad, que a falta de reconocerse o destacarse por otros elementos, viene a facilitar el ocupar un lugar dentro del grupo, conocerse a sí mismo, responder al quién soy y qué soy capaz de hacer. Aunque detrás haya una actitud ambivalente porque no es lo que declaradamente quieren, pero en la práctica les sirve para conocerse y posicionarse dentro del grupo. Buscan demostrar y demostrarse ser sujetos activos, que están en el camino de la búsqueda de su identidad y esto es tan importante que puede hacerse a cualquier costo, incluso recurriendo a la violencia.

En el caso de las víctimas, hombres y mujeres, la violencia ha dejado sus marcas, les ha permitido conocerse en sus aspectos más débiles, en sentirse desvalidos y en haber incorporado una desesperanza aprendida como ocurre en algunos casos. La imagen que les muestra su entorno social escolar es que no se la pueden con los “fuertes”, aunque igualmente ocupan un lugar, el de los débiles. También viven este rol con ambivalencia, no es el lugar que desean, pero si se rebelan se exponen a quebrar el esquema y pasar a ser victimario, o, lo más probable, seguir siendo víctima. Aunque no quieren ocupar ese rol, no saben como dejar de hacerlo. Esto se da más marcadamente en los hombres víctimas, puesto que ellos la viven más frecuentemente.

De todos modos, el proceso de construcción identitaria no es algo que acabe en estas experiencias, sino que está en permanente construcción y reconstrucción y es esto lo que nos hace pensar en la posibilidad de neutralizar o aminorar los efectos negativos a

partir de nuevas experiencias o resignificaciones, las cuales pueden ser objeto de trabajo en la orientación escolar o en una psicoterapia.

Cuando estos adolescentes toman perspectiva y se refieren a cómo los ven los adultos, pueden incorporar elementos complementarios en las visiones de sí mismos que no aparecían en sus primeras descripciones. Las victimarias y los victimarios pueden considerar aspectos negativos y las víctimas, ya sean hombres o mujeres, reconocerse aspectos positivos. Esto es importante a considerar en el trabajo clínico con estos jóvenes, puesto que cuando ellos hacen el ejercicio de tomar las perspectivas de otros amplían la visión de sí mismos.

En las emociones dominantes se distinguen diferencias entre los diferentes grupos, tanto de hombres como de mujeres. Para los que son victimarios, tiende a dominar la alegría, y para las víctimas, la tristeza. También es posible apreciar mayor presencia de la rabia en los grupos de victimarios, lo que estaría asociado a la falta de formas adecuadas de expresión de la misma y al uso de la violencia como un modo de descargarla.

Por los hallazgos en el área de las emociones, surge la pregunta: ¿se enseña en los establecimientos educacionales a reconocer y expresar adecuadamente las emociones? A juzgar por los resultados de esta investigación estaríamos más cerca del analfabetismo emocional que del desarrollo de esta área. Si bien, el desarrollo emocional es fundamental en todas las relaciones que establecen las personas, no parece ser algo relevante desde el currículo escolar.

En relación a las fuentes de frustración los problemas familiares adquieren gran importancia para los victimarios y victimarias, lo que implica que estos jóvenes estarían cargados emocionalmente con problemas que provienen desde el hogar, los que luego descargarían en la escuela; en cambio, para las víctimas, hombres y mujeres, adquiere

mayor relevancia el maltrato escolar como fuente de frustración y vivencia negativa, lo que afecta su autoconcepto e imagen personal.

Las formas de expresión y manejo de la frustración y el enojo oscila entre la evitación, el control y la pérdida de control, tanto para hombres como para mujeres, donde las víctimas tratan de mantener el control o evitar; en cambio, quienes actúan como victimarios tienden a la pérdida de control, lo que implica una mayor impulsividad, menor capacidad de mediación cognitiva, falta de habilidades en la expresión adecuada de la rabia y de métodos pacíficos de resolución de conflictos, tal como también lo refiere García y Madriaza (2006). Esto confirma la falta de manejo emocional, lo que tampoco estaría siendo abordado desde del currículo escolar.

La dificultad de manejo emocional en todos los entrevistados, muestra cómo en la conformación de identidad se han utilizado estrategias de evitación o de pérdida de control, las que probablemente responden a patrones que comenzaron en la infancia bajo la influencia familiar y que contribuyen a inclinarse más por el rol de victimario o de víctima. En la medida que en la escuela se promuevan las habilidades de autorregulación emocional se podrían aminorar los conflictos y las situaciones de violencia.

En relación al desarrollo moral de estos adolescentes es posible distinguir distintos niveles en victimarios y víctimas, ya sean hombres y mujeres, siguiendo la categorización de Kohlberg (1982). Los victimarios se ubican en el nivel preconvencional debido a que están centrados en sus propios intereses, no regulan su conducta según una mediación cognitiva, sino tienden a actuar impulsivamente y no han asimilado los patrones consensuales regulatorios de la conducta social, más allá de un discurso que no se traduce en una acción coherente. Las víctimas sí han interiorizado las normas sociales, son más empáticas y en sus acciones no llegan a la agresión, por lo cual se encuentran en el nivel esperado para su etapa de desarrollo, la etapa convencional.

Por otro lado, no fue posible confirmar las características que Gilligan describe para el desarrollo moral de las mujeres, las cuales se regirían por una ética del cuidado, puesto que el desarrollo moral de las mujeres victimarias es muy similar al de hombres victimarios, utilizan la misma argumentación y están basados en el principio de la justicia. Las características que ella describe para el desarrollo moral femenino se da en el grupo de víctimas, hombres y mujeres, que valoran el cuidado, apego y responsabilidad en las relaciones. Se puede inferir, a partir de este estudio, que el desarrollo moral iría de la mano del desarrollo cognitivo y afectivo más que del tema de género.

Finalmente, considerando el concepto de salud mental, victimarios y víctimas, hombres y mujeres, presentan características que afectan su estado de salud mental. En el caso de los victimarios debido a que los mecanismos que usan para satisfacer necesidades psicológicas no están acordes con el desarrollo de sus potencialidades y parte de sus acciones se ven reñidas con los principios de justicia y bien común. Las víctimas porque sufren y ven afectada la visión de sí mismos, al sentirse menoscabados e incompetentes socialmente.

7.3.2. Visión de los pares

Para todos los jóvenes entrevistados, hombres y mujeres, los amigos aparecen como muy importantes, llegando a considerarlos como parte de su familia o como su segunda familia. Ellos constituyen una fuente de apoyo, gratificación y afecto y son el grupo de pertenencia más importante después de la familia. Parte de estos amigos se encuentran en los mismos establecimientos educacionales, lo que implica que en caso de abordar preventivamente el tema de la violencia se puede considerar este aspecto para trabajar y activar esta red de apoyo. De acuerdo a Guidano (1994), el sentirse emocionalmente involucrado en la percepción de semejanzas con otros significativos, en este caso los pares, sería condición esencial en el desarrollo del conocimiento ontológico.

Así como también necesita diferenciarse, para lo cual toma la referencia de grupos que sean diferentes al suyo.

En el manejo de la rabia en la relación con otros jóvenes, se puede apreciar la ubicación de ambos grupos, victimarios y víctimas, tanto hombres como mujeres, hacia extremos opuestos en un continuo que va de la inhibición a la agresividad, donde las víctimas tienden a ubicarse hacia la inhibición de la expresión de la rabia y los victimarios hacia la agresión verbal y física. Las víctimas aparecen como más vulnerables al presentar algunas diferencias, ya sea físicas, de capacidad de aprendizaje o social, lo que Olweus (en Avilés, 2002) denomina desviaciones externas, pero que no necesariamente determinan el ser objeto de maltrato, pues la mayoría de los jóvenes presentaría alguna de estas características que lo haría vulnerable; entonces, deben darse otras circunstancias que potencien el maltrato, las desviaciones tendrían sólo un rol mediador en el inicio del problema, pero no sería su causa. Para las mujeres victimarias un elemento que las hace reaccionar inmediatamente es la ofensa hacia la madre, la familia o la sexualidad, lo que muestra la importancia de estos aspectos, los que forman parte de su identidad y son defendidos férreamente. Estos significados son compartidos por quienes agreden y quienes los reciben, es decir, son socialmente validados y utilizados cuando se quiere ofender o provocar a alguien.

Estas dificultades en las relaciones con los pares muestran un déficit en habilidades sociales positivas y en asertividad. Los jóvenes, en general, tienen dificultades para discutir y relacionarse con otros, ya sea por caer en conductas agresivas o por inhibición. Esto apunta a otra área que pareciera no se trabaja en la escuela o si se hace no logra los resultados esperados, que es desarrollar habilidades sociales y comunicativas, como saber ser asertivo.

El molestar y ridiculizar al otro aparece como un modo habitual de relacionarse y de entretenerse en todos los jóvenes, lo que formaría parte de la cultura juvenil. Esto muestra una limitación en el repertorio de actividades que tienen estos jóvenes para

entretenerse, de este modo, el molestar sería una forma económica de obtener entretención. Esto también se relacionaría con las rutinas educativas que pueden resultar aburridas y con los tiempos sin actividad formal que facilitan la búsqueda de entretención. Los jóvenes, en general, no refieren realizar actividades literarias, artísticas, deportivas o recreativas fuera de los quehaceres escolares, lo que muestra una falta de ocupación del tiempo libre en actividades que fortalezcan su mente y su cuerpo. El molestar al otro puede ser “en buena” cuando se hace dentro del círculo de amistades, o “en mala”, cuando se hace por provocar a otro diferente fuera de su grupo de amigos. Los victimarios molestan más de lo que ellos son molestados y las víctimas no andan molestando habitualmente.

La falta de repertorio de actividades que motiven a los jóvenes nos dice que algo está pasando en los establecimientos educacionales, que incluso con jornada completa, no logran cautivar a los jóvenes. Para lograr un estado de bienestar psicosocial, o sea niveles adecuados de salud mental, es necesario que la institución escolar responda a esos requerimientos para dar bienestar físico, mental y social, lo que pareciera no estar ocurriendo en estos lugares.

Los roles de victimarios y de víctimas tienden a mantenerse estables en el tiempo, esto implica el aprendizaje de verdaderos guiones que actúan como patrones de conducta en sus relaciones. Lo peligroso de ello es que esto se mantenga en el tiempo y se traslade a otras relaciones fuera de la institución educativa con las consiguientes consecuencias negativas.

En la relación con los pares, mientras menos se conocen, el trato tiende a ser menos amable y cordial. De acuerdo a esto, aparece como importante, las primeras semanas de clases, sobretodo si son cursos de primero medio que recién están formándose, pues allí podrían usar la provocación como una herramienta de conocimiento.

7.3.3. Visión de mundo

La mayoría de los jóvenes entrevistados no conocen los reglamentos o manuales de convivencia de sus respectivos establecimientos, este desconocimiento puede ser un elemento que incida en la falta de regulación de la conducta de los jóvenes y favorecer comportamientos disruptivos, especialmente de quienes actúan como victimarios, los que por su desarrollo moral tienden a buscar la gratificación y a evitar el castigo.

En general, las posiciones en relación a los que son diferentes, oscilan entre el respeto, la indiferencia y la intolerancia. Las víctimas, hombres y mujeres, muestran una actitud de desinterés o de respeto a todos, porque todos somos diferentes, lo que los muestra como más empáticos; mientras que los victimarios, hombres y mujeres, se muestran más intolerantes con los que son diferentes. Aquí se desprenden dos valores que debieran ser fundamentales en el desarrollo de actitudes de los jóvenes en la escuela, el respeto y la tolerancia.

Las figuras de respeto para todos los jóvenes son los profesores y los adultos que trabajan en el establecimiento, pero el respeto está basado en la reciprocidad, es decir, en la medida que ellos sientan que son respetados van a respetar. Los victimarios, ya sean hombres o mujeres, además, los respetan porque tienen el poder de decisión frente a sus comportamientos, lo que significa un desarrollo moral de razonamiento preconventional de acuerdo a la teoría de Kohlberg. La presencia de figuras de autoridad actúa como un elemento disuasivo de la violencia.

Lo más importante en la vida de estos jóvenes es la familia y llegar a ser alguien en la vida, la familia por haber sido el soporte material y emocional, a pesar de todas las carencias y dificultades; y “llegar a ser alguien en la vida”, significa hacerse camino a través de los estudios para ocupar un lugar en la sociedad, dado que por ahora no se sienten parte de ella. Para esto es necesario tener una profesión, un trabajo para sustentarse a sí mismo y a una futura familia. Si bien ellos aprecian los estudios como un

medio importante para lograr metas, no cuentan con los hábitos necesarios, ni un medio que los estimule, para ser consistentes en los esfuerzos para lograrlo. Esto también puede estar relacionado con sus limitaciones y dificultades de aprendizaje.

La mayoría de los jóvenes tiende a identificar el concepto de violencia con violencia física y no tanto con la psicológica, por lo cual tiende a ver como grave la primera y no la segunda, aunque en las consecuencias serían más graves los efectos de la violencia psicológica. Los victimarios, hombres y mujeres, tienden a justificar la violencia como un método de resolver problemas; en cambio, las víctimas plantean el diálogo como la forma adecuada y el trato basado en la reciprocidad. Sin embargo, esta actitud no es suficiente para hacerse respetar, dado que les faltarían habilidades sociales para defenderse del abuso de los victimarios.

Los victimarios, tanto hombres como mujeres, le dan poca importancia a lo que hacen los que molestan y en cierta medida lo justifican. Los molestados son vistos por todos como débiles, indefensos, como “tontitos”, que no se dan a respetar, que no se saben defender. Esto muestra la desvalorización de quienes ocupan este lugar. Tanto los molestados como los que molestan carecerían de habilidades comunicativas y sociales, los primeros por no saber defenderse y los segundos por hacerlo de forma agresiva.

En la participación en hechos de violencia se distingue el papel de los testigos, los cuales pueden adoptar un rol activo o un rol pasivo. En general, los episodios de violencia escolar llaman la atención y convocan a los jóvenes que ven en ellos una ocasión para romper la rutina y ver acción. Los testigos activos son aquellos que incentivan la pelea para que haya entretenimiento, los testigos pasivos son aquellos que observan, y que de alguna manera validan esos patrones conductuales al no hacer nada, y aprenden que la violencia se puede usar para resolver un conflicto y ganar posición dentro del grupo. La alta concurrencia que tienen estos eventos puede estar relacionada con la falta de actividades atractivas e interesantes en sus vidas. Recordemos que ellos no desarrollan actividades deportivas, artísticas ni culturales fuera del horario de clases y

las que realizan dentro de su currículo no los incentivan. El sistema educacional no estaría cumpliendo con estos jóvenes sus objetivos, ni en lo cognitivo, social ni afectivo.

Al contrastar con García y Madriaza (2006) sobre los determinantes de la violencia escolar, tenemos que ellos establecen antecedentes, mediadores y gatillantes. Los antecedentes individuales que mueven a victimarios y victimarias se encuentran en esta investigación también, como la impulsividad, la dificultad para relacionarse con otros, dificultad de manejo emocional e inmadurez. La presencia de trastorno mental se deduce en uno de los victimarios. Entre los antecedentes familiares, los conflictos en la familia y los estilos de crianza son elementos que también se detectaron en este estudio; las dificultades económicas no son referidas explícitamente, pero están latentes por el nivel socio-económico de las familias. Los antecedentes socio-contextuales no aparecen mencionados en este estudio, como rivalidades históricas o relaciones problemáticas con la autoridad.

En los factores mediadores, ambos estudios coinciden en los facilitadores socio-relacionales como rivalidad con otros, provocaciones indirectas, el abuso de poder, el estar inserto en un grupo desordenado; entre los facilitadores socio-situacionales está la ausencia de autoridad. Entre los facilitadores individuales identitarios comunes están “ser agresivo”, la impulsividad, el “ser choro” y tener problemas familiares; entre los facilitadores individuales de estados pasajeros, figuran en ambos “acumular rabia” y “estar aburrido”.

Entre los inhibidores solo se encontró uno en los socio-situacionales, que es la presencia de terceros como inspectores, profesores; entre los inhibidores individuales la capacidad reflexiva y de autocontrol y expectativas de consecuencias negativas actúan disminuyendo las conductas violentas.

Estos determinantes, finalmente, se relacionan con una fuerte necesidad de reconocimiento de los jóvenes que usan la violencia, de ser validados socialmente, de

mostrar una identidad, de ser alguien, pues, aunque sean odiados o temidos, eso es preferible a ser nadie.

Las propuestas para disminuir la violencia escolar incluyen propuestas constructivas y restrictivas. Las propuestas constructivas se relacionan con acciones preventivas que promuevan el conocimiento entre los jóvenes y el compartir actividades de interés mutuo, fortalecer el rol del profesor jefe para lograr cursos más unidos, trabajar el respeto, empatía y las habilidades comunicativa, contar con recursos humanos y de apoyo para tratar temas de prevención. Todas estas medidas son psicoeducativa y coherentes con las líneas de prevención que proponen varios autores al respecto y que deberían considerarse cuando se implementen estrategias de prevención. Las medidas restrictivas consideran la coerción, el control y la exclusión, lo que tiende a reproducir los mismos discursos de los adultos que proponen soluciones rápidas, aunque no educativas.

Si bien puede haber tantas visiones de la realidad como personas, vivimos en sociedad y estamos regidos por consensos sociales que apuntan a garantizar los derechos de todos, por este motivo, la institución escolar debe promover un clima escolar saludable basado en el respeto y la tolerancia.

En relación a la prevención de violencia escolar es útil considerar la caracterización de contextos escolares favorecedores del desarrollo personal desde la relación del estudiante consigo mismo, con otros y con el mundo externo de Arón y Milicic (1999), que orienta las acciones que conducen hacia un clima escolar positivo y que en algunos aspectos coincide con lo que los jóvenes proponen.

A partir de los resultados de esta investigación es posible establecer algunas líneas de prevención que ayuden a disminuir el problema. Primero, a nivel institucional se requiere establecer políticas de prevención explícitas sobre violencia escolar. Sensibilizar a todo el personal del establecimiento sobre la importancia de prevenir la

violencia escolar, de modo de no dejar pasar eventos de maltrato, llamando la atención o derivando a quien corresponda. Evitar los tiempos sin actividad de los alumnos o que queden solos; supervisar espacios como pasillos, patios y baños. Fomentar el uso del tiempo libre en actividades recreativas, deportivas o culturales. Potenciar el rol del profesor jefe. Fomentar el conocerse y estrechar lazos, especialmente en los cursos nuevos y realizar actividades en que alumnos de diferentes cursos puedan conocerse y compartir; en este sentido adquiere especial importancia el acompañamiento a los cursos recién formados como los primeros medios en los liceos, donde no se conocen; así como también a los alumnos nuevos que llegan a un curso ya formado. Mediar la solución de conflictos, atendiendo tanto a víctimas como a victimarios, pues ambas partes necesitan ayuda, e involucrar al apoderado para las acciones reparatorias, preventivas o remediales correspondientes.

A nivel de aula, en el trabajo de los objetivos transversales dar énfasis a los valores de respeto y tolerancia que son fundamentales para promover una buena convivencia escolar. En consejo de curso y trabajo de orientación abordar unidades relacionadas con desarrollo de autoestima, de habilidades sociales, asertividad, manejo y autorregulación emocional, reflexión sobre problemas morales y resolución de conflictos. Todos estos temas están relacionados con la alfabetización emocional, pues tan importante como dominar contenidos, es aprender a convivir en un grupo social.

En la medida que estas propuestas se vayan aplicando podrán contribuir a mejorar el clima escolar, potenciar las relaciones basadas en el respeto y la tolerancia y favorecer el desarrollo individual como seres seguros, asertivos y prosociales.

7.4. Visión Contextual

La violencia escolar aparece como un fenómeno contemporáneo complejo. Los jóvenes entrevistados, quienes provienen de un medio socioeconómico y cultural calificado de riesgo social, nos dan cuenta que ellos tienden a reproducir niveles de violencia que experimentan en su entorno cercano y desde la sociedad.

La división del sistema escolar en tres segmentos: municipalizado, particular subvencionado y particular pagado establece una discriminación según nivel de ingresos, lo cual se puede considerar un tipo de violencia a la base del sistema escolar, al no dar las mismas oportunidades a todos los niños y jóvenes. Esto puede implicar a priori una vivencia cotidiana de discriminación.

Esta división también responde al esquema de perpetuación de la estructura social vigente, así como plantean las teorías de la reproducción Bourdieu (2002), en que las principales funciones de la escuela serían la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo.

Al considerar el valor de la apariencia física, del estatus y del éxito entre estos jóvenes, aparece la importancia de los medios de comunicación que influyen en la valoración de sí mismos, de los otros y del entorno, donde quienes no cumplen con ciertos patrones esperados son fácilmente víctimas de malos tratos. También se puede inferir una influencia del sistema económico de mercado en las relaciones de competencia que se generan entre los jóvenes, donde la solidaridad y tolerancia tienen poco espacio. Establecer las relaciones entre medios de comunicación, sistema económico y violencia escolar, escapan a este estudio, pero constituyen una interesante línea de investigación.

8. PROYECCIONES

La presente investigación tiene algunas limitaciones en cuanto que es de tipo cualitativo con una muestra intencionada, lo que permite una descripción rica de la muestra, pero que no permite generalizaciones. Es por esto que es posible seguir investigando estos temas con otras muestras que permitan contrastar los hallazgos encontrados y poder llegar a algunas generalizaciones.

Los sectores socioeconómicos bajos suelen ser los más vulnerables en materia educacional y donde tal vez se requieren más apoyos para lograr equidad en cuanto a sus oportunidades, es por esto que se requiere estudiarlos para poder hacer intervenciones y entregar apoyos ajustados a su realidad. En este caso estos resultados pueden ser útiles para los establecimientos estudiados e incorporar los aportes en sus planificaciones y programas de prevención.

Un aspecto no abordado en este estudio que requiere analizarse es la violencia que se da en el contexto de relación con los profesores, pues en esta dinámica puede haber aspectos aportados por ambas partes que influyan en el problema.

Otro tema que aparece mencionado por los entrevistados y que desconocemos las implicancias y efectos puede estar teniendo, es el acoso a través de internet, el llamado cyberbullying. Es un tema emergente asociado a la masificación de los medios tecnológicos y uso de internet, que no sabemos como puede estar afectando el proceso de desarrollo de niños y adolescentes y constituye una nueva línea de investigación.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arciero, G. (2005). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal: reflexiones sobre la experiencia humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Arón, A. y Milicic N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.

Avilés, J. (2002). *La Intimidación y Maltrato en los centros escolares (bullying)*. El Refugio. Documento publicado en Internet: <http://www.el-refugioesjo.net>. (20 sept. 2008).

Bringiotti, Krynveniuk y Lasso (2005): “Vida Cotidiana y Conflicto en las escuelas”. En *Violencia y Escuela*. Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. Buenos Aires: Aique.

Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Canales, M. (2006): *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.

Cangas, A., Gásquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras F. (2007). “Evaluación de la violencia escolar y su aceptación personal en una muestra de estudiantes europeos”. *Psicothema*, Vol 19 nº 1. pp 114-119.

Caplan, G. (1993). *Aspectos preventivos en salud mental*. Buenos Aires: Paidós.

Contador, M. (2001). “Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media”. *Psyke* 10 (1): 69-80

Carrasco C. y Cuneo C. (2006). *Estudio macroetnográfico sobre el fenómeno de la violencia escolar en jóvenes estudiantes, en dos establecimientos educacionales en la Región de Valparaíso*. Tesis para optar al grado de licenciado en psicología y al título de psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Casassus, J. (2003). *La Escuela y la Des-igualdad*. Santiago: LOM.

Coddou, Kuntsmann, Maturana, Mendez y Montenegro (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen.

Díaz, T. y Druker S. (2007). “La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad”. *Estudios Pedagógicos XXXIII*. Nº 1: 63-77.

Erikson E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Erikson E. (1983). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Horme.

Feldman R. (2007). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Education.

Fernández, I. (2004). *Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Florenzano R. y Valdés M. (2005). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

García M. y Madriaza P. (2005). “Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos”. *Psyke*, Vol. 14, Nº 1, 165 - 180 .

García M. y Madriaza P. (2006). “Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile”. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.

Galdames, S. y Arón, A.M. (2007). “Construcción de una Escala para medir Creencias Legitimadoras de Violencia en la población infantil”. *Psykhe*, Vol. 16, Nº 1, 15-25.

Gilligan C. (1982). *La Moral y la Teoría. Psicología del Desarrollo Femenino*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Guidano, V. (1994). *El sí-mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.

Guidano, V. (1998). “Los Procesos del Self: Continuidad Vs Discontinuidad”. VI Congreso Internacional de Constructivismo en Psicoterapia. Siena, Italia. 2-5 de Septiembre de 1998.

Guidano V. y Liotti G. (2006). *Procesos cognitivos y Desórdenes emocionales*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Hernández, Fernández y Baptista (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.

Instituto Ideas (2005). “Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar”. Estudio solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO. Documento publicado en internet: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos> (22 oct. 2008).

JUNAEB (2006). *Programa De Habilidades para la vida*. www.junaeb.cl (2 Mar. 2011)

Kohlberg L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Korinfeld, D., Levy D. y Rascovan S. (2005). “Vida Cotidiana y Conflictos en las Escuelas”. En Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G y Zaritzky, G. *Violencia y Escuela*. Buenos Aires: Aique.

Labajos, J. (1998). "Identidad del Adolescente". En *Psicología del Adolescente*, Aguirre, A. compilador. Bogotá: Alfaomega.

López, Morales y Ayala (2009). "Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos". *Revista de Psicología*. Vol. 27 (2), 2009. Lima, Perú.

Martínez, Hernández-Aguado y Torres (2006). "Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. Un estudio cualitativo". *Rev. Esp. Salud Pública*, 80: 387-394. N° 4 Julio-agosto.

Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Hachette.

Maturana, H. (1995). Biología y Violencia. En *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Coddou, F., Kunstmann, G., Maturana H, Méndez C. y Montenegro H. Santiago: Dolmen.

Milicic, N., Arón, A.M. y Pesce C. (2003). "Violencia en la Escuela: La Percepción de los Directores". *Psykhe*, Vol. 12, N° 1, 177, 194.

MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. www.educarchile.cl.

MINEDUC (2006). *Principales Resultados del Estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar*. Documento disponible en internet http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/pres_ppt.pdf (20 jul. 2008).

MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y Media*. Documento disponible en www.mineduc.cl.

MINSAL (2000). *Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría*.

Muñoz, M. Saavedra E. y Villalta M. (2007). “Percepciones y Significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile”. *Revista de Pedagogía*, Vol. 28, Nº 82, 197-224.

OMS (2004). “Invertir en Salud Mental”. OMS, 20 avenue Appia, 1211. Ginebra, Suiza. Documento publicado en www.who.int/mental_health. (21 Mar. 2011).

Ortega, R. y Del Rey, R (2003). *La Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Grao.

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia*. México: McGrawHill.

Paz Ciudadana (2007). *El juego del buen comportamiento: Una estrategia para el manejo de aula*. www.pazciudadana.cl.

Paz Ciudadana (2008). *Conceptos Nº 5: Paz Educa. Programa de Prevención de la Violencia Escolar*. www.pazciudadana.cl.

Paz Ciudadana (2009). *Conceptos Nº 6: Análisis Funcional del Comportamiento: Una estrategia para el Manejo de Aula*. www.pazciudadana.cl.

Piaget, J. (1986). *Seis Estudios de Psicología*. Buenos Aires: Ariel.

Romero, S. (2007). “Adolescencia, Violencia Escolar y Resiliencia”. En *Adolescencia y Resiliencia*. Munist, Suárez, Krauskopf y Silber compiladores. Buenos Aires: Paidós.

Santander, A. (2006). *Violencia Silenciosa en la Escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Santrock, J. (2003). *Adolescencia*. Madrid: Mc Graw Hill.

Trautmann, A. (2008) “Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual”. *Revista Chilena de Pediatría*. 79 (1): 13-20.

Taylor, S. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Villalobos G.. “La Violencia en la Escuela: Claroscuro de una realidad”. *Educere*. Artículos arbitrados. Año 11, N° 36, 41-45, 2007.

Villalón, M. (2004). “La educación en el cambio de siglo”. *Revista ARQ*. N° 56: 8-12.

Villalta M., Saavedra E. y Muñoz M. (2007). “Pasado a Llevar. La Violencia en la educación media municipalizada”. *Estudios Pedagógicos XXXIII*. N° 1: 45-62.

Zambrano, A y León, R. (2002). “Discriminación. Discriminación social y adolescencia en América Latina”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año N° 1, Noviembre.

Zlachevsky, A. M. (1996). “Las Mil Miradas de la Psicoterapia”. *Revista Sociedad Chilena de Psicología Clínica*. Año XIV, volumen VI (2), N° 26, 1996.

10. ANEXOS

Anexo N° 1: PAUTA DE ENTREVISTA

N°	Pregunta
I	En relación a sí mismo
1	¿Cómo te describirías a ti mismo? (fortalezas y debilidades)
2	¿Cómo crees que te describirían los adultos cercanos?
3	¿Qué te gusta y qué no te gusta de ti?
4	¿Qué emociones te resultan más fáciles de expresar?
5	¿Podrías hablarme del enojo y la frustración en tu vida?
6	Describe tres situaciones vividas en que hayas sentido rabia, enojo o frustración
II	En relación a los pares
1	¿Tienes amigos? ¿Cómo los conociste?
2	¿Cómo crees que te ven tus amigos?
3	¿Qué importancia tienen para ti los amigos?
4	¿Cómo expresas la rabia cuando te enojas con otros jóvenes?
5	¿Me podrías describir una situación en que otro (a) joven te haya molestado?
6	¿Me podrías describir una situación en que tú hayas molestado o agredido a otro (a) joven?

III	En relación a la visión de mundo
1	¿Conoces las normas de convivencia del establecimiento? Da ejemplos
2	¿Qué piensas de los que son diferentes a ti?
3	¿Qué personas del liceo tú realmente respetas? ¿qué admiras de ellas?
4	¿Qué es lo más importante para ti en tu vida? ¿Por qué? ¿Y en segundo lugar?
5	¿Cómo has reaccionado cuando has tenido un problema con alguien en el liceo?
6	¿Qué haces si no logras solucionar un conflicto?
7	¿Qué piensas de la violencia en general?
8	¿Qué piensas de la violencia en el liceo?
9	¿Qué piensas de las personas que molestan o pegan a otros?
10	¿Qué piensas de las personas que son molestados o agredidos por otros?
11	Describe tres escenas de violencia que hayas observado o hayas participado directamente en este establecimiento
12	¿De qué forma crees tú que se podría disminuir o prevenir la violencia en este establecimiento?

