

## **Capítulo I: El diseño de la investigación**

### Introducción

En el capítulo uno se plantea cómo las rivalidades estudiantiles violentas entre alumnos de diversos centros educativos es un problema antiguo pero que hasta hace poco ha cobrado relevancia en el país como temática de estudio y como preocupación que necesita ser resuelta.

En los antecedentes se exponen una serie de elementos básicos que pueden ayudar a entender cómo ha sido abordado el tema de violencia relacionado con los adolescentes y jóvenes. Para luego pasar a justificar la pertinencia de realizar un estudio que investigue el tema de la participación de las mujeres en violencia estudiantil.

En el planteamiento del problema se presentan algunos elementos claves que ayudan a entender la dinámica de las rivalidades y cómo dentro de este escenario la participación de la mujer puede ser vista como un problema que va más allá de romper en algún momento con las expectativas sociales. Seguido de esto se presentan los objetivos de la investigación donde se delimita lo que se espera obtener en los resultados. Luego de esto se plantean las preguntas que guiarán la investigación.

A partir de estos ejes se muestran las herramientas teóricas que sirvieron de marco para la realización de esta investigación. En este punto, sobresale la escasez y en este caso específico la ausencia de bibliografía especializada sobre este tema. Por tanto, se optó por retomar algunos estudios que abordan el tema de la participación de la mujer en dinámicas violentas o de pertenencia grupal a pandillas haciendo la salvedad que la violencia estudiantil tiene sus características propias. Y para finalizar este apartado se plantea cuáles fueron las herramientas metodológicas utilizadas para construir esta investigación.

## **1. 1. Antecedentes**

Los cambios que se viven en la adolescencia, la búsqueda por la identidad, la demanda por mayor autonomía y la inquietud por experimentar cosas nuevas en ocasiones lleva a algunos adolescentes a que apoyados por su grupo de pares participen en dinámicas relacionadas con la violencia, así lo documentan autores como Labajos (1998), Coleman y Hendry (2001), Gunnar y Thorolfur (1999).

En esta investigación se toma como referente de análisis a las adolescentes mujeres que participan en la violencia que enfrenta a las estudiantes de los diferentes centros educativos de educación media del Área Metropolitana de San Salvador.

Al llegar a este punto es importante señalar que debido a lo novedoso del tema hay poco escrito sobre éste y el referente más inmediato es la investigación realizada por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ.

En el año 2004, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Ministerio de Educación (MINED) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) realizaron un diagnóstico sobre la violencia estudiantil con miras a proponer modelos de intervención para contrarrestar este fenómeno. La realización de la investigación llevada a cabo por estas cuatro instituciones consta de dos partes, una cuantitativa y una cualitativa. En la parte cuantitativa se hizo una encuesta que se les pasó a 844 estudiantes de 12 centros educativos del Área Metropolitana de San Salvador entre los cuales se pueden mencionar: El Instituto Nacional Antiguo Cuscatlán (INAC); El Instituto Nacional Técnico Industrial (INTI); El Instituto Nacional Francisco Menéndez (INFRAMEN); el Instituto Nacional de Soyapango (INSO); el Instituto Damián Villacorta; el Instituto San Luís; El Colegio Nuevo Liceo Centroamericano; El Colegio David J. Guzmán; El Instituto Nacional de Comercio (INCO); el Colegio Cultural Italiano (CCI) y el Instituto El Salvador (IES). En la parte cualitativa se realizaron entrevistas y grupos focales con el objetivo de profundizar un poco más en la temática. En esta parte se trabajó en 6 instituciones educativas entre las cuales están: El INFRAMEN, INTI, INSO, INAC, IES y CCI. Las cuatro primeras son públicas y las dos últimas privadas.

En la investigación realizada por estas cuatro instituciones se muestra que en la violencia estudiantil no sólo participan hombres, sino también mujeres, dato que da la pauta para la realización del estudio que se desarrolla en estas páginas.

Partiendo de la premisa que la violencia estudiantil es un tema poco abordado y que en el caso de la participación de la mujer es aún un tema inexplorado. La investigación que se presenta en estas líneas pretende conocer cómo la participación de las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles violentas influye en la imagen que tienen ellas de sí mismas como mujeres.

Para la elaboración de este estudio se planteó trabajar básicamente con una metodología cualitativa. La recolección de información se hizo a partir de la realización de 5 entrevistas semiestructuradas, en cada uno de los 4 centros educativos en los cuales se trabajó haciendo un total de 20 entrevistas. Las instituciones donde se hizo la investigación son cuatro de las doce que sirvieron como referente en la parte cuantitativa del estudio de violencia estudiantil elaborado por las instituciones mencionadas anteriormente. Los centros educativos donde se hicieron las entrevistas de este estudio fueron: El Instituto Nacional Francisco Menéndez (INFRAMEN); El Instituto Nacional de Comercio (INCO); El Instituto Nacional Técnico Industrial (INTI) y el Colegio Cultural Italiano (CCI). Las tres primeras son instituciones educativas públicas y la última es privada.

## **1.2. Descripción de la dinámica de la violencia estudiantil**

Según el estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ (2004), La violencia estudiantil ha estado presente en el país desde mediados del siglo pasado, pero es hasta principios del siglo veintiuno que ha cobrado relevancia como tema de estudio y como problema al que debe buscársele solución.

En la primera parte de este apartado se describirá en qué consiste la violencia estudiantil, quienes son sus protagonistas, cómo se expresan las rivalidades y las confrontaciones en la actualidad, qué recursos alimentan estas dinámicas y qué motivos impulsan a quienes participan en ellas. Después de exponer algunos elementos claves para entender la dinámica de las rivalidades se muestra cómo se daba este tipo de violencia en el pasado. Y finalmente se muestra el contexto en que se dan las rivalidades en la actualidad.

### **1.2.1. La violencia estudiantil**

En este estudio se entenderá por violencia estudiantil aquella modalidad de violencia cuyos protagonistas son estudiantes de distintos centros educativos que se enfrentan entre sí de forma individual o grupal.

El fenómeno de la violencia estudiantil se desagregará para efectos de esta investigación en dos partes: las rivalidades y las confrontaciones.

En este estudio las rivalidades se refieren a aquellas acciones que denotan una competencia entre personas y grupos y que contribuyen a dinamizar la violencia entre estudiantes de diferentes centros educativos<sup>1</sup>. De esta manera las rivalidades incluyen acciones preparatorias para que se den estos encuentros violentos y acciones encaminadas a seguir perpetuando que estas rivalidades continúen dándose de forma violenta. Entre las acciones preparatorias están: la planificación de los encuentros violentos, la evaluación de las condiciones para realizar estos enfrentamientos de manera exitosa, y la introducción y/o tenencia de armas. Luego de darse los enfrentamientos entre los y las estudiantes de distintos

---

<sup>1</sup> Las rivalidades pueden darse en distintos ámbitos y sin manifestarse de manera violenta. En el caso de las rivalidades estudiantiles, éstas sí van acompañadas de acciones y conductas violentas.

centros educativos, estos conversan sobre lo sucedido con los demás estudiantes (tanto con los que participaron de la revuelta, como con los que no lo hicieron) animándolos a participar, aunque esta acción de animar o incentivar a los demás a que participen también se puede dar previo a un enfrentamiento. Además, en este punto también se incluye la acción de encubrir o proteger a alguien vinculado o vinculada con las confrontaciones. Por tanto, las rivalidades pueden entenderse como aquellas ideas, emociones, acciones y actitudes que facilitan las condiciones para que se den los enfrentamientos violentos entre los estudiantes de diversas instituciones educativas.

Cuando en este estudio se habla de confrontaciones se refiere a los enfrentamientos violentos entre los estudiantes de diferentes centros educativos. Estas confrontaciones se dan cuando estudiantes de distintos centros educativos relacionados con las rivalidades se encuentran y se enfrentan violentamente por pertenecer a diferentes bandos. Las confrontaciones pueden darse entre dos estudiantes de distintos centros educativos o entre dos grupos de estudiantes que pertenecen a distintas instituciones educativas o alianzas. Según el estudio realizado por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ (2004) estas rivalidades se dan para obtener reconocimiento y mostrar quien es mejor, más fuerte, más hábil, más valiente como persona, pero también se busca poner en alto el prestigio de una institución o grupo a partir de esta dinámica cuando se dice que sus miembros son los más violentos o “los más parados” como sinónimo de ser los más valientes.

#### 1.2.1.1 Los y las protagonistas

Según el estudio realizado por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ (2004), quienes participan en esta dinámica son hombres y mujeres que a partir de su pertenencia a uno u otro bando se enfrentan. Las confrontaciones pueden darse entre dos personas o entre dos grupos rivales. Esto depende de si los y las estudiantes viajan solos o acompañados.

A veces los y las estudiantes atacadas no participan en las confrontaciones, pero son objeto de las agresiones por ser identificadas como miembros de una institución o grupo rival. Usualmente, la forma en que los y las estudiantes identifican a sus rivales es por la utilización de los símbolos que sirven para mostrar que un estudiante es miembro de una

institución educativa específica. Entre los símbolos más usados por los estudiantes para diferenciarse de los miembros de otra institución están: el uniforme, la insignia, los pines, las barras, etc. Las autoridades de educación han prohibido en algunos centros educativos afectados por las rivalidades la utilización de estos símbolos, incluyendo en algunos casos la utilización del uniforme para tratar de contrarrestar las confrontaciones.

El estudio mencionado anteriormente señala que las confrontaciones se dan regularmente entre estudiantes que asisten a centros educativos públicos y privados cuyos recursos económicos son pocos o escasos. La participación de estos y estas estudiantes en las confrontaciones es variada. Cuando viajan solos o solas hay más probabilidades que si hay combate éste se de sólo entre dos rivales. Pero si en el trayecto entre su hogar y el centro educativo varios alumnos y alumnas de diversos centros educativos vinculados con las rivalidades se encuentran entonces el combate se da entre grupos.

Cuando la confrontación es entre dos grupos existen básicamente dos posibilidades; la primera es que vaya un grupo de estudiantes de una misma institución y que de repente se encuentren con miembros de otra institución educativa rival y que se de la confrontación. La segunda posibilidad se da cuando el combate ya no sólo se da entre miembros de dos instituciones rivales, sino que se recurre al apoyo de las denominadas “alianzas”. Actualmente existen dos alianzas, la alianza técnica y la alianza nacional, ambas están constituidas por estudiantes que participan en las rivalidades. Las alianza técnica está constituida por estudiantes de diversas instituciones que se identifican como técnicos y la alianza nacional está integrada por estudiantes de diversos centros educativos que se identifican como nacionales.

Los estudiantes se identifican como miembros de la alianza técnica o nacional a partir de varias razones. Una de estas razones se refiere a la clasificación que el Ministerio de Educación hace para diferenciar a las instituciones que se especializan en impartir materias técnicas o vocacionales y las que se especializan más en ofrecer bachilleratos generales. Para el Ministerio de Educación “todo bachillerato que no sea general será entendido como técnico vocacional, es decir que el bachillerato comercial, en salud o en turismo entra dentro

de la categoría ‘técnicos’”. (FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ, 2004, p. 41).

Según el estudio mencionado anteriormente, los y las estudiantes utilizan las categorías “técnico” y “nacional” como una categoría de pertenencia a una u otra alianza a partir de varios factores, entre los cuales puede mencionarse: la especialidad del centro educativo al que pertenecen, la cercanía de instituciones identificadas como técnicas o nacionales y la afinidad con respecto a uno u otro bando. Sin embargo, la opción de pertenecer a uno u otro grupo no sólo depende de si las instituciones educativas a las que asisten se especializan más en materias generales o técnicas, sino también de su conveniencia en términos estratégicos de apoyo, que es para eso que se unen en alianzas. Esta misma investigación se retoma el caso del INTI que aunque su nombre lleva implícito el término “nacional” sus alumnos y alumnas se identifican como “técnicas” porque históricamente ha sido considerado un instituto donde prevalece la enseñanza vocacional. El estudio también señala el caso del Instituto El Salvador que a pesar de especializarse en impartir el bachillerato general y comercial se identifica como “técnico”. Esta situación puede relacionarse a la cercanía con las demás instituciones técnicas, motivo por el cual les es más conveniente afiliarse a esta alianza. Y finalmente, el caso del Instituto San Luís que sus estudiantes mencionan que antes se identificaba como “nacional” pero ahora es “técnico” a partir de la afinidad de sus estudiantes con este bando. (FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ, 2004).

Según este mismo estudio la institución más representativa de la alianza de los nacionales es el Instituto Nacional Francisco Menéndez (INFRAMEN) y de la alianza de los técnicos es el Instituto Nacional Técnico Industrial (INTI). La investigación impulsada por estas cuatro instituciones señala que en ambos casos el ser representativos no quiere decir que sean los más violentos o que siempre estén presentes en las confrontaciones. Lo planteado anteriormente describe a los protagonistas de estas rivalidades y cómo interactúan entre ellos dinamizando la violencia estudiantil. A continuación se muestra cómo se dan estas rivalidades.

#### 1.2.1.2. Las rivalidades y las confrontaciones en la actualidad

El estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ (2004) se menciona cómo la competencia

entre algunos de los estudiantes de diferentes centros educativos se expresa en las rivalidades violentas y en las confrontaciones.

Según este estudio, las confrontaciones pueden darse entre dos rivales o entre dos grupos rivales. Estos enfrentamientos suelen empezar cuando los y las estudiantes se insultan diciéndose “ahí van los perros o perras” según sea el caso y luego se identifican como miembros de una institución o alianza, para provocar a su oponente. La forma en que se identifican como miembros de un grupo es gritando “aquí para el INFRAMEN” o “aquí paran los nacionales” y haciendo la letra “N” con sus manos. La frase es una provocación para sus oponentes porque la palabra “paran” es como sinónimo de mandar, de ejercer el poder sobre ese territorio y sobre quienes estén allí. Si se sigue el juego esto se convierte en el escenario de un enfrentamiento.

La misma investigación menciona que parte fundamental de estas confrontaciones es la obtención de camisetas, insignias, barras, pines, etc. que son los símbolos con los cuales se identifican los estudiantes con su centro educativo o con su alianza. La obtención de estos objetos materiales según los estudiantes es la prueba que muestra que son mejores que su rival porque han logrado quitarle sus objetos personales, por tanto estos objetos representan un trofeo de su victoria en el combate. Si existe resistencia por parte de la persona a quien se le están pidiendo los objetos, entonces se da el enfrentamiento que puede ir desde los golpes hasta la muerte.

Los y las estudiantes que participan en las rivalidades se exponen no sólo a la agresión de sus rivales, sino también a la de sus “amigos y amigas” cuando se le reprocha o castiga por no participar en las rivalidades. Si en la confrontación alguno de los bandos siente que necesita respaldo o en las cercanías hay otros miembros de su alianza estos deben incorporarse al combate de lo contrario pueden ser sujetos a represalias o lo que se denomina en su jerga “descontón”. Los descuentos son ajustes de cuentas que realizan los y las estudiantes cuando un miembro de su institución o alianza que participa regularmente de las confrontaciones por alguna razón no participa de alguna de ellas. Esta situación es vista por sus demás compañeros y compañeras de riña como una falta de solidaridad hacia los

miembros de su grupo y como un problema porque aumenta el riesgo de que su grupo pierda el enfrentamiento. Por este motivo, la persona que se rehúsa a participar puede ser sancionada con un descuentón que normalmente se expresa con golpes.

Las confrontaciones se dan usualmente en lugares públicos como paradas de buses, buses, microbuses, parques, calles y en las cercanías de los centros educativos porque son los lugares donde convergen los y las estudiantes. Una situación que incrementa las posibilidades de que estudiantes rivales se encuentren es que varias rutas del transporte colectivo atraviesan el centro de San Salvador, motivo que se presta para que los y las estudiantes se encuentren en alguna parte del trayecto y se enfrenten.

La forma en que se dan estos enfrentamientos puede variar. Una de las modalidades es aquella donde el combate se da cuerpo a cuerpo entre los y las rivales y la otra modalidad consiste básicamente en lanzar piedras u otros objetos hacia donde están los y las rivales. Ambas modalidades pueden ser complementarias. Luego de describir en qué consisten y cómo se dan estas rivalidades se mostrará cuáles son los recursos que contribuyen a dinamizar las rivalidades estudiantiles.

#### 1.2.1.3. Los recursos

La Real Academia Española define los recursos como “el medio de cualquier clase que en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”. (Real Academia Española, 1992, p. 1746). Cuando en este estudio se habla de los recursos que se utilizan en las rivalidades se hace referencia a los recursos materiales como las armas y los recursos humanos que básicamente se refiere a la participación de los y las estudiantes en las rivalidades ya sea de forma individual o grupal. Con respecto a este último punto ya se mencionó anteriormente el papel de las alianzas como un mecanismo de apoyo y refuerzo que se sustenta en los lazos de solidaridad y que contribuye a dinamizar las rivalidades.

La investigación realizada por las cuatro instituciones antes mencionada señala que en las confrontaciones se utilizan diversos tipos de armas entre los cuales sobresalen: cuchillos, sierras, navajas, corvos o lo que encuentren cerca de donde se realizan las confrontaciones.

También se utilizan armas fabricadas por ellos mismos, ejemplo de ello es la construcción de percutores, que son una especie de armas de fuego pero artesanales y que se activan con balines y las granadas llamadas “papas”, que son pequeñas bombas construidas con objetos tales como chinchas, clavos y otros que al estallar salen disparados y pueden ocasionar daños graves. Y en algunos casos también se utilizan armas de fuego convencionales o de fábrica.

Todo el escenario planteado anteriormente muestra que la violencia estudiantil es un problema complejo donde hay diversidad de protagonistas y formas de actuar. Además, la participación en estas confrontaciones no es tan espontánea y requiere un mínimo de preparación, recursos y apoyos que dinamicen no sólo las confrontaciones sino también las rivalidades. Por tanto, en la investigación que se presenta en estas páginas, las armas y el esfuerzo humano representan los dos recursos fundamentales que dinamizan las rivalidades.

#### 1.2.1.4. Las motivaciones

Según el estudio mencionado anteriormente, lo que estaría detrás de la participación de los y las estudiantes en estas confrontaciones sería la búsqueda por el reconocimiento, por ser identificados como los más valientes o los más agresivos y así poner en alto también el nombre de la institución y la alianza a la que pertenecen. Esta investigación señala que una de las principales motivaciones de las rivalidades es mostrar quien es mejor, “En este juego, el premio es ser reconocido como “uno de los más parados” (= valientes) por los alumnos del centro educativo, los aliados y rivales, y como estudiantes de un centro educativo temido”. (FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ, 2004, p. 24).

La obtención de reconocimiento es una de las motivaciones, pero este mismo documento señala que hay otras motivaciones que impulsan a los y las estudiantes a participar en las rivalidades, entre ellas están: defender o pelear el territorio, defender a otras personas o estudiantes, defender el orgullo del centro educativo, quitar distintivos o ganar trofeos, vengarse, dañar a otro estudiante, por tradición, porque se mezcla con un problema de maras, ninguno no sirve de nada.

En las confrontaciones los estudiantes muestran básicamente dos aspectos: la valentía y la solidaridad. La valentía la muestran cuando se enfrentan al bando rival y tratan de ganar en un esfuerzo por no quedar como “institutos pollos” que es un sinónimo de cobardes y débiles. En este escenario, para mostrar quien es más valiente se debe se debe mostrar quien es más violento y que se está dispuesto a correr toda clase de riesgos, desde las sanciones académicas hasta la muerte.

Como puede observarse, la violencia estudiantil tiene sus propios protagonistas, recursos y motivaciones, pero contrario a lo que podría creerse, éste es un fenómeno antiguo. Así puede constatar en el siguiente apartado.

#### 1.2.1.5. La violencia estudiantil: la historia olvidada

Según el estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ (2004), los encuentros violentos entre los estudiantes de diferentes centros educativos se han dado en el país desde hace más de cincuenta años y actualmente estos enfrentamientos todavía existen.

En este contexto, donde usualmente se olvida que la violencia estudiantil ha existido en el país desde hace varias décadas, se enmarca la participación de las mujeres en este tipo de violencia que normalmente también pasa desapercibida.

Actualmente, muy pocos recuerdan que la violencia estudiantil ha existido en el país desde mediados del siglo pasado así lo muestra el estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ (2004) cuando señala que los y las estudiantes que apoyaban a su equipo colegial se enfrentaban violentamente al finalizar los partidos deportivos.

Los periódicos de mayor circulación en el país confirman la existencia de rivalidades estudiantiles en los años cincuenta, lo que indica que este problema no es nuevo. Incluso, en esta época llegó a acaparar la primera plana de periódicos como La Prensa Gráfica. Es este medio se publicaron titulares como: “Disturbio colegial da lugar a proceso”. (“Disturbio”, 1956) y “Tirotean bus con niños de externado”. (“Tirotean”, 1959).

Según el estudio mencionado anteriormente durante esa época, los espacios donde se realizaban estos enfrentamientos eran las cercanías de los centros deportivos, luego de los Campeonatos Colegiales de Básquetbol. Los protagonistas de estos encuentros eran los estudiantes pertenecientes a las barras deportivas de las instituciones educativas casi siempre de colegios privados como “García Flamenco”, “Externado de San José”, “Instituto El Salvador” y “Liceo Salvadoreño”.

Los datos de la investigación citada anteriormente señalan que el objetivo de estas confrontaciones era lograr el reconocimiento de los demás. Así lo confirma este estudio: “Mientras los equipos competían en la arena, las barras transformaban la rivalidad en disputas callejeras, donde el lado perdedor todavía tenía un espacio para captar la atención del público y vengarse de la barra de los ganadores”. (FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ, 2004, p. 20).

El estudio realizado por estas cuatro instituciones señala que algunos recursos materiales utilizados como armas en estos enfrentamientos son similares a los que se usan actualmente, entre ellos sobresalen: las hebillas de los cinchos, las hondillas, las piedras. Pero, según este estudio la utilización de las armas en los combates cambió con el tiempo, intensificando cada vez más la gravedad de la violencia estudiantil en términos de su letalidad.

El estudio muestra que hasta los años setenta los enfrentamientos entre estudiantes eran más que todo a golpes o puñetazos y con cinchos, pero en los años ochentas se agregó la utilización de armas blancas como navajas, puñales y corvos. Sin embargo, el salto más dramático se observa en los años noventa donde los estudiantes incluyen, de vez en cuando, la utilización de armas de fuego y granadas. (FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ, 2004). En el caso de los recursos utilizados en las rivalidades se observan algunos cambios. En este apartado se muestra cómo gradualmente las confrontaciones fueron aumentando su impacto letal en la medida en que gradualmente se fueron diversificando las armas que se utilizaban. Además, el otro cambio que se da es con respecto al recurso humano que se moviliza en la dinámica de las rivalidades, es decir los protagonistas.

Este estudio señala que con respecto a los protagonistas se observa un cambio debido a que antes quienes participaban de estas rivalidades eran casi siempre estudiantes que pertenecían a colegios donde se instruía a las élites del país, ahora quienes encabezan las confrontaciones son estudiantes pertenecientes a centros educativos donde asisten personas de pocos o escasos recursos económicos. Además, los protagonistas ya no sólo se enfrentan en pares o como miembros de una institución educativa, hoy también lo hacen como miembros de una alianza. En aquella época no se tiene conocimiento de que haya existido alianzas tal y como se conocen actualmente las agrupaciones que aglutinan a quienes se identifican como “nacionales” o como “técnicos”.

Otro de los aspectos que señala el estudio de estas cuatro instituciones es que en aquella época los enfrentamientos, usualmente se focalizaban en las cercanías de los centros deportivos, hoy las confrontaciones se han extendido a espacios públicos como parques, calles, unidades del transporte colectivo, paradas de autobuses sin olvidar que incluso los centros educativos siguen siendo objeto de agresión.

Como puede observarse poco a poco la dinámica de las rivalidades fue variando hasta convertirse en lo que es hoy, un problema complejo. El siguiente apartado muestra cómo la violencia estudiantil se ubica en un contexto que alimenta y dinamiza éstas rivalidades.

#### 1.2.2 El contexto salvadoreño en el que se ubican las rivalidades

Las rivalidades estudiantiles se ubican en un contexto social donde hay mucha violencia y donde las personas cotidianamente están expuestas a ella y los adolescentes y jóvenes no están exentos de ella.

La violencia en el país ocasiona no sólo daños materiales sino también letales. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) para tener un parámetro de las dimensiones de la violencia en América Latina analiza las tasas de homicidios en cada país y para tener una noción de la manera en que la violencia afecta a la población agrupa a las personas. Para efectos de este estudio lo que interesa es conocer la situación de las personas que están en edades que oscilen entre los doce-trece años hasta los dieciocho-veinte que es un rango de

edad que coincide con el concepto de adolescencia que se maneja en la investigación. Este rango de edad se encuentra incluido en la categoría “jóvenes” que utiliza la OPS para denominar a las personas que se encuentran entre los 10 y los 29 años. Según la OPS, para el año 2000, la tasa de homicidios en El Salvador era de 50.2 por cada 100.000 habitantes jóvenes. Lo que ubica al país en el segundo lugar de las tasas de homicidios más altas en los jóvenes entre 10 y 29 años en América Latina. Ubicándose sólo después de Colombia, cuya tasa es de 84.4 homicidios por cada 100.000 habitantes jóvenes. (OPS, 2003).

Otra manera de tener un referente de la gravedad de la violencia en El Salvador es observar cómo la violencia se va tomando como referente de comportamiento legitimando y normalizando su ocurrencia. Miguel Cruz (1997) considera que la violencia ha llegado a tal grado que su ocurrencia es vista como normal, a esta situación el autor le denomina cultura. Desde su perspectiva “la violencia ha llegado a ser aceptada como una forma posible e incluso requerida de comportamiento, convirtiéndose en una cultura, cuya mentalidad y valores privilegian la acción violenta”. (Cruz, 1997, p. 942). Según este autor, la violencia en el país se ha generalizado de tal manera que la gente la ha asumido como un referente de comportamiento aceptable que en algún momento puede traerles beneficios.

De esta manera puede verse cómo la violencia estudiantil está inmersa en un contexto donde hay altas tasas de homicidios de jóvenes y donde la ocurrencia de la violencia es vista como un evento normal e incluso es tomado como pauta de comportamiento. A continuación se muestra por qué la violencia estudiantil puede afectar la vida de las personas.

### **1.3. El planteamiento del problema**

Para señalar por qué la participación de las mujeres en la violencia estudiantil es un tema que debe ser estudiado y tomado en cuenta para entender y resolver los problemas que pueden derivarse de ella hay que empezar por mencionar las razones por las cuales la violencia estudiantil puede ser considerada como un problema.

En términos generales, la violencia estudiantil puede considerarse como un problema porque su ocurrencia es cotidiana y ocasiona daños materiales y humanos tanto a estudiantes como a la población que se encuentra en las cercanías donde ocurren los enfrentamientos. En el caso particular de la participación de la mujer en la violencia estudiantil, el problema incluye los daños anteriores y a esto se le suma que su participación en las rivalidades usualmente pasa inadvertida a pesar que contribuye a dinamizar la violencia estudiantil. En este apartado se desarrollan estos dos aspectos: en la primera parte se expone por qué la violencia estudiantil puede considerarse un problema y en la segunda parte se plantea específicamente por qué la participación de la mujer en las rivalidades puede considerarse como un problema.

#### **1.3.1. Las rivalidades estudiantiles violentas: un problema**

Las rivalidades estudiantiles violentas son un problema porque no sólo ocasiona daños materiales y humanos, sino también porque su accionar es tan frecuente que los y las alumnas la viven cotidianamente. Además, hay otras dinámicas vinculadas con la violencia estudiantil como es la utilización de armas en las confrontaciones, su relación con las maras y la violencia delincuencia, entre otras.

En el estudio realizado por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ en el 2004 se señala que un poco más de un tercio de los estudiantes encuestados (37.4%) ha participado al menos una vez en alguna confrontación. Esta situación muestra que la violencia estudiantil no es algo esporádico, sino un problema al que están expuestos y con el que tienen que convivir los y las estudiantes de los centros educativos con problemas de rivalidades estudiantiles. A la violencia estudiantil no sólo están expuestos quienes participan, sino también sus compañeros y compañeras de centro educativo porque a los individuos se les clasifica como aliados o rivales. Y esta clasificación es la que dinamiza la rivalidad independientemente de

saber si es alguien que participa o no en esta dinámica.

La violencia estudiantil no sólo afecta a los alumnos y alumnas, sino también a la población que al estar en el mismo lugar de la confrontación resulta con daños ya sean materiales o humanos. Entre los daños materiales más comunes se pueden mencionar: el rompimiento de las ventanas de los vehículos con piedras, y entre los daños humanos las lesiones, ya sea con piedras o con armas de fuego. El siguiente reporte periodístico relata cómo las confrontaciones exponen a la población a la violencia y perjudican no sólo a estudiantes sino también a la población que se encuentra en las cercanías.

*“unos cuarenta pandilleros [estudiantes] se atacaron a pedradas e hicieron estallar una granada de fabricación artesanal, de las conocidas como “papas”, en tanto decenas de trabajadores y vendedores de la zona corrían despavoridos para protegerse [. . .]. Otros testigos dijeron que el menor Mártir Sorto, estudiante de primer año de bachillerato del Colegio Cultural Italiano, iba en un microbús de la ruta 29. Al percatarse de que la unidad en la que viajaba era perseguida, optó por bajarse y echar a correr, para evitar ser agredido. Posteriormente, personas no identificadas avisaron a la Policía que el estudiante había sido herido cuando se bajó del microbús. La víctima tenía al menos cuatro heridas causadas con picahielo y fue llevada al Hospital Rosales, donde murió poco después.* (“Testimonios”, 2002).

La nota periodística da una idea de los enfrentamientos que se dan entre los estudiantes aunque se refiere a estos como “pandilleros”. Según la nota, los escolares que participaron en esta acción detonaron una granada y mataron a un alumno rival. Esta publicación muestra cómo los estudiantes y la población están expuestos a la violencia y la utilizan llegando incluso a privar de vida de otra persona. En este relato se muestra cómo los estudiantes utilizan distintas armas incrementando así la letalidad en los enfrentamientos. La Policía Nacional Civil (PNC), confirma esta situación al señalar que los delitos más comunes atribuidos a los estudiantes son: “los desórdenes públicos, la tenencia, conducción y portación ilegal de armas”. (“PNC arresto”, 2004).

Los estudiantes al realizar estos actos violentos reciben el rechazo de la población y una manera de hacerlo es descalificando a los estudiantes que asisten a estas instituciones educativas y otra es solicitando a las autoridades la utilización de medidas autoritarias.

El comportamiento de estos y estas estudiantes genera molestias y temor en la gente y cuando las personas ven a estudiantes de los centros educativos vinculados con las rivalidades generalizan su experiencia previa hacia todos los alumnos y alumnas de esa institución aunque haya algunos que no participen. Esta acción, en algún momento puede descalificar a los y las estudiantes de estos centros educativos limitándolos de tener una mejor educación o aspirar a un empleo. El siguiente testimonio muestra cómo los estudiantes dicen que la población percibe a quienes participan en las rivalidades.

*“La gente nos llama tirapiedras, pendejos, mareros [. . .] No somos mareros, no somos delincuentes, no somos drogadictos y no nos gusta pelear, pero si no lo hacemos nos matan”.* (“Orgullo”, 2002).

La cita anterior muestra cómo este estudiante sabe que hay ocasiones donde su accionar como estudiante que participa en las confrontaciones es relacionado con el accionar de los mareros, motivo por el cual trata de legitimar su participación en estas rivalidades señalando que sus acciones violentas se deben a la necesidad de actuar en legítima defensa.

Las rivalidades son un problema para los estudiantes que asisten a los centros educativos vinculados con esta dinámica por los daños que pueden sufrir. Anteriormente se señaló cómo la población puede generalizar el problema y descalificar a toda aquella persona que pertenezca a una institución vinculada con las rivalidades y esta situación no sólo perjudica a los estudiantes en términos de desprestigio, sino también de limitaciones en sus aspiraciones profesionales.

Además, otro de los problemas derivados de este tipo de violencia es que a la hora de las confrontaciones, los y las que participan en esta dinámica no hacen la diferencia entre los que participan y los que no, sino que sólo se percatan de si es miembro o no de una

institución rival. Según el jefe de emergencias del principal hospital público del país, el Dr. Juan Tobar, el problema de la violencia estudiantil ha llegado a niveles de “epidemia”, comentario que se deriva de los casos que atiende en el hospital. Según sus estimaciones, a la semana se atienden un aproximado de 10 casos. (“Hospital”, 2002).

Como puede observarse, las confrontaciones no solamente perjudican a los que participan de lleno enfrentándose, sino también a aquellos que asisten a los centros educativos involucrados en esta dinámica porque se les asocia con acciones que no realizan. En este apartado puede observarse los diversos problemas que se derivan de las rivalidades estudiantiles y cómo estos problemas no sólo afectan a los y las estudiantes, sino también a la población que está expuesta a las confrontaciones.

### 1.3.2. La participación de la mujer en las rivalidades estudiantiles violentas

La participación de las mujeres en las rivalidades estudiantiles violentas puede considerarse como un problema debido a que a pesar de contribuir a dinamizar la violencia estudiantil, usualmente sus acciones pasan desapercibidas por las autoridades. Además, la participación de estas adolescentes en las rivalidades violentas puede ocasionar daños materiales y humanos. Entre los daños humanos se pueden mencionar los daños físicos y la posibilidad de que la violencia se convierta en un referente de vida importante para estas mujeres. De esta manera, se facilitan condiciones para que estas mujeres legitimen y normalicen la ocurrencia de actos violentos y que se corra el riesgo de que la conviertan en un patrón de conducta.

Como se señala en la investigación realizada por las cuatro instituciones mencionadas anteriormente, 37.4% de los estudiantes encuestados han participado al menos una vez en una riña. De estos el 66% corresponde a la participación de los hombres y un 33.2% corresponde a la participación de la mujer. Estos datos muestran que a pesar de que hay mayor participación de los hombres en la violencia estudiantil, también existe participación de mujeres en esta dinámica, aunque ésta sea menor. En este escenario, los datos que muestran una mayor participación de hombres en violencia estudiantil refuerzan la idea de que los hombres están más involucrados en dinámicas violentas a nivel general, pero esto no

quiere decir que el papel de las mujeres en estas rivalidades no sea importante.

Phillipe Rice (2001) señala que la fuerza y la agresividad son características asociadas con la masculinidad y no con la feminidad. De ahí se deriva una tendencia a mostrar a los hombres como victimarios y a las mujeres como víctimas, olvidando que las mujeres, a veces pueden ser agresoras. En El Salvador, hay estudios que refuerzan esta perspectiva donde la mujer es vista como victimaria. Un estudio del Centro de Estudios de la Mujer (CEMUJER) retomado por otros autores muestra esta situación al mencionar que “en todos los estratos sociales y zonas del país la violencia aumenta y las víctimas generalmente son mujeres, ancianos y niños”. (Gaborit, Rodríguez, Santori, y Paz, 2003, p. 93).

El planteamiento anterior contribuye a invisibilizar más la posibilidad de que las mujeres también puedan ser victimarias. Esta situación puede darse a partir de la idea donde las características que convencionalmente se les atribuye a las mujeres enfatizan la idea de debilidad frente a la idea de fuerza que caracteriza a los hombres. Para autores como Rice “tradicionalmente se suponía que los hombres masculinos tenían que ser agresivos, fuertes, vigorosos, seguros de sí mismos, viriles, lógicos e impasibles” (Rice, 2001, p. 170). De esta manera es difícil hacerse la idea de que haya mujeres participando y contribuyendo con una dinámica violenta como victimarias, por eso es más fácil que sus acciones encaminadas a alimentar las rivalidades estudiantiles violentas pasen inadvertidas.

Si la participación de las mujeres en las rivalidades comúnmente pasa desapercibida por las autoridades hace más difícil que pueda entenderse los problemas que genera y la forma en que debe tratarse. Por tanto, dejar pasar el tema de la participación de las mujeres en las rivalidades contribuiría a que por omisión de las autoridades esta dinámica siga extendiéndose y perpetuándose.

En este punto es preciso recordar que las rivalidades estudiantiles derivan en pérdidas materiales y humanas, pero las materiales son más fáciles de visibilizar y cuantificar, caso contrario ocurre con los daños humanos. Entre los daños humanos se pueden mencionar los daños a la integridad física y la posibilidad de que la exposición a la violencia facilite las

condiciones para que ésta se convierta en un referente importante en la vida cotidiana de estas adolescentes. La realización de esta investigación busca explorar un poco más sobre este último punto. Por ese motivo se concentra en conocer cómo la experiencia que estas mujeres tienen al participar en las rivalidades estudiantiles violentas marca sus vidas.

Para conocer y entender la importancia que estas adolescentes le dan a su participación en esta dinámica, el estudio se focaliza en conocer cómo la participación de estas mujeres en las rivalidades violentas incide en la construcción de la manera en que ellas se ven a sí mismas partiendo de la idea que convencionalmente las características de fuerza y agresividad se relacionan con la idea de masculinidad y no con la femineidad. En este sentido, el estudio se apoya en la premisa que la idea que cada quien tiene de sí mismo está constituida por dos tipos de identidades, una personal y otra social. En la primera la persona se ve con sus peculiaridades y características que la hacen única. En la segunda la persona se ve como miembro de un grupo. Por tanto, el estudio que se desarrolla en estas páginas busca conocer si la participación de estas mujeres en las rivalidades contribuye a que ellas tengan una idea positiva de sí mismas y del grupo al que pertenecen.

Si para las mujeres su participación en las rivalidades estudiantiles violentas es importante y a su vez obtienen a cambio: reconocimiento, respeto, protección por parte de sus compañeros y compañeras que también participan en esta dinámica, objetos materiales, etc. Entonces se corre el riesgo de que ellas, valoren positivamente el ejercicio de la violencia y esto puede a su vez facilitar que legitimen el comportamiento violento (de ellas y de otras personas), que normalicen su ocurrencia e incluso lo conviertan en patrón de conducta.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo General**

La investigación en desarrollo es de tipo exploratorio porque es pionero en su campo, por tanto su alcance se limita a conocer, describir y analizar la problemática, no a dar explicaciones de la misma. La realización de este estudio es un aporte en tanto está retomando un tema inexplorado que afecta no sólo a estudiantes, sino a la población en general y que puede contribuir a tener una perspectiva más compleja de la violencia y de sus protagonistas.

Por tanto, el objetivo es conocer, describir y analizar cómo la participación de las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles violentas contribuye a formar su identidad como mujer a partir de su accionar en esta dinámica.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos guían la investigación en tanto muestran los elementos claves que se buscar conseguir durante la investigación, que para este caso son:

#### **1. Conocer cómo participan las mujeres adolescentes en las rivalidades estudiantiles**

El primer objetivo trata de describir la dinámica de las rivalidades y las diversas formas en que las mujeres participan en las rivalidades para establecer un marco a través del cual se pueda entender tanto la dinámica de las rivalidades como la participación de estas mujeres en esta dinámica.

#### **2. Conocer las relaciones que tienen las adolescentes que participan en las rivalidades con su familia, grupo de pares y centro educativo.**

Este objetivo busca describir cómo se sienten las adolescentes con el ambiente que propician la familia, el grupo de pares y el centro educativo, que son los actores que forman parte de la vida cotidiana de estas mujeres.

#### **3. Conocer la definición que tienen de sí mismas las adolescentes que participan en las rivalidades estudiantiles violentas.**

El tercer objetivo se concentra en conocer cuál es la idea que tienen de sí mismas las adolescentes que participan en las rivalidades estudiantiles para saber en qué referentes se apoyan para construir su autoconcepto.

4. Conocer la importancia que las adolescentes le dan a su participación en las rivalidades estudiantiles violentas.

El cuarto objetivo pretende conocer si para estas adolescentes su accionar en las rivalidades estudiantiles violentas es importante en este momento de su vida como para apoyarse en este referente vinculado con violencia para describirse a sí mismas.

## **1.5. Preguntas de investigación**

### 1.5.1 Pregunta General

¿Cómo la participación de las alumnas de educación media en rivalidades estudiantiles violentas incide en la construcción de su identidad femenina?.

La pregunta general trata de conocer cómo las rivalidades estudiantiles marcan la vida de las adolescentes y cómo influye en la definición que ellas están construyendo de sí mismas como mujeres partiendo de la premisa que convencionalmente las acciones vinculadas con la fuerza y la agresividad se asocian más con hombres y no con mujeres.

### 1.5.2 Preguntas Específicas

1. ¿Cómo participan las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles violentas?

Para entender la manera en que la participación de estas adolescentes en las rivalidades puede influir en la construcción de su identidad como mujer, un primer paso es conocer el tipo de participación que ellas tienen en las rivalidades para saber a qué nivel están ellas involucradas en esta dinámica, que tipo de papeles asumen dentro de la dinámica y cuáles son las motivaciones que ellas tienen para participar.

2. ¿Cómo es la relación que estas adolescentes que participan en las rivalidades violentas tienen con su familia, grupo de pares y centro educativo?

El segundo paso es conocer cómo se relacionan las adolescentes con los actores con los que convive cotidianamente para saber qué ambiente construyen alrededor de ellas. Este objetivo pretende tomar en cuenta cómo la interacción entre las adolescentes y estos actores pueden o no facilitar u obstaculizar condiciones para que estas mujeres participen en las rivalidades violentas.

3. ¿Cómo se autodefinen las alumnas que participan en rivalidades estudiantiles?

La tercera pregunta se concentra en conocer el autoconcepto que tienen ellas de sí mismas. Esto ayudará a conocer cuáles son los aspectos que las hacen únicas, semejantes o diferentes con respecto a las demás personas. En este punto se trata de explorar primero cómo se conciben ellas, cuál es la percepción de ellas con respecto a las demás personas que

participan en esta dinámica y la autopercepción de su participación en las rivalidades.

4. ¿Qué importancia tiene en la definición como mujer la participación de las adolescentes en las rivalidades?

En esta pregunta se quiere conocer si la experiencia que las adolescentes tienen en este tipo de violencia es lo suficientemente importante para ellas como para que la tengan presente en la idea que tienen de si mismas. En este punto se analizará de qué manera ellas vinculan las características de su accionar en esta dinámica con la idea que tienen ellas de si mismas como mujer porque como ya se mencionó anteriormente, convencionalmente la idea de agresividad se relaciona con los hombres y no con las mujeres.

El siguiente apartado muestra las herramientas teóricas que sirvieron para conocer y entender la dinámica de la participación de las mujeres en la violencia estudiantil.

## **1.6. Marco Teórico**

Este estudio parte de la premisa que hay mujeres que mientras están atravesando su etapa adolescente utilizan su autonomía para experimentar con su grupo de pares actividades vinculadas con la violencia. Por tanto, esta investigación privilegia la perspectiva que ve a las mujeres como agresoras debido a que este enfoque tiende a ser invisibilizado por el paradigma que ve a las mujeres sólo como victimarias.

En este apartado se exponen los elementos teóricos que sirvieron como referente para analizar y entender la participación de las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles violentas.

En un primer momento se expone la temática de la adolescencia, porque es la etapa en la que se encuentran las alumnas que participan en esta dinámica violenta. De esta manera se podrá entender cómo algunas características propias de esta etapa están presentes en su manera de pensar, sentir y actuar. En este sentido, el estudio centra su atención en el énfasis que estas adolescentes le dan a la construcción de una idea favorable de si mismas.

Luego, en la investigación se hace un esbozo de lo que se ha escrito sobre la participación de las mujeres en acciones vinculadas con la violencia para tener un referente de cómo ha sido abordada esta temática. En este punto, es preciso mencionar que se optó por retomar algunos elementos teóricos sobre la participación de mujeres en pandillas debido a la escasa información sobre el tema específico de las rivalidades estudiantiles violentas. A continuación se presentan los elementos teóricos que ayudan a entender el tema de estudio.

### **1.6.1. La adolescencia**

En este estudio se entenderá por adolescencia aquella etapa intermedia entre la niñez y la adultez. Es difícil ubicar a la adolescencia en edades precisas, lo que se puede es establecer algunos rangos aproximados en los cuales usualmente se observan características propias de esta etapa. A partir de esta premisa, Ignacio González define la adolescencia como “una etapa que comprende aproximadamente desde los doce-trece años hasta los dieciocho-

veinte. Es una transición del estatus del niño al estatus de adulto” (González, 1998, p. 230). Durante la adolescencia se experimentan cambios biológicos, psicológicos y sociales que marcan esa transición entre la niñez y la adultez. A medida que se dan estos cambios biológicos y psicológicos las responsabilidades crecen también porque ya no sólo se reducen a estudiar, sino a trabajar y en algunos casos ser él o la encargada de alguien más. De ahí se deriva que autores como Phillippe Rice señalen que la adolescencia es vista como una etapa previa a la adquisición de obligaciones, “La adolescencia es un período de exploración de alternativas previo a tomar compromisos” (Rice, 2000, p. 186). De esta manera, la adolescencia es vista como una oportunidad de vivir lo que de adultos ya no podrán debido a que convencionalmente se sabe que en la vida adulta las responsabilidades crecen.

Como ya se dijo anteriormente, la adolescencia es una etapa transitoria entre la niñez y la adultez, situación que les permite a estos individuos jugar a comportarse como niños o como adultos a su conveniencia. En este escenario, donde los individuos juegan con esta ambigüedad, es que se va configurando la identidad de las personas a partir de la búsqueda de una autonomía que les permita experimentar y hacer cosas que les hace sentirse bien.

#### 1.6.1.1 La adolescencia y la autonomía

Los cambios experimentados durante la adolescencia van preparando al individuo para la adultez. En el marco de estas transformaciones, usualmente, las y los adolescentes buscan ensayar y experimentar la toma de decisiones sobre sí mismos, lo que implica en ocasiones la reducción de dependencia con respecto a su núcleo familiar.

La autonomía se entiende en este estudio como un proceso según el cual los individuos van aprendiendo a responsabilizarse de sí mismos y de sus acciones. Hay autores que coinciden en señalar que “el desarrollo de la independencia o autonomía con respecto a las relaciones familiares, es una de las tareas clave para el adolescente” (Coleman y Hendry, 2003, p. 81).

Esa independencia no es tan radical sino relativa y gradual, porque a medida que los y las adolescentes son capaces de obtener recursos para autosostenerse y tomar decisiones sobre su vida futura, en esa medida la dependencia se puede ir disminuyendo, pero, los autores

mencionados anteriormente también enfatizan la necesidad de mantener un vínculo con el núcleo familiar. Para ellos, “la autonomía puede ser importante, pero también lo es la conexión” (Coleman y Hendry 2003, p. 85).

Entonces en la adolescencia, la búsqueda por la independencia con respecto del núcleo familiar no significa romper los lazos con éste, sino reconfigurar la manera en que se relacionan los individuos. En este escenario, lo que se plantea es que aunque los y las adolescentes pasen cada vez más tiempo fuera de su hogar y algunos busquen con más intensidad su autonomía, el seguimiento por parte de la familia también es importante en términos de la confianza y el conocimiento que éstos tengan sobre los beneficios y riesgos que corren sus hijos e hijas en la vida cotidiana.

Sin embargo, como más adelante se expone, a veces, esta búsqueda por la autonomía de las adolescentes se sale de control de los padres de familia, y de las autoridades de los centros educativos que son las personas que establecen los referentes de comportamiento a estas chicas. A su vez, esta situación abre la puerta a que estas adolescentes al querer experimentar cosas nuevas incurran en conductas de riesgo que se deriven en daños para ellas y para los demás.

#### 1.6.1.2. El ansia de experimentación

En la adolescencia, el ansia de experimentación se enfoca en explorar cosas nuevas que le permitan a estos individuos construir una idea de si mismos con la que se sientan satisfechos.

Sin embargo, el ansia de experimentación durante la adolescencia no siempre está libre de peligros, a veces los y las adolescentes incurren en conductas que ponen en riesgo su bienestar y el de quienes le rodean. Entre las conductas de riesgo más relacionadas con los y las adolescentes de El Salvador están: el consumo de alcohol y drogas, los embarazos adolescentes, el contagio de infecciones de transmisión sexual y la violencia (Aguirre, 2002).

Hay ocasiones en que algunos adolescentes por experimentar cosas nuevas se ven atraídos por dinámicas violentas que ponen en peligro su bienestar y el de quienes le rodean. Incluso, parece que para estos adolescentes, los riesgos pasan a un segundo plano cuando lo que está de por medio es explorar y vivir intensamente cada experiencia de su cotidianidad, porque consideran que en su vida adulta tendrán más restricciones para hacerlo. Así lo documenta un estudio al señalar que “los adolescentes pueden pensar que la vida de alumno de educación media es la última estación de su vida antes de convertirse en adultos y quieren disfrutarla al máximo” (FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ, 2003, p. 18).

Uno de los elementos que constituye parte fundamental de la experimentación de las personas en esta etapa de la vida es, según Erikson, la necesidad de tener confianza en alguien y al mismo tiempo ser vista como una persona confiable. Desde la perspectiva de este autor, “el adolescente busca de la manera más ferviente hombres e ideas en los que pueda tener fe, lo cual también significa que busca hombres e ideas a cuyo servicio parecería valer la pena probar que uno mismo es digno de confianza” (Erikson, 1968, p. 105). Esta situación puede contribuir a que los y las adolescentes construyan una idea favorable de sí mismos con la que se sientan satisfechos de saberse dignos de la confianza de otros y de poder recibir lo mismo a cambio.

Durante esta investigación se parte de la idea de que la experimentación puede desembocar en conductas de riesgo como es el caso de las adolescentes que participan en dinámicas violentas, pero también en la necesidad de atención y confianza por parte de las personas con las que convive cotidianamente.

#### 1.6.1.3. Adolescencia e Identidad

Según Erikson (1968) el principal reto durante la adolescencia es superar esa confusión de roles a partir de la construcción de su propia identidad. Tomando en cuenta esta premisa, la autonomía y la experimentación pueden ser vistas como elementos que contribuyen a que los y las adolescentes vayan configurándose como personas con características propias con poder de decisión sobre sus actos y las repercusiones de estos para su vida y la de los demás. De esta manera estos individuos avanzan en el camino de la construcción de su propia

identidad.

Durante la adolescencia los cambios (biológicos, psicológicos y sociales) van transformando las características de los niños y niñas en las de un adulto. Este proceso de transformación y desarrollo humano le plantea al individuo una situación peculiar, la capacidad para comportarse como infante en algunos momentos y como adultos en otros. Esta ambigüedad propia de estar en una etapa transitoria es lo que Erikson denomina “confusión de roles” y para poder superarla, este autor propone que en la adolescencia la tarea fundamental de los individuos es la construcción de su identidad. Desde su perspectiva, “durante los últimos años escolares, los jóvenes agobiados por la revolución fisiológica de la maduración genital y la incertidumbre acerca de los roles adultos que deberán asumir, parecen estar muy interesados en intentos caprichosos de establecer una subcultura adolescente con algo que se asemeja a una formación final de la identidad, más que a un desarrollo pasajero o, en realidad, inicial, de la misma” (Erikson, 1968, p. 105).

Con esta cita Erikson señala que, durante la adolescencia la búsqueda por la identidad se puede sobredimensionar y por ello se busca con ahínco construir una identidad lo más acabada posible, dejando de lado que es parte de un desarrollo que se da a lo largo de la vida.

Cuando Erikson habla de identidad se refiere al “concepto de sí mismo” donde se incluye el componente del reconocimiento social a partir del desarrollo de los roles que cada uno desempeña en la sociedad. Para este autor, “lo que podría denominarse identidad del sí mismo emerge de experiencias en las que sí mismos temporariamente confusos son reintegrados a un conjunto de roles que también aseguran el reconocimiento social”. (Erikson, 1968, p. 173). En esta investigación se utilizará el concepto de sí mismo o autoconcepto para referirse al ejercicio que cada individuo hace para describirse apoyándose en la valoración que hace como individuo singular y como sujeto diferente o semejante a otros. Por tanto, la identidad personal y la identidad social forman parte de este autoconcepto. En este sentido, cuando se hable de identidad en términos generales se entenderá que se está haciendo referencia al autoconcepto.

El autoconcepto que cada quien tiene de sí mismo es el referente que cada individuo utiliza para ver qué tan satisfecho está consigo mismo. Según Thomas Good y Jere Brophy esta manera en que cada uno se ve a sí mismo y se siente más o menos satisfecho con esto es importante en la etapa adolescente por varias razones, entre las que sobresalen: “el logro de un sentido de identidad y dirección estable y satisfactorio, (con base en experiencias personales consistentes que implican el éxito y la satisfacción combinados con la aceptación y el reconocimiento sociales)”. (Good y Brophy, 1996, p. 75). Más adelante se describirá cómo esta búsqueda por el reconocimiento forma parte de las motivaciones presentes en la dinámica de las rivalidades. A continuación se muestra cómo este proceso de construcción de identidad tiene un polo más personal y otro social.

#### 1.6.3.1.1 Identidad Personal y Social.

Cada persona nace en un tiempo, espacio y condiciones determinadas. A lo largo de la vida estos elementos están presentes en los procesos de socialización y en la identidad. Según Martín Baró, la socialización consiste en “procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad. Esta definición sostiene tres afirmaciones esenciales (1) la socialización es un proceso de desarrollo histórico; (2) es un proceso de desarrollo de la identidad personal; y (3) es un proceso de desarrollo de la identidad social” (Martín Baró, 1983, p. 110).

La premisa planteada anteriormente muestra cómo cada persona tiene un sello que la distingue y que la hace semejante a las demás a partir de coordenadas históricas, sociales y personales que van configurando su identidad. La socialización es la encargada de que estas coordenadas históricas y sociales formen parte de las características que cada persona tiene y que las diferencia o las distingue con respecto a otras. Esas características son retomadas en la idea que cada quien tiene de sí mismo, es decir en el autoconcepto, donde se integran las características particulares de un individuo con las grupales.

La teoría de la identidad social señala que hay dos tipos de identidad, una personal y otra social que se movilizan a lo largo de un continuum. En el polo personal se ve a la persona como un ser singular, con características propias como individuo, pero en el lado más social

se puede ver a esta misma persona como miembro de un grupo. (Tajfel y Turner, 1979, 1986, citado por Cioldi y Doise, 1996). Esta situación permite que una misma persona, a veces, sea vista como alguien que tiene características muy propias de ella, como el ser responsable, problemática, atractiva, inteligente, etc. Pero otras veces se acentúan sus atributos como miembro de un grupo tal es el caso de: adolescentes, mujeres, políticos, deportistas, etc.

Cioldi, Doise y Tajfel retoman el concepto de comparación social de Festinger (1954) y lo utilizan para mostrar cómo se definen y comportan los individuos como miembros de un grupo. Desde la perspectiva de estos autores, los individuos necesitan compararse para valorarse y la pertenencia a un grupo juega un papel importante en esa valoración. De esta manera la comparación social sirve como un referente o un parámetro para tener una idea de sí mismo sobre si es mejor o peor que las demás personas. Cioldi y Doise retomando a Henry Tajfel señalan la importancia de la comparación social en términos de si la pertenencia a un grupo les facilita a las personas una valoración positiva o negativa sobre ellas, según estos autores: “la simple necesidad de una valoración positiva de sí mismo se convierte para Tajfel en una necesidad de pertenecer a grupos valorados positivamente en relación con otros grupos”. (Cioldi y Doise, 1996, p. 75).

Lo planteado anteriormente muestra cómo la identidad personal o social puede moverse en el continuum básicamente a partir de una necesidad de ser valorados positivamente. Para Cioldi o Doise, (1996) los individuos tratan de lograr un autoconcepto positivo, un concepto de sí mismos que los haga sentir cómodos y satisfechos consigo mismos. Y esto se puede lograr, ya sea por medio de los atributos personales o por los atributos que caracterizan a las personas como miembros de un grupo valorado positivamente. En este sentido, el estudio busca conocer la importancia que ellas le dan a su participación en las rivalidades estudiantiles. De esta manera si su accionar en las rivalidades las hace sobresalir, entonces se establecen condiciones para que ellas tengan un autoconcepto positivo de ellas y del grupo al que pertenecen.

#### 1.6.1.4. La adolescencia y el grupo de pares

Los cambios experimentados durante la adolescencia, la necesidad de asimilar esos cambios, la búsqueda de autonomía y a la vez de experimentación hace que los y las adolescentes quieran pasar más tiempo con aquellas personas que tienen una vivencia similar a la suya y de esta manera facilitar que comprendan y compartan sus ansias, preocupaciones, gustos, etc.

A este grupo de personas que son como el círculo en el que se mueve el o la adolescente se le denomina “grupo de pares” o “grupo de iguales”. Para Labajos el grupo de pares es, “el pequeño grupo de amigos, o la pandilla, con los que comparte la vida tanto en el trabajo o el estudio como en el ocio y las diversiones, los que van a ejercer ahora las importantes funciones de definición y regulación de los valores” (Labajos, 1998, citado por Aguirre, 1998, p.181).

Comúnmente, el grupo de pares se vuelve para los y las adolescentes en un referente importante de sus acciones, situación que ahora ya no es exclusiva de los padres tal como lo era en la infancia. Durante la adolescencia lo que se observa es que los y las adolescentes prefieren compartir más tiempo con su grupo de pares por diversas razones, entre ellas se puede mencionar: que pasan más tiempo en el centro educativo, al salir de este a veces comparten el trayecto hasta su casa, al llegar a casa algunos se reúnen con personas del vecindario, etc. En este escenario, el grupo de pares o iguales se va configurando como un referente no sólo de comprensión, sino de aceptación y apoyo. Sin embargo, hay ocasiones en que el grupo de pares se vuelve un referente asociado con conductas de riesgo tales como la violencia.

Algunos autores documentan que hay grupos de pares que pueden incentivar el comportamiento violento de sus miembros: “el valor de la violencia y las actitudes en el grupo de pares animan a los adolescentes a usar la violencia por internalización de valores violentos y presión de grupo”. (Gunnar y Thorolfur, 1999, p. 445). De esta manera los autores muestran como la violencia puede convertirse en un referente de aceptación dentro del grupo de pares. En este punto hay que recordar que el grupo de pares es un referente importante para la construcción de identidad en los y las adolescentes debido a que es con

quienes pasan gran parte de su tiempo y donde comparten preocupaciones, gustos y actividades que en algún momento puedan estar relacionadas con dinámicas violentas.

Para Gunnar y Thorolfur (1999) la influencia del grupo de pares en los comportamientos de los y las adolescentes está relacionada con el debilitamiento en las relaciones con otros actores importantes durante la adolescencia como son la escuela y la familia. Según estos autores, los lazos débiles de las instituciones convencionales como la familia y la escuela son fuente del comportamiento delictivo en el que incurren algunos adolescentes vinculados con dinámicas violentas. Esta situación sugiere que el vacío o las debilidades en la relación de las adolescentes con la familia y la escuela pueden dejar la puerta abierta para que la relación con su grupo de pares sea más fuerte y por tanto, la influencia de su grupo de pares sea más importante en ese momento de su vida que la de la familia y la escuela. Esta situación se retomará más adelante al abordar el tema de la participación de las mujeres en las rivalidades. Por ahora se pasará a exponer la relación de los y las adolescentes con su familia.

#### 1.6.1.5. Adolescencia y familia

La relación familia-adolescente es importante para entender y contextualizar las acciones que realizan las mujeres que participan en las rivalidades. Autores como Hendry y Coleman (2003) señalan que la relación entre familia y adolescente debe caracterizarse entre otras cosas por el equilibrio entre la autonomía y la conexión, de esta manera se disminuye el riesgo de tensiones que lleven a la erosión de esta relación.

Según Dina Krauskopf (2002) una de las principales preocupaciones para los padres de hijos e hijas adolescentes es la idea de la adquisición de “valores diferentes a la familia”. Esta inquietud se deriva del hecho que durante esta etapa los y las adolescentes, usualmente pasan más tiempo con su grupo de pares que con sus padres, motivo por el cual existen probabilidades que sea el grupo de pares el que influya en las decisiones que toman los y las adolescentes. Esta perspectiva es similar a la Gunnar y Thorolfur que señalan que cuando los lazos con la escuela y la familia son débiles se abre la puerta para que ese vacío sea llenado por otras personas como el grupo de pares. Como ya se mencionó anteriormente, a veces

este círculo de personas están vinculadas con dinámicas violentas, situación que expone a estos y estas adolescentes a estas dinámicas. (Gunnar y Thorolfur, 1999)

El escenario planteado anteriormente muestra cómo en la relación padres-hijos (as) es importante tomar en cuenta la confianza y la supervisión. Esto implica saber y comprender que los y las adolescentes necesitan cierto nivel de autonomía, pero esto no es sinónimo de permisividad y ahí entra la conexión. Los padres deben estar al tanto del quehacer de sus hijos en la vida cotidiana y esto implica una dosis de supervisión. Y como ya se mencionó anteriormente si se da este vacío o debilitamiento en las relaciones entre la familia-hijos (as) hay otras personas que llenan este vacío. Estas personas usualmente son aquellas con las que conviven las adolescentes a diario, como es el caso del grupo de pares. En este punto es preciso mencionar que, a veces, esta relación entre el grupo de pares y las adolescentes puede ser nociva porque entre sus prácticas grupales incorporan acciones que ponen en riesgo su vida y la de quienes están alrededor, tal es el caso de la violencia estudiantil.

#### 1.6.1.6 La adolescencia en los Centros Educativos

Usualmente, en la etapa adolescente gran parte de la vida cotidiana de los y las chicas se desarrolla dentro de los centros educativos y varias de sus dinámicas de convivencia se relacionan con este hecho.

Autores como Ignacio González señalan la importancia del centro educativo en tanto institución que contribuye con el proceso de socialización y le proporciona al individuo las herramientas necesarias para ser aceptados socialmente. Desde la perspectiva de este autor, “la escuela. . . tiene la función específica de socializarlo al inculcarle los conocimientos, habilidades, actitudes e intereses que le puedan proporcionar el desempeño de su rol social y tener éxito en la sociedad” (González, 1998, p. 227).

Los centros educativos son el espacio donde se sigue con el proceso de socialización iniciado en el seno familiar y donde se continúa con el proceso de construcción del autoconcepto. En este punto hay que recordar que los centros educativos no sólo son el lugar donde los y las adolescentes pasan gran parte del día, sino que es el espacio donde aprenden

las herramientas que les puedan servir para conocer e interpretar mejor la realidad y donde se les da las herramientas básicas para poder insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, hay ocasiones donde el centro educativo se convierte también en el espacio donde estas adolescentes entran en contacto con personas vinculadas con dinámicas violentas tal es el caso del grupo de pares que participan de las rivalidades estudiantiles.

#### 1.6.2 La participación de la mujer en violencia

La GTZ realizó una Conferencia Centroamericana y del Caribe para discutir el tema de la criminalidad y cómo el papel de la mujer en esta temática estaba “invisibilizado”. En el resumen ejecutivo de este evento, la institución señala lo siguiente: “En cuanto a la estadística criminal, afirma que el simple análisis de la misma nos lleva a concluir que la mujer no está exenta del ejercicio de la violencia, por ello es necesario identificar la frecuencia con que la ejerce, a quién ataca y los motivos que se puedan percibir, y estén relacionados con los episodios de violencia. Esto modifica lo que hasta ahora se ha hecho en este campo, debido a que suele visualizarse a la mujer únicamente como víctima y no como victimaria”. (GTZ, 2004, p. 2).

La cita anterior muestra cómo existe una tendencia a pasar desapercibida la participación de la mujer en lo que se refiere a la violencia de tipo criminal. Esta investigación centra su atención en la participación de la mujer en violencia, partiendo del referente que estableció el estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ en el 2004 donde se muestra que en la violencia estudiantil no sólo participan los hombres, sino también las mujeres. En este apartado se muestran algunas herramientas teóricas que pueden ayudar a comprender la participación de la mujer en violencia desde una perspectiva diferente al enfoque convencional donde la mujer es vista como víctima pero difícilmente puede ser vista como victimaria.

##### 1.6.2.1. La construcción de la identidad femenina

Usualmente, la imagen de hombre y mujer se sustenta en la diferenciación biológica, pero también en las características que cada sociedad le atribuye a las personas. De esta manera, la diferenciación entre hombre y mujer también incluye el establecimiento de atributos

masculinos y femeninos para definir la identidad de las personas.

Para entender cómo se construye la idea de hombre y mujer es preciso hacer la distinción entre sexo y género. Según Escalante, “el sexo se refiere a las características físicas del cuerpo, de origen-biológico o genético” (Escalante, 1995, p. 26). Mientras que el género es “el conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que la sociedad adscribe diferencialmente a los sexos” (De los Ríos, 1991, citado por Escalante, 1995, p. 26).

A lo largo de la vida, instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, los vecinos, etc. van transmitiendo las normas, valores y expectativas de los comportamientos aceptables por la sociedad. Por tanto, se espera que haya una correspondencia entre las expectativas sociales y los comportamientos de las personas.

Por expectativas sociales en este estudio se entiende todos aquellos principios, normas, valores y reglas que cada sociedad establece para que los individuos las cumplan con el objetivo de ordenar la convivencia entre las personas, a cambio éstas reciben la aceptación social que puede contribuir a que estas personas se sientan bien consigo mismas.

Martín Baró muestra cómo la socialización contribuye a transmitir todo ese bloque de principios y normas que la sociedad espera que los individuos cumplan para que ésta funcione de manera normal. Para este autor, “la socialización es el proceso a través del cual una determinada sociedad u orden social logra pervivir y reproducirse, transmitiendo a los nuevos miembros aquellas normas y principios necesarios para la continuidad del sistema. La socialización cambia así a la persona, la va haciendo previsible respecto del sistema social y ajustada a sus objetivos, lo que permite el funcionamiento normal de ese sistema”. (Martín Baró, 1983, p.114). Esta situación muestra cómo la sociedad, a partir de las pautas establecidas por ella, espera que los individuos las cumplan.

La socialización de género va formando y transmitiendo a los individuos lo que la sociedad espera en términos de su comportamiento como una persona con características masculinas o femeninas. Hay autores que señalan que “la socialización de los géneros empieza desde

antes del nacimiento de un niño o una niña. La familia envía mensajes al niño o niña, mensajes que reflejan las pautas de la cultura en torno a lo que “debe ser” un hombre o una mujer. Hay un despliegue de expectativas, de prescripciones y de prohibiciones que van señalando cuáles son los comportamientos esperados de ese niño o esa niña” (OPS-OMS, 1991, citado por Escalante, 1995, p. 26). Estos comportamientos son aquellas expectativas establecidas previamente por la sociedad. De esta manera se van estableciendo modelos de cómo deben comportarse las personas a partir de ciertos principios, normas y valores.

En este escenario, se realiza una diferenciación basada en las características femeninas y masculinas. A esta clasificación que establece una diferenciación entre las características femeninas y masculinas se le denomina “estereotipos de género”. Según algunos estudios, “los estereotipos de género señalan las actitudes y conductas que “se esperan” de los hombres: fuertes, activos, independientes, valientes, racionales. . . y de las mujeres: dependientes, pasivas, temerosas, débiles, sentimentales. . .”. (OPS-OMS, 1991, citado por Escalante, 1995, p. 27). Phillippe Rice también expone algunas características presentes en el estereotipo masculino. Este autor señala que “tradicionalmente se suponía que los hombres masculinos tenían que ser agresivos, fuertes, vigorosos, seguros de si mismos, viriles, lógicos e impasibles. Estos estereotipos de masculinidad todavía se consideran socialmente deseables” (Rice, 2000, p.170).

Estas son las características que se toman como referente para decir si un comportamiento está más cerca de ser masculino o femenino. Esta diferenciación se plantea como una dicotomía donde el cuerpo de un hombre tiene mayor capacidad de utilizar la fuerza y la agresividad, mientras que el cuerpo de la mujer se asocia más con la debilidad y la fragilidad.

Los estereotipos de género también norman los espacios donde regularmente se desarrollan hombres y mujeres. Según Marcela Lagarde, la idea prevaleciente de mujer es aquella donde se le relaciona con el ámbito privado del hogar y es ahí donde ella es la principal encargada de transmitir todas las herramientas necesarias para ser aceptados socialmente a partir del proceso de socialización. Esta autora manifiesta que convencionalmente, el espacio público

corresponde a lo masculino, mientras el privado a lo femenino, donde este último está compuesto “por todos aquellos seres asociados dependientemente de las mujeres: los niños, los jóvenes, los enfermos, los viejos”. Lagarde señala que “las mujeres somos las encargadas de transmitir el primer bloque cultural que aprenden las criaturas de la siguiente generación. . . con la primera aculturación va la conciencia del orden del mundo, de las jerarquías y del poder. Va una presentación del personaje de mi vida y va la construcción de una subjetividad”. (Lagarde, 1992, p. 8). Esta cita indica cómo la socialización en las primeras etapas de la vida de un individuo es vista como una responsabilidad estricta de la madre, quien es la persona que va estableciendo los cimientos sobre los cuales se va construyendo lo que la autora denomina subjetividad pero que en este estudio se entiende como autoconcepto.

Otro elemento que está presente en la construcción de la feminidad es la idea de “ser para los demás” donde incluso es vista como objeto sexual. Marcela Lagarde documenta esta situación al señalar que “la condición genérica de las mujeres consiste en ser para los otros a través de la sexualidad, del trabajo y del poder, no como un sujeto pleno, sino como un objeto”. (Lagarde, 1992, p. 11). Esta idea de mujer no sólo está presente en anuncios publicitarios, sino también en la vida cotidiana donde, a partir de la idea de sumisión, la mujer, debe caracterizarse por su capacidad de sacrificio que implica que ella no siempre recibe algún beneficio a cambio de sus acciones. En un estudio realizado por el Instituto de Opinión Pública de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, se muestra cómo la mayoría de mujeres encuestadas reproducen este esquema de sumisión donde las mujeres deben proveer el bienestar de los demás, aun cuando esto implica sacrificar el bienestar propio. Según este estudio 7 de cada 10 entrevistados/as estuvieron de acuerdo o algo de acuerdo en que "la mujer debe estar siempre dispuesta a complacer a su marido". (IUDOP, 2000)

Cuando el comportamiento de algunas mujeres no corresponde con lo establecido por la sociedad en los principios, normas, valores y con los estereotipos de género, entonces su comportamiento, usualmente es calificado por la gente como “anómalo” o “desviado” tal es el caso de la participación de mujeres en pandillas y en actividades relacionadas con

violencia.

#### 1.6.2.2. La participación de la mujer en pandillas y en violencia

Autores (as) como Campbell (1984, 1990, 1993, 1999); Spergel (1995); Hagedorn y Devitt (1999) y Messerschmidt (1999) documentan la participación de mujeres en pandillas y cómo esta acción es vista por la gente como una acción contraria al comportamiento esperado socialmente que incluso pone en entredicho la feminidad de estas mujeres expresado en características como: la tranquilidad, el temor, la sensibilidad, la fragilidad, etc. Por este motivo, la participación de mujeres en pandillas es vista como una transgresión a lo socialmente establecido no sólo en términos de si sus acciones son ilícitas y/o ilegales, sino también porque estas mujeres no encajan con el estereotipo femenino.

Según Freda Adler, a partir de los movimientos de mujeres observados en los años setenta se da la llamada “liberación femenina” donde fundamentalmente se planteaba la igualdad de derechos de las mujeres con respecto de los hombres. En este escenario, la denominada “liberación femenina” es tomada como un referente que plantea un quiebre con las expectativas sociales que regían los comportamientos aceptables para hombres y mujeres. Para esta autora, luego de ocurrida la liberación femenina, en Estados Unidos se observó un incremento del número de mujeres que usaban las armas y su ingenio para mostrar que eran tan capaces como los hombres de utilizar la violencia y la agresión. (Adler, 1975, citada por Messerschmidt, 1999). Esta situación indica que algunas mujeres utilizaron de referente la violencia para compararse con respecto a los hombres y esto fue retomado por algunos autores como Miller para proponer que este comportamiento donde las mujeres realizan actividades de hombres es una especie de masculinización. Por este motivo a las mujeres que participan en pandillas se les ha denominado “tomboys” porque es una actividad más asociada a los hombres. (Miller, 1973, citado por Moore y Hagedorn, 2001).

Una segunda perspectiva es aquella donde se relaciona la participación de las mujeres con la de ser “objetos sexuales” de los hombres de la pandilla. Según Carlie, las chicas de la pandilla son utilizadas por los hombres de su grupo como objetos sexuales o como cómplices de sus delitos. Como objetos sexuales, ellas son usadas para satisfacer los impulsos sexuales de los miembros hombres de su pandillas como una forma de demostrar

su virilidad (Carlie, 2002). Esta idea de objetos sexuales puede verse promovida o incentivada a partir del hecho de que algunas pandillas incluyen entre sus ritos de iniciación la demanda de que la mujer debe tener relaciones sexuales con alguno o varios de los miembros de la pandilla. (Santacruz y Concha Eastman, 2001).

Según la perspectiva que ve la participación de las mujeres en pandillas como objetos sexuales, el papel de las mujeres en esta agrupación sería secundario porque su accionar gira en torno a las necesidades de los hombres. Por tanto, las motivaciones de su accionar también pasarían a un segundo punto porque lo que esta de por medio, según esta perspectiva, es contribuir a mantener la virilidad de los hombres de su grupo no el interés personal de cada una de las mujeres que participan.

Para Hagedorn y Devitt lo que suele suceder cuando se realizan estudios sobre pandillas es que se generaliza el problema, es decir que se aborda el tema como que no existieran diferencias en el accionar y características a partir de la variable de género. En otras palabras lo que esto implica es que la forma de participación de las mujeres en las pandillas es invisibilizado con sus características propias. Según estos autores, muchos estudios sobre pandillas de mujeres las conceptualizan a ellas solamente como auxiliares, como “objetos sexuales” y “tomboys”, por tanto, según esta visión ellas no tienen ningún rol o vida independiente. (Hagedorn y Devitt, 1999). Esta situación es un tanto reduccionista porque en ambos casos las perspectivas mencionadas anteriormente ubican al centro de su atención al hombre; en el primer caso el referente es el hombre y sus características que los identifican como “masculinos” y esto es la fuerza y la agresividad, a partir de ahí se habla de la masculinización de la mujer y sus acciones cuando estas osan transgredir el orden vigente. En el segundo caso la perspectiva que ve a las mujeres como objetos sexuales enfatiza el papel secundario de la mujer al señalar que su función principal es contribuir a saciar las necesidades de los hombres y mantener su virilidad. Esta perspectiva corre el peligro de perder de vista que más allá de esta función la participación de la mujer en pandillas puede tener motivaciones y características propias que ayudan a entender cómo éstas contribuyen con la dinámica pandilleril.

Otro de los autores que alimenta la idea de que la participación de las mujeres en pandillas no es tan relevante es Spergel, quien incluso utiliza el término ‘pale imitations’ para referirse a que las pandillas de chicas son una especie de imitación escuálida de las pandillas de chicos. (Spergel, 1995 citado por Moore y Hagedorn, 2001, p. 1). La perspectiva de este autor puede estar relacionada al hecho de que la participación de las mujeres en pandillas tiende a ser menos frecuente. Situación que a su vez puede influir en la manera en cómo, usualmente, se asocia la imagen de las pandillas con los hombres y no con las mujeres.

Anne Campbell, estudia la participación de las mujeres en acciones vinculadas con la violencia y a partir de sus resultados señala que las perspectivas que ven la participación de las mujeres en pandillas como “tomboys” o como “objetos sexuales” giran en torno a la idea de que al centro de la dinámica están los hombres. Por lo tanto, las acciones de las mujeres se estudian con base a las acciones de los hombres y esto no es tan sencillo.

A partir de sus estudios, la autora señala que tanto la idea de “tomboys” como la de “objetos sexuales” son variantes del rol de “chica mala”, indicando de esta forma la dicotomía entre las chicas que cumplen con las normas sociales y las que no. (Campbell, 1984 citada por Moore y Hagedorn, 2001). Para esta autora, la idea de que las mujeres utilizan la violencia, al igual que los hombres, rompe con lo establecido porque se supone que la fuerza y la violencia son dos características más asociadas a hombres y no a mujeres. También la idea de que las mujeres tengan actividad sexual con varios hombres va contra las expectativas sociales, porque convencionalmente se dice que la mujer debe ser “fiel” a su pareja. Por este motivo, la idea de “objeto sexual” refuerza el estereotipo de mujer establecido convencionalmente según el cual la mujer debe satisfacer las necesidades de su pareja independientemente de sus gustos y necesidades.

Desde el punto de vista de esta autora, las perspectivas que ven a las mujeres que participan en pandillas como “tomboys” o como “objetos sexuales” definen a las chicas solamente en términos de sus relaciones con los hombres de su pandilla. Sin embargo, para Campbell, la participación de la mujer en acciones violentas es aún más compleja. Por eso, ella quiso ir más allá y conocer las características de la violencia que experimentan las mujeres

(Campbell, 1990 citada por Moore y Hagedorn, 2001).

Campbell (1999) estudió las diferencias en la manera en que hombres y mujeres entienden, interpretan y explican su propia furia y agresión. Esta autora señala que tanto la violencia de los hombres como la de las mujeres parten de marcos referenciales diferentes. En el caso de los hombres, el marco retórico está basado en el control interpersonal, aquí la agresión es vista como un sinónimo de coerción social cuando otra persona les amenaza su autonomía y su autoestima. En este sentido, el enojo se traduce en agresión para contrarrestar la amenaza. Para la autora, el razonamiento que está detrás de esta lógica es la visión instrumental del asunto, donde la agresión funciona como una manera de afirmar su género masculino.

En el caso de las mujeres, el marco de referencia es la expresividad y el énfasis se hace en el autocontrol, por tanto el objetivo de la agresión es la catarsis. En este sentido, la agresión es vista como el resultado de la liberación de tensión. (Campbell, 1999). Aquí la autora parece apoyarse en el estereotipo de las mujeres según el cual a éstas se les relaciona más con características emotivas, sentimentales mientras que en el caso de los hombres es más racional en tanto lo que se busca es manipular a otras personas o situaciones para su beneficio. A partir del planteamiento anterior, puede establecerse una diferenciación entre violencia expresiva y violencia instrumental donde la primera se relaciona más con un ataque de ira y de expresividad, mientras que la segunda es vista como un artificio para lograr algo más, de ahí su nombre “instrumental” porque sirve de vehículo para obtener otros beneficios, sean estos materiales o de otra índole.

Luego de plantear el marco del que parten hombres y mujeres, la autora aborda las motivaciones relacionadas con la participación de estas personas en pandillas. En este escenario, autores como Campbell y Moore mencionan en sus investigaciones que la mayor parte de mujeres que entran en pandillas lo hacen por amistad y por su autoafirmación. (Campbell, 1984, 1987 y Moore, 1991, citados por Moore y Hagedorn, 2001). Para Campbell, (1999) estas dos motivaciones se relacionan con el temor y la desconfianza que hay en la vida de estas mujeres porque han vivido en un contexto rodeado por problemas familiares. Según esta autora, estas mujeres han estado expuestas a la violencia intrafamiliar, drogas y en algunos casos abandono o falta de atención por parte de sus padres. En este

contexto, las pandillas le ofrecen a estas mujeres la solución a dos de las necesidades más apremiantes para ellas: aceptación y seguridad. En un estudio previo, Campbell (1993) menciona que el temor y la soledad que experimentan estas mujeres con relación a su familia, su comunidad y su escuela son las fuerzas que las impulsan a hacia una visión instrumental de la agresión. Esta visión instrumental indica que las mujeres participan en las pandillas y utilizan la violencia como una manera de obtener la aceptación y la seguridad dentro del grupo, que son las necesidades que no fueron llenadas por la familia y por la escuela.

Hasta el momento lo que se observa es cómo los estudios anteriores plantean la idea de que cuando existen problemas en la relación entre las mujeres y la familia o la escuela, este vacío se llena al ser y sentirse miembro de una pandilla. Según James Messerschmidt (1999) a estas mujeres que participan en pandillas se les ve como “chicas malas” porque no cumplen con los estereotipos de mujer planteados en las expectativas sociales. Desde su perspectiva, ellas construyen su feminidad a partir de su relación con la violencia. Según este autor, la feminidad de estas “chicas malas” se construye combinando prácticas de género convencionales tales como: cocinar y el cuidado de los niños con prácticas atípicas de género como la violencia, y cada práctica se justifican a partir de las circunstancias. Este autor retoma la idea de chicas malas como aquellas que se desvían de las expectativas sociales, pero desde la perspectiva de Messerschmidt esta situación no es tan radical porque en la construcción de su identidad estas chicas incorporan tanto las prácticas convencionales como las prácticas atípicas a lo esperado por la sociedad. De esta manera estas chicas construyen una feminidad que les asegura su aprobación como miembros de su grupo.

Los elementos teóricos planteados anteriormente sirvieron de guía y apoyo para entender la participación de las mujeres en la violencia estudiantil. En esta investigación se parte de la idea de que la participación de la mujer en las rivalidades estudiantiles influye en la manera en que ellas van construyendo su autoconcepto, por tanto, la participación de estas mujeres en grupos vinculados con la violencia es algo más complejo que ver a las mujeres como “tomboys” o como “objetos sexuales”.

Al finalizar este apartado, el marco teórico muestra cómo el reto principal de las personas en su etapa adolescente es superar la confusión de roles a partir de la búsqueda de un autoconcepto que implica la obtención de una identidad personal y social satisfactoria, lo que implica sentirse bien con la idea de sí misma. En este escenario, varios autores documentan que hay adolescentes que para autoafirmar su definición de sí mismos se involucran en pandillas o se comportan de forma violenta. Pero como ya se mencionó anteriormente, en el caso de las mujeres que participan en acciones vinculadas en violencia no sólo se sancionan sus acciones porque puedan ser ilícitas o ilegales, sino también porque transgreden los estereotipos femeninos establecidos por su sociedad, donde a la mujer convencionalmente se le ve como una figura frágil y tranquila. En esta lógica, entra la discusión sobre la importancia de la participación de las mujeres adolescentes en las rivalidades violentas y cómo su participación en esta dinámica puede incidir en la construcción de su identidad femenina. Temática que ocupa estas líneas. A continuación se muestran las herramientas metodológicas que se utilizaron para estudiar el tema seleccionado.

## **1.7. Metodología**

Para responder a las preguntas antes planteadas se sugiere utilizar una metodología cualitativa que permita conocer las peculiaridades de la participación de la mujer en las rivalidades, la importancia que ellas le dan a esta participación y la manera en cómo esta participación puede incidir en la construcción de su identidad femenina. La investigación realizada se apoyó de la metodología cualitativa en los siguientes pasos; en el primer paso se dio la recolección de información donde la manera de acercarse al tema fue a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas que mostraran el punto de vista de las mujeres que participan en las rivalidades. El segundo paso corresponde al ordenamiento de la información en el estudio para luego facilitar su análisis. Aquí se utilizó un instrumento de ordenamiento y análisis cualitativa mejor conocida como “QSR” N6. Este programa sirvió de apoyo para procesar los resultados teniendo en cuenta los ejes de investigación planteados en los objetivos del estudio. Finalmente, esta información se analiza tomando en cuenta que se está ante un tema exploratorio y descriptivo y que por lo tanto, estos datos lo que hacen es mostrar las cualidades, las características y el perfil de un tema.

### **1.7.1. Los recursos y las limitaciones**

En este estudio se partió de las limitaciones y los recursos ya existentes. Entre las principales limitaciones que se tuvieron presentes en la investigación están: el tiempo establecido para desarrollar la investigación y los recursos financieros. Por este motivo se decidió aprovechar los recursos ya existentes como el trabajo previamente realizado por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ en el año 2004. Esta situación no sólo sirvió de insumo para entender las rivalidades y contextualizar la participación de las mujeres en esta dinámica, sino también facilitó el establecimiento de contactos para la realización de esta investigación.

Partiendo de limitaciones como el tiempo y los recursos se decidió hacer 5 entrevistas en cada uno de los 4 centros educativos. Partiendo de los contactos que se establecieron durante el estudio realizado por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ en el 2004 se decidió retomar estos contactos con las autoridades de los centros educativos para facilitar el acceso a las

instituciones.

Otra de las limitaciones fue la restricción del tiempo y espacio para realizar las entrevistas. Con respecto del tiempo, las entrevistas podían realizarse únicamente cuando no entorpecían con las clases, por tanto, éstas debían hacerse en recreos y en horas libres. Esta situación limitó el número de entrevistas que podían hacerse en un día y por consiguiente el trabajo era más lento.

En lo que se refiere al espacio se tuvo que trabajar al interior de los centros educativos porque debido a los problemas de seguridad de las estudiantes, no se les podía sacar del centro educativo, motivo por el cual las entrevistas debieron realizarse dentro de la institución. Esta restricción dificultó la realización de las entrevistas básicamente por tres razones. La primera es que las alumnas temen ser sujetas de sanciones al hablar de su participación en las rivalidades estudiantiles violentas porque en algún momento sus acciones repercuten en la imagen del centro educativo al que asisten.

La segunda razón se refiere a la confidencialidad, debido a lo delicado del tema se pretendía conversar con las alumnas en un espacio que permitiera la confidencialidad de lo hablado, pero al desarrollar la entrevista al interior de las instituciones educativas se debió lidiar con el problema de garantizar que otras personas no escucharan la conversación y esto, a veces, implicó el moverse de un lugar a otro. Esta última situación interrumpió en varias ocasiones la conversación y dificultó la concentración de las entrevistadas. Para tratar de resolver estos problemas se trató de buscar al interior de los centros educativos lugares apartados que redujeran las posibilidades de distracción y que disminuyeran la posibilidad de que otras personas de la institución se enteraran de la conversación.

Con respecto al espacio se dio una limitación adicional. En el INFRAMEN, existe una especie de contrato que las estudiantes deben firmar si aceptan estudiar en ese centro educativo. Una de las cláusulas del contrato menciona que si en algún momento las estudiantes son vinculadas con las rivalidades estudiantiles violentas pueden ser expulsadas de la institución sin derecho a apelar esta decisión, motivo por el cual la realización de las entrevistas en esta institución tuvo un mayor grado de dificultad debido al temor que tenían

las alumnas a ser sujetas de sanciones.

A partir de los recursos ya existentes y tomando en cuenta las limitaciones que se presentaron se desarrollo el estudio que se presenta en estas páginas tratando de minimizar al máximo las dificultades.

### 1.7.2 La Unidad de análisis

Las alumnas de Educación Media del Área Metropolitana de San Salvador que participan en rivalidades estudiantiles violentas.

El tema de interés de esta investigación es la violencia estudiantil. Este tema se relaciona con la población estudiantil, con las autoridades educativas, con la policía, con los padres de familia, etc. Pero en esta investigación se ha tomado como referente de estudio o como unidad de análisis a las mujeres de educación media del Área Metropolitana de San Salvador y de éstas se ha seleccionado a 20 de ellas que participan en las rivalidades estudiantiles violentas. Por tanto, lo que está expresado en este estudio se refiere a las experiencias relatadas por estas 20 adolescentes. A continuación se muestra cómo se seleccionaron las instituciones y las entrevistadas.

### 1.7.3 La Selección de los casos de estudio

Para hacer la clasificación de los casos de estudio se realizaron dos pasos. El primer paso fue seleccionar las instituciones educativas en las cuales se trabajaría y el segundo paso fue establecer los requisitos que debían cumplir las personas que fueron seleccionadas para ser entrevistadas.

#### 1.7.3.1 Selección de los centros educativos

Para la selección de los casos se decidió trabajar en tres de los 12 centros educativos que tomó como referencia la investigación de violencia estudiantil realizada previamente por FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ para facilitar el acceso a las instituciones y aprovechar la información sobre el tema, para así poder contextualizar mejor la investigación. Estos tres centros educativos retomados para este estudio fueron: El Instituto Nacional Francisco Menéndez, (INFRAMEN), El Instituto Nacional Técnico Industrial (INTI) y el Colegio

Cultural Italiano (CCI).

El cuarto centro educativo en el cual se trabajó en esta investigación es el Instituto Nacional de Comercio (INCO) que sí fue tomada como referencia para la realización del estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ en el 2004 pero sólo para la encuesta, por lo que no fue sujeta de un estudio más detallado. Sin embargo, en esta investigación se escogió trabajar en el INCO debido a que es un centro educativo con problemas de violencia estudiantil y donde hay mayor cantidad de mujeres, lo que puede aumentar las probabilidades de encontrar mujeres que participen en esta dinámica y facilitar la selección de los casos partiendo de la limitación que es menos frecuente la participación de las mujeres en las rivalidades.

Los criterios que se utilizaron para la selección de estas 4 instituciones en las que se trabajó fueron: 1) que hubiera participación de estudiantes en las rivalidades y 2) que existieran dos instituciones educativas más identificadas como técnicas y dos como nacionales. Para la selección de las instituciones con base a estos requisitos, el principal material de apoyo fue el estudio que realizaron las instituciones antes mencionadas porque a través de los datos de la encuesta se pudo conocer cuáles eran las instituciones que tenían mayor cantidad y porcentaje de mujeres que hubieran participado al menos una vez en una riña. De esta manera se escogió a las tres instituciones públicas (INFRAMEN, INTI e INCO). En el caso del CCI, éste se escogió en primer lugar porque fue sujeto de la investigación previa y por lo tanto había datos que permitían contextualizar mejor la situación y fue así como se conoció que en este centro educativo había participación de mujeres en riñas estudiantiles. En segundo lugar, como ya se había seleccionado a dos instituciones nacionales y una técnica, sólo faltaba seleccionar una institución técnica más y el CCI llenaba este requisito porque es una institución cuyos alumnos y alumnas se identifican como técnicos. Además, se quiso incluir el caso específico del CCI porque a pesar de ser un centro educativo pequeño, varios de sus alumnos son los protagonistas más frecuentes en las riñas. Los datos de la encuesta realizada en el marco del estudio FLACSO, UNICEF, MINED, GTZ señalan que de las mujeres encuestadas del CCI un 28.6% de ellas dijo haber participado al menos una vez en una riña. Un porcentaje nada despreciable si se toma en cuenta el reducido número de estudiantes que asiste a ese centro escolar.

### 1.7.3.2 La selección de las entrevistadas

Para realizar estas 20 entrevistas se tomó en cuenta que hablar de violencia no es tan fácil y menos aceptar que se participa en alguna dinámica relacionada con la violencia, si a esto se le agrega los condicionamientos de tiempo y recursos la situación se vuelve más complicada. En este sentido, la investigación tal cual se planteó presentaba la dificultad de cómo tener acceso sólo a las mujeres que participan en esta dinámica.

Para la selección de las entrevistadas al interior de cada uno de los centros educativos se hicieron dos procedimientos: el primero fue pedirle a las autoridades de estas instituciones que designaran a algún coordinador (a) o algún docente que estuviera más en contacto con los y las estudiantes y que tuviera conocimiento de quienes participan en las rivalidades, de esta forma se conseguía a las primeras entrevistadas. Luego, el segundo procedimiento fue pedirles a las alumnas entrevistadas que llevaran a otra compañera que también participaba en las rivalidades y así poder hablar con ella del mismo tema.

Con respecto al primer procedimiento existía la limitación que como la elección la hacía un docente las estudiantes sentían temor de ser objeto a sanciones por ser seleccionadas para hablar de su participación en las rivalidades estudiantiles violentas, entre estas sanciones sobresale el miedo a ser expulsadas de la institución educativa. Partiendo de la premisa que las autoridades de los centros educativos pudieran pasar desapercibida la participación de algunas estudiantes y de minimizar el temor de las entrevistadas para hablar de su experiencia en las rivalidades se tomó la decisión de aplicar el método “bola de nieve” para que las mismas entrevistadas pidieran la colaboración de sus demás compañeras que participaban en esta dinámica y así poder conversar con menores restricciones.

Para superar los temores a posibles represalias o sanciones y que las estudiantes hablaran con menos restricciones se decidió mantener el anonimato de las entrevistadas. Esto se hizo de dos maneras; la primera pidiendo de favor a los profesores que cuando llevaran a las estudiantes no dijeran sus nombres. La segunda, pidiéndole a las alumnas entrevistadas que ellas mismas llevaran a otra compañera que participaba en las rivalidades y que al llegar

donde la entrevistadora no diera su nombre.

Al inicio de cada entrevista se le explicó a cada una de las alumnas que para evitar cualquier problema o represalia por esa conversación tanto para ella como para la entrevistadora se omitirían su nombre y el de sus demás compañeras y compañeros que participaban en esa dinámica, por tanto se les pidió a las estudiantes que durante la entrevista no mencionaran ningún nombre. Esta situación ayudó a generar cierto nivel de confianza entre la estudiante y la entrevistadora para poder hablar con menores restricciones.

El escenario planteado anteriormente muestra cómo se seleccionó a las entrevistadas y algunos aspectos que debieron tomarse en cuenta para la realización del estudio luego de seleccionar a las estudiantes. A continuación se describe el tipo de instrumento que se les aplicó a las alumnas.

#### 1.7.4. La realización de las entrevistas semiestructuradas

Tomando como referente la metodología cualitativa, se pensó en realizar entrevistas semiestructuradas porque lo que se pretende es un primer acercamiento que trate de describir o caracterizar la participación de la mujer en las rivalidades para luego tener herramientas para entender cómo esta participación en las rivalidades incide en la construcción de su identidad.

La entrevista semiestructurada se utilizó en este estudio porque al mismo tiempo que permite profundizar en varios temas a la vez, también permite guiar y encausar la entrevista sin subordinar la profundidad de la misma.

Las principales temáticas abordadas en las entrevistas fueron: la descripción de las rivalidades estudiantiles, la descripción de la relación de las entrevistadas con su familia, con la escuela y con su grupo de pares, la participación de las mujeres en la violencia estudiantil, la importancia que le dan a esa participación y la percepción que ellas tienen de esa participación en las rivalidades<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El anexo 1 muestra el guión de entrevista que se utilizó en el estudio.

Dentro de la entrevista se realizó un ejercicio donde las estudiantes debían describirse a sí mismas. El ejercicio consistía en entregarles a las adolescentes 25 tarjetas con características diferentes. Ellas debían seleccionar 5 características que se acercaran más a la manera en cómo se veían ellas mismas y debían pegarlas en una hoja bajo el título “las más cercanas”. Luego debían seleccionar otras 5 características que considerarán que eran todo lo opuesto a como ellas son y esas debían ubicarlas en la misma hoja bajo el título de “las más lejanas”. Después tenían que explicar las razones por las cuales habían elegido cada una de las tarjetas y la habían ubicado ya sea como más cercanas o como más lejanas. Este ejercicio permitía tener una perspectiva de la manera en que ellas se ven a sí mismas<sup>3</sup>.

Para saber si las preguntas de la entrevista podían ser comprensibles para las estudiantes y permitían conocer los objetivos planteados en la investigación se hicieron tres entrevistas piloto con ex alumnas de cualquiera de los centros educativos tomados como referencia en el estudio que se realizó. Se seleccionó a ex alumnas ya que por estar fuera de la institución educativa podían tener mayor libertad para contar sus experiencias relacionadas con las rivalidades sin estar expuestas al peligro de ser expulsadas o ser sancionadas por sus demás compañeras al compartir sus experiencias con alguien ajena al grupo que participa en esa dinámica.

Para la realización de estas entrevistas piloto se pensó en tomar como referente a ex alumnas de cualquiera de los cuatro centros educativos donde se realizaría el estudio para conocer más sobre el escenario donde se realizaría la investigación. Las tres entrevistas se hicieron con ex alumnas del Instituto Nacional Francisco Menéndez (INFRAMEN) que hubieran participado en las rivalidades. De esta manera el ejercicio sirvió para afinar el instrumento y para irse familiarizando con el tema. A continuación se muestra cómo se procedió para ordenar la información y facilitar el análisis.

#### 1.7.5. El ordenamiento y análisis de la información

La principal característica de esta investigación es que busca conocer el tema de la

---

<sup>3</sup> En el anexo 2 se muestra la hoja que sirvió para la elaboración de este ejercicio y las tarjetas que se utilizaron para la realización de éste.

participación de la mujer en las rivalidades estudiantiles desde una perspectiva cualitativa que plantee sus características principales. Por este motivo se decidió utilizar un instrumento cualitativo y para ser coherentes con esto, la técnica que se utilizó para procesar la información se apoya en un software conocido por sus iniciales en inglés “QSR” que significa “Qualitative Social Research”, cuyo programa se denomina Nud Ist N6. Este programa es una herramienta metodológica que sirve para facilitar el ordenamiento de la información para luego interpretarla. (Richards, 2002).

Para Flick (2002) la interpretación de los datos es el corazón de los estudios cualitativos pero para llegar a ese punto primero debe establecerse un orden que permita clasificar la información para tener una idea de qué es lo que se tiene. El ordenamiento de esta información se estructura sobre la base del tema general y luego se van creando subtemas y otras categorías derivadas de estos. La forma en que va estructurándose esta información se asemeja al dibujo de un árbol donde la base sustenta el tronco y este luego sostiene a las ramas. La estructura que tiene este árbol de ideas sirve no sólo para almacenar las entrevistas de acuerdo a ejes temáticos de forma ordenada sino, también para tener una perspectiva integral de la información con la que se cuenta.

El primer paso en el procesamiento de la información es la elaboración de este árbol de ideas a partir de una jerarquización de ideas generales y específicas expresadas en categorías. El segundo paso es clasificación de información donde se va codificando las ideas encasillándolas en las categorías ya establecidas.

Toda la información de las entrevistas se almacenó en estas categorías analíticas para finalmente extraer la información de manera más ordenada y con base a una lógica previamente construida para facilitar la interpretación de los datos. En este punto es preciso mencionar que las categorías analíticas fueron continuamente revisadas y modificadas de acuerdo a las necesidades y utilidad del análisis. Estas categorías reflejan los ejes de la investigación y pueden encontrarse plasmados en el marco teórico, los objetivos y las preguntas que se realizaron en la entrevista. En esta investigación se tomó como eje el tema de “las rivalidades estudiantiles”, luego los subtemas buscan los grandes bloques que den

cuenta de grandes temas que se derivan de las rivalidades como: el perfil de las participantes, la adolescencia, la dinámica de las rivalidades, la participación de la mujer, la identidad y las actitudes hacia la violencia. A partir de estos subtemas se van creando categorías analíticas que van desglosando cada vez más el tema<sup>4</sup>.

En este esquema analítico se incluyó un primer bloque del perfil de las adolescentes, para poder contextualizar mejor los resultados de las entrevistas. Luego, para establecer esa relación adolescentes y participación de las mujeres en violencia debe hablarse de las rivalidades estudiantiles violentas, donde se incluyeron elementos como: las explicaciones de los estudiantes de por qué se dan las rivalidades, la identificación que tienen las adolescentes con su centro educativo, los factores asociados a las rivalidades, etc.

Cuando se empezaron a procesar las entrevistas se vio la necesidad de añadir o quitar casillas que correspondían a los elementos clave de la investigación. Un ejemplo de ello es que cuando se estableció la casilla de los factores asociados a las rivalidades se desglosó en un inició en dos factores: armas y contexto. Sin embargo, se decidió abrir una nueva casilla con el nombre de “antecedentes familiares” porque varias entrevistadas mencionaron que algún familiar suyo participa o ha participado en este tipo de violencia. En esta casilla se introducían aquellos segmentos de las entrevistas donde las adolescentes hablaran de la vinculación que tienen algunos de sus familiares con las rivalidades.

Después de describir un poco la dinámica de las rivalidades se elaboró un bloque donde se describe la participación de las mujeres en las rivalidades estudiantiles, con lo que hacen, lo que sienten, las motivaciones que tuvieron para participar en un inicio, los mecanismos que dinamizan las rivalidades, etc. Este punto permite dar los insumos para responder a la primera pregunta de investigación que es ¿cómo participan las alumnas de educación media en las rivalidades?

El bloque siguiente contiene la información de la identidad de estas mujeres que participan

---

<sup>4</sup> Para mayor información ver el anexo 3 donde se muestra el esquema analítico que sirvió de base para el ordenamiento y procesamiento de información en la investigación.

en las rivalidades. En este caso también, a medida que se fue revisando la información de las entrevistas se vio la necesidad por abrir nuevas casillas que especificaran mejor la información. Ejemplo de ello es que la categoría de identidad social debió dividirse en: identidad como estudiante, participante en las rivalidades y como mujer. Luego, el último punto fue la creación de la categoría de “las actitudes hacia la violencia” para tener una idea de la probabilidad de que estas adolescentes aprobaran o legitimaran la utilización de violencia en diversas situaciones.

Finalmente, el tercer paso es la extracción de esta información para interpretarla y plasmarla en el documento. Como puede observarse, el procedimiento que se ha expuesto anteriormente muestra cómo cada uno de los elementos de la investigación va integrándose poco a poco. En este punto es preciso retomar la idea de cómo la metodología sirve para acercarse al tema de estudio y puede contribuir a ordenar los datos de forma tal que facilite la comprensión del tema para luego trasladar este conocimiento a los demás.