

Violencia cotidiana y fenomenología¹

María Leonor Morales Vasco

INTRODUCCIÓN

Una indagación sobre la violencia como forma extrema de gestión de los conflictos, su despliegue en la cotidianidad y teniendo como marco la propuesta conceptual de Schütz, es un asunto de relevancia académica y ética por cuanto es en el mundo cotidiano donde los trabajadores sociales se desempeñan primordialmente y son esas circunstancias de violencia las que, sin proponérselo tal vez, reproducen y alientan a través de su acción.

Desde el punto de vista de la actividad profesional este estudio ofrece información que permite desarrollar estrategias educativas, personales, familiares, comunitarias, institucionales proclives a la comprensión, gestión y transformación de los conflictos donde el recurso de la violencia sea sólo uno, y preferiblemente el último, dentro de la gama de posibilidades.

El capítulo se ocupa de presentar algunas generalidades sobre la violencia como fenómeno/tema de indagación por parte de las Ciencias Sociales. A renglón seguido aborda la especificidad de la violencia en escenarios cotidianos. La fenomenología y las categorías que pone a disposición para indagar el mundo de sentido se presentan enseguida, para avanzar luego a los hallazgos del estudio original. Se cierra el capítulo con algunas consideraciones finales.

¹ Este documento contiene elementos reflexivos y conclusivos resultado de la tesis doctoral intitulada 'Interpretación del mundo de sentido en relación con la violencia cotidiana, en niños entre los 5 y 10 años de edad de la Institución Educativa Pedacito de Cielo -La Tebaida -Quindío -Colombia' defendida en 2014 como parte final del Doctorado en Trabajo Social cursado en la Universidad Nacional de La Plata. El capítulo trae apartes del texto de la tesis.

SOBRE LA VIOLENCIA

Todorov (1995), en el prólogo a 'La vida en común', plantea que es posible pensar en dos grandes antropologías: la particular que tiene por objeto las sociedades específicas y su cultura, y la general que intentando aportar claridad a la definición misma de lo humano, busca el conocimiento del hombre. Desde la antropología particular se considera que hay sociedades en las cuales las circunstancias y las condiciones estructurales, es decir las maneras cómo se conformó el colectivo social y cómo funciona hoy, legitiman la violencia entre las personas dando pie a la creación y refinamiento de una 'cultura de la violencia'. Es decir, al tener como expectativa permanente la guerra, el conjunto social prepara a sus individuos para enfrentarla a través de la agresión y la violencia cotidianas (Prieto, 2009).²

Pero, además, desde la antropología general, Todorov (1995) recuerda que la búsqueda de reconocimiento es una tarea a la que todo humano dedica esfuerzo y tiempo a lo largo de la existencia; esa búsqueda tiene dos etapas: cuando se busca que los demás reconozcan nuestra existencia, esto es el reconocimiento propiamente dicho, y cuando se busca la confirmación de nuestro valor. El reconocimiento puede adoptar la forma de la admiración, aunque también la forma del odio o la agresión (dan cuenta de nuestra existencia con igual fuerza). La búsqueda de reconocimiento y de confirmación es universal, pero las vías para obtenerlos varían según las culturas y los grupos: adopción y cumplimiento de las normas sociales, el despliegue de las capacidades físicas o intelectuales individuales, el uso de la violencia, la capacidad de disuadir o atemorizar, entre muchas otras.

Ambas perspectivas se han tenido en cuenta en la multiplicidad de estudios que en Colombia se han emprendido para entender las violencias. De allí que algunos autores concluyan que cuando

² Colombia pareciera responder a esta descripción. En el siglo XIX tuvieron lugar cuarenta guerras civiles, treinta y dos de carácter regional y ocho nacionales. El siglo XX y lo que va del XXI ha sido un conjunto de pequeñas treguas en medio de una única guerra. (Pérez, 2010)

una sociedad no ha logrado que la mayoría de la población se sienta identificada con su ordenamiento jurídico – institucional, el conjunto opta por otros canales de expresión y realización, ello explicaría el hecho de que el 51% de los colombianos no creen en la democracia como forma de gobierno ideal y que el 54% considere que no es necesario brindar garantías a la oposición política,³ en otras palabras, más de la mitad de la población colombiana no cree o subestima los valores y principios del acuerdo, el consenso y el respeto por el disenso. La población no identifica en el régimen democrático canales adecuados y expeditos de realización y reconocimiento, eso, hasta cierto punto, legitima la ilegalidad y la violencia.

Mientras, otros estudios enfatizan en que es el conjunto social el que debe proveer las actividades y las oportunidades para que cada uno de sus miembros logre ser reconocido como tal, pero cuando no hay variedad de actividades o las oportunidades son limitadas, aumenta el riesgo de que sean otras las acciones, casi siempre ilegales o detractoras de los otros y del entorno, que se emprendan a fin de lograr reconocimiento.

Lo que puede observarse es que algunos planteos privilegian la explicación según la cual las fuerzas objetivas se imponen sobre el individuo, haciendo que estructuras impersonales como el Estado, las clases o las instituciones repriman o condicionen la voluntad de las personas. Otros, en cambio, creen que la prioridad en la definición de los eventos sociales (la violencia, por ejemplo) reposa en las decisiones de los individuos.

Ahora bien, es interesante resaltar lo propuesto por Stathis Kalyvas (2001) sobre el papel que tienen los individuos particulares y las comunidades en el marco de una expresión de violencia masiva como la guerra civil.⁴ El conflicto armado interno colom-

³ Apartes de la intervención de José Fernando Isaza, rector de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, participante en el Foro sobre las Políticas de Gobierno, realizado en Bogotá, el 3 de febrero de 2010, con la presencia de intelectuales, analistas políticos y el entonces presidente de la república Álvaro Uribe Vélez.

⁴ Entiéndase el enfrentamiento multilateral que puede buscar el restablecimiento del monopolio sobre la fuerza o también la legitimación de una segmentación de ese monopolio (Kalyvas, 2001).

biano podría catalogarse como guerra civil. En primer lugar, porque el Estado desarrolla en muchas zonas acciones de intimidación (terror de Estado), tanto de manera directa, por medio de los organismos de seguridad, como indirecta, en asocio de los llamados grupos paramilitares, en el ánimo de combatir las ideas políticas emergentes y/o contrarias, pero también de ganar, recuperar o mantener la soberanía sobre el territorio, y en muchos casos favorecer intereses de clase afines a los grupos en el poder, además de los de las transnacionales presentes en el país.

En segundo lugar, porque hay grupos, con influencia y poder en los territorios, cuyas acciones van encaminadas a la eliminación política y física -o en el mejor de los casos el destierro- de grupos poblacionales, minorías o colectivos profesionales: indígenas,⁵ afrocolombianos, campesinos, obreros, estudiantes, ambientalistas, miembros de la comunidad LGBTI, entre otros. Las razones también son variopintas: racismo, homofobia, dominio político, control sobre las 'clientelas'; intereses económicos en empresas legales o ilegales que se traducen en control sobre territorios ricos en yacimientos minerales, o con vocación para explotación de cultivos agrocomerciales, maderables o cultivos de uso ilícito; o son zonas estratégicas para rutas de tráfico ilegales; o lugares donde se proyectan megaobras de infraestructura; o simplemente población cuyas cosmovisiones o ideas políticas son consideradas intolerables.

Kalyvas (2001) afirma que la población que se ve en medio de un enfrentamiento de tal magnitud y gravedad puede incluir en esa dinámica conflictos locales privados: enemistades, rencillas, rencores, malos entendidos, ansias de venganza. Esto se traduce en una mayor disposición de cada quien a denunciar a su vecino y a desaparecerlo por interpuesta persona. Sobreviene la sensa-

⁵ En Colombia se calcula que existen aproximadamente ochenta pueblos indígenas, muchos de ellos en serios riesgos de desaparición y no sólo de su cultura, lengua y tradiciones. La Corte Suprema de Justicia, en un llamado de atención al gobierno central por su negligencia en la atención a los pueblos originarios, afirma que son treinta los colectivos que tienen inminente riesgo de desaparición física, como consecuencia de la violencia a la que son sometidos por los distintos grupos armados. Prensa colombiana. Septiembre 9 de 2013

ción de que el actor combatiente asume los ‘costos de la violencia’, que no hay riesgo personal de sanción y que los beneficios para sí mismo pueden ser muchos y variados. Esta personalización – *cotidianización* de los motivos de la violencia y el relajamiento de las reglas formales e informales de control de las actuaciones, tanto en colectivo como en lo familiar o individual, es decir, una predisposición a romper las reglas para la convivencia y a omitir los controles impuestos por vía de la cultura, la socialización y la educación, estarían en la base de la exacerbación de la llamada violencia cotidiana, que tiene su expresión tangible en las cifras abrumadoras que, desde finales del siglo XX, le atribuyen cerca del 90% de los homicidios que ocurren al año en el país.

En el ánimo de una presentación clara de los estudios sobre violencia hay que decir que según el ámbito en el que se pone el énfasis pueden moverse en dos planos: aquellos que comparan sociedades en cuanto a su conducta conflictual y se preguntan por las fuerzas que predisponen a una sociedad para formas y niveles característicos de conflicto, sin ocuparse de individuos, grupos o conductas especiales. Estos son estudios del nivel societario. Pero el análisis puede hacerse también al nivel de la disputa, aquí se pregunta por la dinámica de los incidentes individuales, las estrategias usadas por los contendientes, el origen de los conflictos o la secuencia que siguen (Ross, 1995).

Establecer la preeminencia de las causas objetivas o de las subjetivas para todos los casos y los escenarios de violencia parece ser imposible; pero además, por la exhaustividad de las investigaciones que dan cuenta de unas y otras, el interés se dirige a los estudios en torno a ‘cómo sucede la violencia’, pues pueden abordar objetos inexplorados, múltiples y de trascendencia, no sólo para la vida de los grupos humanos, sino para el desarrollo de políticas públicas, la generación de estrategias educativas y de acciones profesionales. En esto, las categorías de la fenomenología schütziana facilitan el dar cuenta de cómo operan las estructuras en los niveles micro de la sociedad y su interrelación con los

intereses, los saberes, las condiciones propias de la biografía y la cultura, es decir, cómo encarnan en personas concretas.

SOBRE LA VIOLENCIA EN EL MUNDO COTIDIANO

Tanto la Organización Mundial de la Salud – OMS (2002), como lo propuesto por Alejo Vargas (1993), ofrecen elementos para delimitar la violencia cotidiana. Así, entonces, ella sería la que opera en cuatro campos:

- a.** La violencia consigo mismo o violencia autoinfligida.
- b.** La violencia familiar.
- c.** Violencia en el lugar de trabajo.
- d.** Violencia en las relaciones de vecinos. Las tres últimas se agrupan en lo que la OMS llama Interpersonal (2002).

Esta delimitación que se ha hecho de la violencia cotidiana, al parecer, no reconoce incidencia o influencia del aparato estatal y las estructuras sociales en las conductas o los comportamientos que se agrupan bajo esa categoría. Pero no hay tal, por cuanto la vida cotidiana se desarrolla en un entorno inmediato, conformado por un espacio habitual y un tiempo o ritmo dictado por las actividades que realizamos y la forma cómo las organizamos. Es, por lo tanto, una escala intermedia entre la reproducción individual y la reproducción social (Hopenhayn, 1999, p. 45)

Las estrategias de vida se despliegan en la cotidianidad por lo que ésta se halla organizada alrededor de planes, que a su vez están atados a los intereses de las personas y esos intereses cambian según las situaciones y el desarrollo de la personalidad; por otro lado, la multiplicidad de roles desempeñados por las personas hace que su pensamiento se distribuya entre asuntos ubicados en distintos niveles y con diferentes significatividades, dándole forma a la dinámica cotidiana (Schütz, 2003).

Dicho esto, se puede afirmar que si bien es cierto son las estruc-

turas sociales las que organizan el escenario donde tiene lugar la vida cotidiana, este escenario se llena de detalles y de una decoración particular según las personas y las relaciones que ellas establecen, según las situaciones específicas que viven, según los significados que les asignan y según los cuales siguen interpretando el mundo. El conocimiento parcial, o mejor, el desconocimiento de la manera cómo las macroestructuras sociales inciden en la vida particular de cada quien, o cómo se materializan en políticas públicas o decisiones gubernamentales, es típico de la cotidianidad, principalmente de los sectores populares, de allí que las macroestructuras no constituyan elementos a tener en cuenta a la hora de definir y comprender las situaciones, no son incorporadas en los esquemas de acción ni de interpretación. No ocurre lo mismo para el estudioso que se separa del mundo cotidiano para reinterpretarlo, ya no como participante sino como observador.

Es aquí donde la fenomenología tiene mucho por decir porque el abordaje riguroso de la violencia no se agota en el análisis objetivo o subjetivo, pues en medio yacen sucesos, eventos, significados, tiempos de los que la ciencia puede dar cuenta con categorías como las de la fenomenología schütziana; asunto del que se ocupa el siguiente aparte.

DESDE LA FENOMENOLOGÍA

El propósito de las Ciencias Sociales es comprender objetivamente el sentido subjetivo, pero este no puede entenderse como sinónimo de condición psicológica, estado mental, actitud u opinión personal. A las Ciencias Sociales no les interesa lo que pasa por la mente de las personas, sino lo típicamente establecido y lo conocido en común, aquellas tipificaciones que son la expresión externa de los estados internos y con las cuales, tanto el sujeto como los demás (incluido el observador científico), interpretan la acción propia y ajena.

Para Schütz el científico social busca las características comunes,

por lo que se analizan sucesiones definidas de actividades, como tipos de cursos de acción, con sus relaciones entre medios y fines y sus cadenas de motivaciones, para luego construir los tipos ideales personales correspondientes, con los que puebla el sector del mundo social que ha elegido como objeto de investigación (Schütz, 2003 a). Tal análisis de sucesiones de actividades desecha los elementos contingentes y retiene aquellos que se repiten, que se hacen típicos y que dada su repetitividad se alzan a manera de 'recetas' que garantizan que, si se dan determinadas condiciones, condiciones típicas, se puede adoptar un comportamiento típico para lograr un resultado típico. Esas tipificaciones permiten dar cuenta del sentido de los fenómenos.

Por otro lado, a pesar de que la organización del mundo social gira en torno a los individuos, porque con ellos como centro cobra sentido,⁶ hay que decir que gran parte de las formas del sentido común que hacen a la situación biográfica son dadas cultural e históricamente (Natanson. En: Schütz, 2003 a). De allí que al hablar de individuos se entiende las personas que actúan en conjunto, según aprendizajes elaborados y aprendidos colectivamente.

El medio sociocultural (incluso también el medio físico) en el que se ocupan lugares y se desempeñan roles sociales, en el que se adoptan posiciones morales e ideológicas, en el que se ocupa un lugar en el espacio – tiempo exterior, hace posibles experiencias que a lo largo de la existencia se sedimentan y tipifican conformando un acervo de conocimiento a mano. Este acumulado no es asunto privado de cada quien, por el contrario, es resultado del contacto con otros, transmitido y creado por otros y con otros; sólo una parte muy pequeña del conocimiento del mundo se origina dentro de la experiencia personal de cada individuo, la mayor parte es de origen social (Schütz, 2003 a).

⁶ Los lugares geográficos se vuelven hogares, los objetos de uso cotidiano cobran sentido como implementos, los hombres se asumen como amigos, parientes o extraños y el lenguaje, más que un asunto gramatical, es un medio de expresión y comprensión sólo en referencia al ser humano como centro de las coordenadas del Aquí y Ahora (Schütz, 2003 a).

Así, aunque la situación biográfica es producto del periodo formativo de cada vida y se materializa en los individuos en intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos, según la experiencia que la persona construye en el curso de su existencia, las formas primordiales que hacen a la situación biográfica son históricas. Esto es particularmente importante considerando que es la situación biográfica la que define: el modo de ubicar el escenario de la acción, la interpretación de sus posibilidades y desafíos, la definición de lo que el individuo puede o no modificar, la medida en que puede controlar los elementos que afectan la vida y determina también qué experiencias se vuelven estructuras sedimentadas que condicionan las interpretaciones de los nuevos sucesos (Schütz, 2003 a).

La pregunta ahora es: cómo se puede comprender objetivamente el sentido subjetivo. En primer lugar, hay que mencionar cómo se accede al otro. Para ello se distinguen tres mundos que corresponden a la clasificación de las relaciones de alteridad: el mundo de los predecesores, el de los contemporáneos y el de los sucesores (Schütz, 1993). Dentro de los contemporáneos se distinguen los congéneres o asociados y los simples contemporáneos. Con los primeros las relaciones son cara a cara, presenciales, que permiten conocer de primera mano a los otros con quienes se comparte un sector del tiempo y el espacio. En tanto el otro se presenta como persona, la relación toma la ‘orientación – tú’ que puede ser unilateral cuando el otro ignora la presencia de quien observa y puede ser recíproca, caso en el que ya se está hablando de una Relación Social⁷ o una ‘relación nosotros’. Con los simples contemporáneos la relación se establece mediante construcciones tipificadoras o llamados también tipos (Schütz, 2003 a). Es una relación anónima que tiene una ‘orientación – ellos’, es decir, los otros existen, pero

⁷ Dado que cada persona está propensa a desempeñar multitud de roles y dado que la correlación entre situación biográfica, proyectos, intereses y sistema de significatividades pone acentos de realidad en distintos ámbitos en momentos diferentes, se afirma categóricamente que el hombre ingresa a una relación social sólo con una parte de su sí mismo, sólo unos aspectos de su personalidad se ponen de manifiesto y su situación biográfica es revelada sólo parcialmente (Natanson. En: Schütz, 2003 a).

no hay vivencia directa de ellos y por lo tanto sus características se obtienen por inferencia (Schütz y Luckmann, 2001).

Claros en cómo se accede a los otros, para tematizar el mundo de sentido común, por ejemplo, en referencia a la violencia, se requiere el análisis de los cursos de acción violenta, mediante la exploración de cuatro componentes: el sentido de la acción, los medios, los fines y los horizontes de interpretación interior y exterior. El sentido de la acción en términos de *motivos para*, *motivos porque* y los *proyectos* que articulan ambos motivos con sentido unitario.

“El análisis de la acción demuestra que ésta siempre se realiza según un plan más o menos implícitamente preconcebido, Heidegger diría que una acción tiene siempre la naturaleza de un proyecto” (Schütz, 1993, p. 89). Todo proyecto de acción es una fantasía de la acción (no la acción misma) que se formula alrededor del Acto como si ya estuviera completado. Proyectar un acto requiere saber cómo se han realizado en el pasado actos de la misma clase y mientras más actos se hayan realizado o de los cuales se tenga conocimiento, tanto más se dan por sentado, por ello se afirma que toda *motivación – para* supone un repositorio de experiencias que toma la forma del ‘*puedo volver a hacerlo*’ (Schütz, 1993). Así, entonces, el actor define e interpreta el sentido de la acción en términos de motivos – para, es decir, según el propósito que busca o el estado que pretende alcanzar. Por eso, desde su punto de vista, este motivo se refiere al futuro. Significa esto que el sentido de la acción violenta, para el actor, está dado por el propósito buscado, por el efecto que quiere lograr o la conducta que busca incentivar. Si una acción es la ejecución de un acto proyectado, entonces la acción está orientada hacia su correspondiente acto proyectado, éste representa su significado.

Por su parte, los *motivos – porque* forman una categoría objetiva porque hacen relación a los hechos que precedieron al proyecto, se refieren a las vivencias pasadas del actor (Schütz, 1993), a los antecedentes, al ambiente, a la predisposición psíquica y a los

sistemas de planes: cotidianos y de vida, específicos los primeros y que están sujetos al plan de vida, éste de carácter universal y que determina a los subordinados (Schütz, 2003 a). Estos planes ordenan la vida individual y colectiva; son el fundamento de las posibilidades problemáticas⁸, es decir, desempeñan un papel determinante en el proceso de deliberación y selección de alternativas a la hora de optar y tomar decisiones. Lo que hace que esas posibilidades se tornen en probabilidades, es la situación biográficamente determinada, pues ella es la que, según lo que esté al alcance directo o potencial, transforma las posibilidades abiertas en problemáticas (Schütz, 2003 a).

Los *motivos – porque* hacen referencia a experiencias pasadas y se puede acceder a ellos a partir de la reconstrucción del acto realizado, para descubrir la actitud del actor hacia esas acciones. Cuando se captan reflexivamente las vivencias, es decir, cuando el acto de atención dirigido a la corriente de esas vivencias ilumina algunas fases individuales ya transcurridas, las hace más definidas, o sea, significativas. Esa atención nunca capta el Aquí y Ahora, por eso el presente viviente no es significativo.⁹

Otro componente dentro del análisis de los cursos de acción se refiere a los medios empleados en la acción, la posibilidad de obtenerlos, su conveniencia y compatibilidad con otros medios, con los fines propuestos y con otros medios y fines. Estos no son elementos aislados, sino que conforman sistemas, que dan más relevancia o menos relevancia al uso de los medios, por ejemplo violentos, para la consecución de múltiples fines. Las acciones, los motivos, los fines, los medios, los intereses, los proyectos, los propósitos y los planes son elementos que jamás están aislados, conforman sistemas y como tales se deben abordar. Para dar

⁸ Llamadas también Probabilidades, o sea, posibilidades de acción que están a disposición de los individuos, posibilidades que rivalizan entre sí porque tienen, cada una, aspectos a su favor para incitar una decisión. Las posibilidades abiertas, en cambio, son aquellas que no tienen peso alguno o sea rasgos a su favor que las distinguen de otras, por eso todas son igualmente posibles (Schütz, 2003 a).

⁹ La identificación de los *motivos –porque* y de los *motivos –para* supone la mirada reflexiva (mientras se vivencia no hay reflexión), y bien sea que se recurra a la memoria (vuelta atrás) o a la anticipación (mirada hacia adelante), lo visible a la mente es el acto completado, no el proceso que lo constituye, no la acción (Schütz, 1993).

cuenta del sentido del curso de acción también se analizan los horizontes de interpretación interior y exterior (Schütz, 2003 a), es decir, los momentos o elementos que están incorporados en la acción, que le subyacen y que son constitutivos de ella (horizonte interior); y por otro lado, los fenómenos mayores que contienen a la acción, que le dan marco y que conforman su fondo (horizonte exterior).

Además del curso de acción, se analiza la situación biográficamente determinada (Schütz, 2003 a), esto es el medio físico y sociocultural, el espacio y la época, en que las personas ocupan posiciones, tienen status y roles en el sistema social y una posición moral e ideológica (Merleau-Ponty. En: Schütz, 2003 a). La biografía define lo que el individuo puede o no modificar, establece los elementos que afectan la vida y la medida en que puede controlarlos o no (Natanson. En: Schütz, 2003 a). La situación también incluye posibilidades de actividades futuras llamadas propósitos a mano, o sea, las cosas que están al alcance efectivo o potencial. Los propósitos a mano definen qué elementos, entre todos los que están contenidos en la situación, son significativos (Schütz, 2003 a).

Tematizar el mundo de sentido común implica analizar los cursos de acción, las situaciones biográficamente determinadas y los sistemas de significatividades que contribuyen a determinar qué objetos y qué aspectos de esos objetos son interesantes en las circunstancias vigentes. Estos sistemas determinan qué elementos son característicamente típicos y cuáles son exclusivos e individuales. Los primeros son las tipificaciones, que son fundamentales para actuar típicamente frente a situaciones típicas, con el propósito de lograr efectos típicos. Todo esto quiere decir que, si el propósito a mano y el sistema de significatividades que le corresponde cambian, cambia el marco en el que un objeto determinado y algunos aspectos de él interesaban y surgen otros aspectos u otros objetos que se incorporan al acervo de conocimiento.

El acervo de conocimiento a mano es el producto, entre otras cosas, de la sedimentación de las experiencias previas, del bagaje de tradiciones y costumbres, de los saberes heredados y las propias constituciones de sentido (Schütz y Luckmann, 2001), que conforman un arsenal de saber con el que se enfrentan las situaciones de vida y a su vez las ayudan a conformar, consolidar, afinar y precisar. El acervo contempla no sólo 'recetas' para comprender y controlar las experiencias, sino también los lineamientos que se deben seguir cuando no hay recetas. El acervo está organizado en hábitos, reglas y principios que, como ya han sido probados, normalmente no son sometidos a verificación, excepto cuando una situación parece irresoluble (Schütz, 2003 b). Estos saberes se estructuran en formaciones mayores: contextos de significado y esquemas de experiencia.

Los contextos de significado son las configuraciones de significado o significados ya constituidos y con las cuales las personas leen las situaciones específicas. Son los significados ya creados en actos de atención más elementales, cada uno de los cuales es una síntesis de vivencias que, aunque se hayan dado de forma separada, son convertidas en un objeto unificado por la atención monotética (Schütz, 1993). Mientras, los esquemas de experiencias son las pautas de ordenamiento de las experiencias; conforman el repositorio de conocimiento del que el hombre, en actitud natural, dispone y que contempla saberes sobre cosas físicas, congéneres, colectivos sociales, artefactos, sobre experiencias internas, productos de la actividad mental y de la voluntad, reglas y prácticas éticas (Schütz, 1993).

Finalmente, están los esquemas de interpretación, o sea las configuraciones de significado que permiten ubicar cada vivencia en ámbitos de significado distintos: bien sea en la formulación lógica, o en el ámbito de las emociones, o del Aquí y Ahora, o de las operaciones de resolución de problemas, o de la razón y la voluntad (Schütz, 1993). Cada ámbito con una lógica diferente, con problemas y prioridades distintos en los cuales se mueven

los actores permanentemente y constituyen su mundo total. Para estos tipos de ordenamiento existen esquemas o configuraciones de significados presentes y disponibles que adoptan la forma de 'lo que uno sabe' y están organizados en categorías que se convierten en Esquemas de Interpretación (Schütz, 1993).

Todo lo mencionado es un plan de abordaje del mundo de sentido común que, para el caso de la violencia en escenarios cotidianos, provee información relevante sobre los sentidos que las personas le han otorgado a prácticas, elementos, formas de explicar el mundo, relaciones entre individuos y grupos, etc. Pero la delimitación de una región de ese mundo de sentido común, con el fin de abordarlo en profundidad y proponer una reconstrucción del sentido otorgado por las personas a esos elementos, de forma que arrojen luces para entender la violencia cotidiana, es una exigencia del trabajo científico, que consciente de que no puede saber todo de todo, debe captar partes de los fenómenos procurando no perder de vista el marco amplio.

Así, la aprehensión significativa del sentido subjetivo del otro se puede lograr si la mirada intencional del observador se dirige a sus movimientos corporales, hasta llegar a las vivencias que están detrás de ellos (Schütz, 1993) y se pregunta, por ejemplo: ¿el actor actúa según un proyecto?, ¿qué proyecto es?, ¿cuál es su motivo – para?, ¿en qué contexto de significado se halla la acción para él?, o ¿dentro de qué contexto comprende las palabras que usa?, ¿cuáles son los motivos para usar tales palabras?, ¿qué significa para él todo esto?, ¿qué quiere decir hablando así en este momento?, ¿qué razones tiene para hacer lo que hace, cuáles son sus motivos – porque? (Schütz, 1993). Dado que el conocimiento que el intérprete tiene sobre la otra persona es siempre limitado, no puede experimentar este significado subjetivo en su unicidad, pero sí puede experimentarlo en su tipicidad (Schütz, 2003 a). El último aparte de este documento presenta los hallazgos.

CONTEXTOS DE SIGNIFICADO CON OJOS DE NIÑO

El estudio que dio origen a este capítulo se ocupó del fenómeno de la violencia cotidiana procurando mostrar los códigos con los que los niños leen su mundo del día a día. Y esto fue así, un poco, debido a que Schütz afirma que las estructuras tipificadoras están consolidadas en los adultos y que en los niños se hallan en gestación. Podría suponerse que ese proceso de gestación implica que, en determinada época del desarrollo personal, hay un surgimiento o un progresivo enriquecimiento de las categorías que harían a las estructuras tipificadoras infantiles disímiles de las adultas y como la visión de estos últimos es la hegemónica: en la ciencia social, en la política pública, en el sistema escolar, en el diseño de los procedimientos y protocolos con los que se atienden los conflictos en todos los escenarios, también en las instituciones educativas, unido a que el uso de la fuerza logra que sea la visión adulta la que prime en los conflictos cotidianos, entonces se decidió centrar la descripción en el mundo de sentido de los chicos. En particular, los contextos de significado, los significados ya construidos en torno a las relaciones con los pares de ambos sexos, con los adultos, con las personas de diversas condiciones sociales, significados en torno a las relaciones entre agresión y emociones y las aspiraciones personales.

Interpretar esos contextos de significado permite develar los códigos con los que los niños leen las situaciones cotidianas, establecer distinciones frente al mundo adulto y en todo caso ampliar el espectro de comprensión de la violencia cotidiana.

- Si hay una tendencia en el hogar hacia el uso de palabras ofensivas o castigo físico como forma de trato más o menos regular, y dada la efectividad que estas herramientas tienen y demuestran ante los ojos de los niños, éstos no dudan en usarlas también. La alta efectividad se evidencia, no sólo en que quien las usa logra casi siempre lo que se propone, sino en que así sea acusado ante

la autoridad bien puede quedar impune, porque la instancia ante quien se eleva la queja está tan agobiada por la cantidad de requerimientos que le llegan, que no puede atenderlos a todos, o porque la sanción recibida es inferior al beneficio obtenido o a la satisfacción de haber vencido a todos. Estas victorias se traducen en reconocimiento por parte de los compañeros, que trasciende los límites del curso. Frente a los maestros ese reconocimiento toma la forma del etiquetado.

- La violencia siempre es una posibilidad disponible, a mano y efectiva, pero se vuelve *modus vivendi* sólo para algunos, de allí que ellos prefieran las circunstancias extremas y por tanto inciten permanentemente a la confrontación de otros o con otros. También hay que tener en cuenta que, si no se ha recibido entrenamiento en formas alternas a la violencia para enfrentar la agresividad propia y la ajena, difícilmente se explorarán de manera espontánea esos caminos.

- La muerte, las lesiones y la privación de la libertad son consecuencias que se hallan dentro de las posibilidades, están presentes siempre como opción; se han naturalizado no sólo para quienes la violencia es su forma de vida y de relación con otros, sino para quienes la tienen como alternativa a mano, por lo tanto, cuando cualquiera de esas consecuencias llega simplemente se asume con más o menos rabia o tristeza, pero nunca sorprende.

- En la infancia se aprende que el honor, su defensa o restablecimiento, es un asunto que no se puede dejar al azar, pues es de primer orden, sin honor lo demás no es posible o no tiene importancia. Conclusión similar a la de Jimeno (1996) refiriéndose a los adultos que asumen al mundo como inseguro y su forma de ganar confianza es demostrando su honor.

- El juego, sobre todo en el que hay despliegue físico, tiene una doble connotación: es un ritual para canalizar y conjurar la agresividad, pero también es una proyección de las aspiraciones o las expectativas infantiles, de allí que en el juego los niños sean omnipotentes, deportistas extremadamente habilidosos o capaces de ordenar y recrear la realidad a su gusto.

En los juegos también aparecen los personajes fantásticos, héroes o seres poderosos que tienen la capacidad de dar y quitar riquezas, belleza, habilidades físicas, traer personas que están lejos, son capaces de poner orden e impartir justicia.

- Las relaciones entre niños y niñas reproducen generalizaciones de uso cotidiano, por ejemplo, que a las mujeres no se les golpea y que no está bien visto que un varón agrede a una niña. Pero la expresión con la que algunos varones se refieren a esto, muestra desacuerdo o disgusto por tener que cumplir con esa exigencia, que dicho sea de paso se violenta con alguna frecuencia.

- A este desacuerdo lo acompaña la idea de que las mujeres son individuos que deben estar bajo la tutela de un hombre, que no pueden orientarse por sí mismas, que requieren el acompañamiento de otros para actuar correctamente, que no pueden tomar decisiones y que hay actividades que deben ser vetadas para ellas, por ejemplo, defenderse o practicar determinados deportes.

- Respecto de los varones se tienen igualmente ideas de dominio colectivo: que son groseros, bruscos, que exigen a las mujeres fidelidad que ellos son incapaces de dar y que dicen mentiras con facilidad. Esto hace que las relaciones hombres – mujeres sean concebidas por los niños como campo de batalla, en el que hay que desplegar estrategias: unas para evitar el daño que ellos puedan hacer y otras para soportar los comportamientos caprichosos de ellas.

- Que los niños son seres inferiores, molestos, que traen disgustos, problemas y limitan la capacidad de maniobra, es lo que puede leerse en las palabras y comportamientos que los adultos cuidadores exhiben frente a los chicos.

Cada vez con mayor frecuencia los progenitores concluyen que sus aspiraciones laborales o personales se ven obstaculizadas por cuenta de los niños y resuelven la situación delegando en otros la obligación de cuidarlos y formarlos, bien sea de forma transitoria o

definitiva. Así entonces, pueden emprender proyectos económicos o nuevas relaciones conyugales, a las que en ocasiones suman a los niños (las familias recompuestas aumentan con rapidez en esta región), pero de las que también pueden sustraerlos y alejarse de ellos dejándolos a cargo de otros familiares;¹⁰ en manos de los adultos está la toma de esas decisiones.

El papel secundario que se les asigna a los chicos, amparado en la inferioridad que los adultos les reconocen, contrasta con las responsabilidades que tienen consigo mismos, con sus hermanos, con el orden en casa, con los ingresos económicos familiares, etc. Esta inferioridad es percibida por los niños, principalmente después de los 8 o 9 años de edad, asociada a los castigos físicos y las expresiones desobligantes, de forma que para muchos el hogar no es sinónimo de protección o seguridad, es un lugar del que quisieran salir rápido, pero no pueden. Son parcos al hablar de su casa, evaden las preguntas específicas sobre sus familiares o cambian de tema rápidamente. Otros asumen como normales tales circunstancias.

- Estas formas de relacionamiento, mediadas por la violencia física, psicológica o por la omisión, se enarbolan casi de forma unánime en aras de defender el principio de autoridad, la autoridad encarnada en el adulto que genera ingresos económicos.

Esas formas de relación se aprenden y afianzan en la memoria, de manera que se transforman en esquemas de acción (modelos o lineamientos para comportarse) y de interpretación (modelos para entender las acciones de otros), que los niños trasladan a todos los escenarios en que se mueven, la escuela y el vecindario, entre ellos.

¹⁰ En el Quindío, como región cafetera, hay una especie de difusión de la mentalidad jornalera, desposeída, que no pertenece a ningún territorio, que no posee mayor cantidad de bienes y que por lo tanto no se siente atada, ni siquiera a los hijos. A ese sentido de desposesión y desarraigo ha contribuido también el proceso de secularización característico de los periodos de modernización económica. Lo dramático es que al verse truncada esa modernización en la región, la sujeción de la población a principios religiosos ya no es posible, pero tampoco lo es a principios civiles.

Por eso usan palabras peyorativas para referirse a otras personas, en dependencia de sus comportamientos, las disputas o la percepción que tengan sobre ellos; acallan a los demás cuando están hablando, elevan la voz y no oyen a otros; toman la palabra de los demás, así como en casa su palabra es acallada y tildada de tonta e inútil. Imponen, por medio de la fuerza física o el temor, su voluntad a otros igual que en casa se impone la de los grandes.

De todo esto se sigue que la formación de los chicos es un proceso de altísima carga emocional en el que padres, abuelos, tíos, primos, padrinos y otros familiares desempeñan papel principal. El carácter de víctimas, victimarios, observadores, mediadores, participantes o cualquiera que sea el que asuman los niños frente a la agresión, tiene origen en las formas de relacionamiento aprendidas en el hogar y reforzadas por aquellas establecidas en el jardín, el vecindario, en la iglesia, etc. Mientras tanto la escuela, aunque agente socializador también, está limitada por múltiples factores: tiempo de permanencia de los niños en la institución, número de chicos por curso, contradicción entre lo enseñado en la escuela y lo aprendido en el hogar, incertidumbre que, por lo general, se resuelve a favor de éste último. A lo que se suma la relativa incompreensión que tienen los adultos sobre el mundo infantil.

Contextos de significado como los que se describieron arriba son producto de un acervo de conocimiento que, a lo largo de cinco, siete, diez años los niños han venido conformando, en el que reúnen tradiciones y costumbres, saberes aprendidos de experiencias propias y ajenas, incorporados de acuerdo al medio físico y sociocultural en el que viven y según la posición y los roles que desempeñan. Este acervo se administra según los propósitos a mano y los sistemas de significatividades correspondientes, que la situación biográfica les permite, por lo tanto un frente de trabajo e intervención muy importante es ampliar, diversificar la gama de alternativas y actividades al alcance directo o potencial, de forma que un número mayor de estas se conviertan en probabilidades (posibilidades problemáticas); ello podría generar un efecto de

bola de nieve, en el sentido de que el acceso a variedad de probabilidades transforma el papel desempeñado y el status ocupado por los chicos, lo que los pondría frente a distintos propósitos a mano, con sistemas de significatividades que le den cabida a una variedad mayor de objetos y de aspectos de esos objetos, de tal forma que al volverse interesantes y pertinentes, enriquezcan el acervo y así las formaciones mayores: contextos de significado y esquemas de experiencia e interpretación.

Ahora bien, para atender la discusión con Schütz sobre las estructuras tipificadoras en los niños, lo dicho hasta acá muestra que desde temprana edad los niños configuran un acervo de saber a mano, ocupan lugares y desempeñan roles dentro del medio en que se mueven, orientan su acción según esquemas de experiencia y de interpretación pre-reflexivos, elaborados y enseñados por otros y que básicamente el mundo de sentido infantil tiene la misma estructura que la fenomenología schütziana propone para el mundo adulto; las categorías en torno a las cuales se puede organizar el mundo cotidiano para dar cuenta rigurosa de él son las mismas (no mutan o aparecen con el tiempo), lo que ocurre es que se van enriqueciendo y llenando de contenido con las experiencias.

Contrario, pues, a lo que pudiera pensarse, los niños desempeñan un papel activo en la consolidación de los esquemas de experiencia e interpretación, del acervo de conocimiento a mano y de los contextos de significado. Más que receptores de pautas, procedimientos y significados, interactúan con sus cuidadores poniendo en juego sus condiciones de personalidad y temperamento y las características culturales, familiares y sociales. De esa forma elaboran guiones sobre conjuntos de acontecimientos a los que se enfrentan frecuentemente y estereotipos sobre personalidades y personajes (Gardner, 1993).

Igual que lo plantea Schütz para el adulto en la actitud natural,

los niños aprecian fenómenos y relaciones encontrados por primera vez sobre la base de las comprensiones que ya han evolucionado, las nuevas comprensiones [...] no son producto de la memoria repetitiva, de la imitación completa o la simple adivinación [...] implican cadenas de inferencias (Gardner, 1993, p. 108)

cuyos principios básicos están en los guiones, prototipos, patrones y marcos que están en consolidación. Los niños, entonces, dice Gardner, son capaces de usar esos marcos para descifrar los acontecimientos nuevos.

Esto es relevante por cuanto los adultos, padres, cuidadores y algunos maestros, suelen pasar por alto estas circunstancias; asumen que los niños viven abstraídos del mundo, que no comprenden, que no son capaces de elaborar explicaciones de los fenómenos cotidianos, que aunque se les hable no entienden, que son receptores pasivos de las enseñanzas de los adultos y que no desempeñan papel de interlocutores ni frente a ellos ni frente a sus pares. Esto lleva a que un periodo crucial como los primeros cinco años de vida, de especial importancia en la estructuración de esquemas de experiencia e interpretación, no se aborde con el rigor y el cuidado necesarios. Cuidado que debe llevar a esquemas con mayores grados de sofisticación, complejidad y sutileza (Gardner, 1993). La educación puede y debe desempeñar el papel de dar forma a la multiplicidad de significados, teorías, prototipos y guiones que conforman el mundo de sentido infantil.

Ese dar forma puede producirse a través del reforzamiento de los contextos de significado: las imágenes, estereotipos o generalizaciones asociadas a la violencia, o bien mediante la exploración de actividades de carácter cultural, deportivo, científico, ambiental, lúdico, político, que enriquezcan las biografías de los niños. Se pueden privilegiar reacciones ante la agresión que no contemplen la violencia; o la lectura en positivo de las situaciones,

principalmente aquellas sobre las que el sentido común suele tender lo que los psicólogos llaman profecía autocumplida. Es necesario ofrecer múltiples experiencias que nutran el acervo de conocimiento de los niños, que entren en contacto con personas de distintas condiciones, con múltiples características, para diversificar así los prototipos.

Hay que recordar que aunque la mayor parte del mundo de sentido común es de origen social, el componente individual, proveniente de las características de la personalidad de cada quien y de sus experiencias particulares, no es insignificante ni subsidiario en ese proceso, es el que logra que se distingan unos más hábiles que otros, más aptos, más adecuados o más dispuestos. Por tanto, las diferencias que cada niño trae consigo son elementos que la escuela puede potenciar, para ayudar a consolidar sistemas de planes (cotidianos y de vida) amplios, ambiciosos, integrales, que propicien una incorporación sinérgica de los niños en el entramado social.

La escuela es, querámoslo o no, el punto de contacto entre lo construido colectivamente y las singularidades; es uno de los escenarios desde donde se deben propiciar relacionamientos distintos, que sienten las bases para edificar un país que deje de ver la violencia como el principal, y a veces el único, mecanismo para tramitar el conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocha, J. (1979). *La violencia en el Quindío: determinantes ecológicos y económicos del homicidio en un municipio cafecultor*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bushnell, D. (2007). *Colombia, una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia. (1987). *Colombia: violencia y democracia*. Bogotá: Colciencias – Universidad Nacional de Colombia.
- Deas, M., Gaitán, F. (1995). *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Bogotá: FONADE – DNP.
- Duque, L.F. (2000). La violencia cotidiana en Colombia y el papel de la universidad. En: *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública. Vol. 18 No. 1*.
- Engels, F. (s.f). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Bogotá: Ediciones Génesis.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A.A. (2008). *Documento de sustentación de la línea de investigación Conflicto, Poder y Territorio. Programa Trabajo Social*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Fernández G., Álvaro, et.al. (s.f.). *Panorámica del homicidio en el Quindío, 2005 – 2012. Plataforma de información en conflicto y violencia. Observatorio Social*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Fundación Universitaria Iberoamericana (2007). *Teoría del conflicto I. Módulo I. Máster en Resolución de Conflictos y Mediación*. España
- Garay, L.J. (1999). *Construcción de una nueva sociedad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores – Revista Cambio.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños cómo deberían enseñar las escuelas*. España: Paidós.
- Giraldo, Carlos Alberto, et.al. (2009). Escenarios de violencia: interpretación de las lesiones no fatales. En: *Revista Colombiana de Psiquiatría. Volumen 38 No. 03*.
- Gómez Buendía, H. (Comp.). (1999). *¿Para dónde va Colombia?* Bogotá: Tercer Mundo Editores – COLCIENCIAS.
- Guzmán, A. (1990). *Sociología y violencia*. Cali: Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.

- Universidad del Valle. Documento consultado en www.clacso.org
- Guzmán Campos, G., Fals Borda, O., Umaña Luna, E. (1980). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
 - Hopenhayn, M. (1999). La participación y sus motivos. En: *Voces Revista de Estudios Sociales No. 6*.
 - Howard Ross, M. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós. Barcelona, 1995
 - Informe Forensis (2011). Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
 - Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud: Resumen. (2002). Versión en español de la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington.
 - Jimeno, M., et.al. (1996). *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 - Jimeno, M. y Roldán, I. (1997). *Las violencias cotidianas en la sociedad rural. Los llanos del Tolima*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 - Kalmanovitz, S. (1998). *Modernidad y competencia*. En: Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio. Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
 - Kalyvas, S. (2001). La violencia en medio de la guerra civil. Esbozo de una teoría. En: *Revista Análisis Político. No. 42*. IEPRI – Universidad Nacional de Colombia.
 - Locke, J. (2000). En: Sabine, G. *Historia de la teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Luypen, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
 - Maquiavelo, N. (2004). *El Príncipe*. En: *El Príncipe y otros escritos*. Bogotá: Ediciones Universales.
 - Marx, K. (1998). *El Capital*. México: Siglo XXI
 - Morris, D. (1971). *El mono desnudo. Un estudio del animal humano*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
 - Munné, F. y Javaloy, F. (1986). *Psicología social*. Barcelona:

Ediciones CEAC.

- Ortiz, C.M. (1985). *Estado y subversión en Colombia. La violencia en el Quindío años 50*. Bogotá: CEREC.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930 – 1954*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Prieto, M. del P. (2009). Tres enfoques. Paz y guerra: problema político. En: *Semilla Universitaria. Universidad del Quindío. Año 10 No. 2*.
- Roa, H. y Galtung, J. (1998). *Cómo construir la paz en Colombia. Elementos para la discusión*. Bogotá: ESAP.
- Rodríguez, R. (2011). La estructura temporal de la intervención en Trabajo social. Un enfoque desde la fenomenología de Alfred Schütz. En: *Revista Tabula Rasa No. 14*.
- Sánchez, G. y Peñaranda, R. (Comp.). (1995). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC.
- Santacruz, C., et.al. (2006). Colombia: violencia y salud mental. La opinión de la psiquiatría. En: *Revista Colombiana de Psiquiatría. Volumen 35 No. 001*.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (2003 a). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (2003 b). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A., Luckmann, Th. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Storr, A. (1970). *La agresividad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tilly, Ch., et.al. (1975). *The Rebellious Century: 1830 – 1930*. Cambridge: Harvard University Press.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Santillana – Taurus.
- Toledo Nickels, U. (s.f.). *Programa socio fenomenológico de investigación. Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad San

Sebastián. Chile.

- Vargas Velásquez, A. (1993). *Violencia en la vida cotidiana*. En: González, Fernán, et.al. *Violencia en la región andina. El caso de Colombia*. Bogotá: CINEP – APEP.

- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.