

Entre el reformatorio y la comun-unidad: estudio de casos sobre la violencia escolar en un liceo municipal y un colegio privado en Chile

Claudia Carrasco¹, Claudia Cuneo², Mabel Bórquez³ y María Julia Baltar⁴

Resumen

El presente artículo consiste en un estudio de casos, en dos establecimientos educativos de distinta dependencia. Por medio de dos estudios macroetnográficos, se analizan las prácticas de violencia escolar entre estudiantes, en vinculación con los fenómenos macrosociales. El liceo municipal nos muestra la figura de un reformatorio, orientado al encauzamiento de conductas, por medio de prácticas de vigilancia y castigo, lo cual tiene como finalidad, la reproducción social de clase. El colegio particular, nos presenta una comunidad que se distancia socialmente de todo lo que no se considere de elite. De esta manera, se generan prácticas de exclusión y discriminación social, manteniendo las desigualdades sociales y económicas. En ambos casos, la violencia entre pares se relaciona con una violencia difusa, institucional y simbólica, demostrando cómo las dinámicas escolares se encuentran vinculadas directamente con las finalidades de la educación.

Palabras Clave: violencia escolar, reproducción social, control social.

The reformatory and community: a case study about school violence, at private school and a public school in Chile

Abstract

This article is a case study in two different schools in the region of Valparaíso. Two ethnographics studies. We analyze the practices of school violence between students. We analyze their relationship. Results: The public school is like a reformatory that punishes and monitors behavior. This school reproduces inequalities of social classes. The private school is a community. The community moves away from society. The community is a community of elite. Both schools exclude and discriminate. In both cases, violence is institutional violence and symbolic violence.

Keywords: school violence, social reproduction, social control.

¹ Psicóloga, Master en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Psicología, Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: claudia.carrasco@upla.cl

² Psicóloga, Magíster en Gestión de personas, Universidad Alberto Hurtado. Seceduc. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: claudia.cuneo@mineduc.cl

³ Psicóloga, Magíster Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Programa Magister en Arte Terapia, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Correo electrónico: mabel.borquez@gmail.com

⁴ Psicóloga, Magíster en Educación, mención Curriculum, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile Correo electrónico: maria.baltar@pucv.cl

1.1.- Introducción

Hasta fines de los años ochenta, la mayoría de las corrientes teóricas que abordaban el tema de la violencia si bien no coincidían sobre sus causas y sus posibles consecuencias, compartían el supuesto de que la violencia en las sociedades contemporáneas constituía un obstáculo en las relaciones tradicionales (Riella, 2001). Actualmente, se podría plantear que la investigación científica puede y debe contribuir para dilucidar y comprender la violencia en las sociedades, y en particular, la manifestación de este fenómeno en la Escuela (Araujo, 2001), desde un análisis que implique la consideración de la imposición ideológica neoliberal y su proyecto económico cultural (Giroux, 2004, 2005; Apple, 1994). En este contexto, para la UNESCO (2002), en la escuela se producen abusos injustificados de los adultos hacia los niños y niñas, así como también, de unos grupos de niños sobre otros, a través de sutiles formas de discriminación. A veces, la escuela no es del todo consciente de cómo se alimenta la violencia que cada día se expresa con mayor fuerza en los centros educativos.

Como menciona Camacho (2001), la violencia está presente en toda sociedad, y no se restringe a determinados espacios, clases sociales, grupos etarios, o a épocas. Para Mingo (2010), una de las limitaciones que se observa en muchos de los estudios sobre este tema es que la violencia suele verse o abordarse como un problema individual, como la manifestación de conductas desviadas o patológicas de ciertos sujetos y no como algo que deriva de sistemas de relaciones en las que el dominio y las resistencias a este son un elemento clave.

Para Martínez-Otero (2005), las acciones

disruptivas de niños y jóvenes mostrarían lo que ocurre en su entorno, y su origen debería buscarse en factores sociales, relacionales, escolares y familiares. El autor, destaca como fuentes de violencia las desigualdades sociales, en un contexto de desigualdad e inequidad creciente, con fenómenos sociales complejos. En este mismo sentido, Veccia, Calzada y Grisolia (2008) señalan que enfocar el tema de la violencia supone hacer referencia a múltiples y complejos determinantes de la misma, como son los factores históricos, comunitarios, institucionales y familiares. Carrillo y Prieto (2010) describen cómo la injusticia social podría ser generadora de violencias en la escuela.

Aunque para Tijmes (2012), los estudios nacionales e internacionales muestran que la prevalencia en violencia escolar varía mucho entre los diferentes estudios, la autora muestra cómo al año 2010 en Chile, entre el 23,3% y el 28% de los estudiantes declaró haber sido agredido por alguien en el contexto educacional, la mayoría de las víctimas y victimarios de agresión suelen ser hombres en edad adolescente, y la violencia psicológica suele ser la de mayor prevalencia entre las víctimas. Sin embargo, al año 2008, los estudios nacionales sugieren que la violencia escolar en Chile ha disminuido, a excepción de agresiones más graves como agresiones sexuales, robo y porte de armas, los que han ido en aumento (Varela, 2011). Asimismo, el estudio nacional de violencia en el ámbito escolar del 2011 señala que un 60,9% de los entrevistados declara que no es ni agresor ni agredido (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011) aunque los mismos autores, concluyen en un estudio de corte cualitativo, sobre el carácter relacional y adaptativo de la violencia en la escuela.

Desde enfoques cualitativos, Villalta, Saavedra y Muñoz (2007) analizan cómo la violencia entre pares supone la percepción de que la violencia es normal, y que la convivencia de pares es permanentemente una relación entre iguales. Asimismo, autores como López et. al (2011) concluyen cómo la escuela actúa como un espacio social y simbólico que promueve situaciones mediáticas o inmediatas que permiten el desencadenamiento de la acción violenta entre pares. En este contexto, para García y Madriaza (2005), la crisis en la creación y el sostenimiento de sentidos colectivos, hacen emerger sentidos particulares y locales que circulan en la cultura escolar en torno a la violencia, los que expresan masivamente la fragmentación cultural y la pérdida de referentes que la sociedad no es capaz de proveer. Todo esto, se encontraría actualmente intensificado, en un escenario que tensiona lógicas punitivas y formativas en las leyes y políticas en torno a la violencia escolar (Carrasco, López y Estay, 2012; Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013). Por su lado, autores como D'Angelo y Fernández (2011) concluyen que tanto en colegios públicos como privados, existe violencia escolar, sólo que las formas y expresiones varían en ambos contextos.

A partir de esto, cabe preguntarse por las prácticas de violencia entre estudiantes, en vinculación con los factores sociales que se encuentran involucrados en su comprensión. El presente artículo, busca dar respuesta a esta pregunta, incorporando en su análisis dos realidades económicamente opuestas en un sector urbano del centro del país: un colegio público secundario (liceo municipal) que atiende a sectores de nivel socioeconómico D, que corresponde

al 37,2% de los hogares de la Región, y un colegio privado, que atiende a los sectores ABC1 de la población, que corresponde al 6,7% de los hogares de la Región (Adimark, 2004).

1.2.- Discusión Conceptual

1.2.1.- Violencia y reproducción del orden social

Para Mac Cole Tavares Santos y Meneses Rodrigues (2013), la ausencia o negación del diálogo son imprescindibles dispositivos de análisis en el tema de la violencia. En el mismo sentido, Maturana (1997), señala que la violencia se presenta como un modo de resolución de conflictos basado en el uso de la fuerza o de la coerción, que establece una relación social innegociable, y por lo tanto, opuesta al diálogo. De esta manera, la negación del otro como legítimo otro, imposibilita toda opción de apertura al diálogo, presentándose como una forma de violencia. Por su lado, Chauí (citado en Abramovay e Pinheiro, 2003) define violencia como "Todo lo que se vale de la fuerza para ir en contra de la naturaleza de un actor social (...) todo acto de trasgresión contra lo que la sociedad considera justo y un derecho" (p. 2). Asimismo, Charlot y Debarbieux (citados en Abramovay, 2004) en un afán por ampliar las formas de comprensión sobre la violencia escolar, hacen alusión a los conceptos de: violencia física, incivildades, y violencia simbólica; situándolos en un grado ascendente de abstracción. Por su lado, Gómez et. al. (2007) destacan el papel de las relaciones de poder en la violencia escolar, al señalar que suele ser unidireccional y conllevar una relación desequilibrada entre las partes, en la que

las fuerzas son desiguales.

Bourdieu y Passerón (2002) acuñan el concepto de violencia simbólica, partiendo del supuesto que la realidad individual y social es a la vez objetiva y subjetiva, entendiendo la historia incorporada en forma de disposiciones durables o *habitus*, y la historia objetivada en las cosas y en las instituciones o campos de producción cultural. Cada campo produciría una especie concreta de capital, susceptible a ser traducida en capital simbólico. Así, los agentes sociales invertirían en los campos sociales con miras a acrecentar los recursos comprometidos y a multiplicar la totalidad de capital simbólico.

Al interior de los campos, antagonismos y luchas conducirían a rupturas tendientes a cuestionar las jerarquías, pero no el juego en sí, naturalizando al sistema como tal, naturalizando las relaciones de dominación que ejercen quienes han acumulado mayor capital específico (Téllez, 2002). Desde esta lógica el trabajo social de adhesión al orden establecido, se ejercería con la complicidad de los agentes que padecen violencia simbólica de dicho orden (Bourdieu y Passerón, 2002). Para lograr estos efectos, se requeriría de un trabajo ideológico, basado en acciones pedagógicas múltiples, difusas e institucionales, capaces de sustituir la violencia física y psicológica en violencia simbólica. Y es que la función propia de la Escuela, sería la inculcación y apropiación del arbitrario cultural de clase, en donde la escuela estaría contribuyendo a la reproducción de las estructuras sociales, al asegurar la transmisión hereditaria del capital cultural (Téllez, 2002).

A pesar de los grandes aportes de la teoría de la Violencia Simbólica, Giroux (2004),

cuestiona el hecho de que el pensamiento reflexivo y el agenciamiento histórico sean relegados a un detalle menos teórico en Bourdieu. El autor, señala que Bourdieu y Passerón (2002), olvidan que los estudiantes poseen la capacidad de cuestionar el sistema en su totalidad, mostrando poca fe en las clases y grupos subordinados, así como poca esperanza en su habilidad o voluntad de reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden (Giroux, 2004).

Como forma de vinculación de un análisis político de la violencia, a la vez que incorpora elementos de transformación, nos encontramos frente a los planteamientos de Freire (1997). Para el autor, la educación como práctica de libertad postula necesariamente una pedagogía del oprimido. De allí que toda relación que obstaculice la búsqueda de afirmación como persona, sería opresora, y por lo tanto, violenta. Se trataría de una violencia que hiere la vocación ontológica e histórica de las personas de ser más. Siguiendo estos planteamientos, una vez establecida la relación opresora, estaría instalada la violencia: "De ahí que ésta, en la historia, jamás haya sido iniciada por los oprimidos (...) Son los que oprimen, quienes instauran la violencia (...)" (Freire, 1997, p. 48). Sin embargo, para los opresores, serían los oprimidos los violentos y malvados, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores.

Para el autor, una vez instaurada la situación de violencia, ella genera una forma de ser y comportarse tanto de opresores como de oprimidos. Es así como en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, existiría una atracción irresistible por el opresor y sus patrones de vida. Otra ca-

racterística, sería la auto-desvalorización, en la que oprimidos se asumen como son dibujados por los opresores. Siguiendo estos planteamientos, toda acción social que se pretenda desplegar en el ámbito de la educación, tendría un carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el nombre de marginados. En este caso, los oprimidos serían representados por los opresores, como "(...) la patología de las sociedades sanas" (Freire, 1997, p. 75).

1.2.2.- Violencia y control social

Para Riella (2001), la violencia actual ha renovado sus significados surgiendo una violencia difusa, la que sería un indicador del agotamiento de las formas de control social de dominación instaladas a partir de la sociedad industrial. La pregunta que se hace el autor al respecto, es por qué surgen los excesos de poder. Para el autor, la dominación se transforma en un exceso de poder cuando comienza a perder su capacidad de persuasión y la violencia sería una reacción a esta situación. Por lo tanto, la violencia contemporánea siempre refiere a algún problema de eficacia del sistema de control social, el cual no estaría permitiendo que el poder implícito en la violencia se exprese como dominación legítima.

Estos problemas son explicados por el autor, planteando que estamos en un momento histórico donde aún no se han naturalizado las nuevas diferencias sociales derivando en respuestas violentas, tanto de los que realizan excesos de poder para naturalizarlas como de aquellos que responden por no hallarlas legítimas. La mejor evidencia del agotamiento del orden social, para Riella (2001), es la creciente manifestación

de la violencia en la escuela, cuya función de integración se encuentra fuertemente cuestionada por un entorno social cada vez más desintegrado. Estas formas de control social se vinculan con los métodos disciplinarios de los que habla Foucault (2002), en cuanto estos serían métodos que permiten el control de las operaciones del cuerpo y les imponen una relación de docilidad-utilidad, destacando los "medios del buen encauzamiento", como mecanismo común en los espacios disciplinarios, fabricando así individuos como objetos y como instrumentos de su ejercicio, destacando para ello el uso de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. En este mismo sentido, el autor habla de la "vigilancia jerárquica", donde el ejercicio de la disciplina supondría un aparato en el cual los medios de coerción hacen visibles aquellos sobre quienes se aplican. De esta manera, el aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente: "(...) ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas" (Foucault, 2002, p. 178).

2.1.- Metodología

2.1.1.- Diseño

La Metodología de esta investigación, es de tipo cualitativa, y se inscribe en la perspectiva fenomenológica. Comprender el fenómeno de la violencia escolar conduce a preguntarse si la violencia es realmente definible, y desde esta metodología, definir violencia es más bien mostrar cómo ésta es socialmente construida (Debarbieux y Blaya, 2001, en Zerón, 2004). Específicamente, esta investigación consiste en un estudio de casos colectivos, el que implicó

un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad de cada caso objeto de interés (García Jiménez, 1991). Para Stake (1994), esto se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general, constituyendo en esta investigación, un estudio intensivo de dos casos. Siguiendo las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996), la selección de los casos que constituyen este estudio, se realizó sobre la base de la potencial información de la revelación que cada caso concreto puede aportar al estudio en su totalidad. Para llevar a cabo el procedimiento metodológico al interior de cada caso, se desarrolló un diseño de investigación en el marco de la etnografía educativa, desde una opción metodológica que tiene características de la macroetnografía. En este contexto, la tendencia fue construir interpretaciones sobre la base de análisis críticos. Esta tendencia ha sido caracterizada por Rockwell (1980), como aquel estudio etnográfico que toma en cuenta la sociedad que existe más allá de la escuela y la comunidad.

2.1.2.- Participantes y estrategias de producción de información

Siguiendo a Quintana (2006) se llevó a cabo un primer proceso de muestreo de casos extremos, buscando dos casos que fuesen opuestos entre sí. De este modo, llegamos a dos establecimientos con características socioeconómicas contrarias. El liceo municipal posee un índice de vulnerabilidad sobre el 80%, y el colegio privado, posee una mensualidad que supera los \$250.000. La investigación acá reportada, se focaliza en segundo año de enseñanza media, ya

que en ambos colegios, fue ese el curso indicado como con “mayores problemas de relaciones entre pares”. Ambos colegios, ofrecen enseñanza científico humanista, y cubren desde educación inicial hasta secundaria completa. El colegio privado, tiene raíces europeas, destacando por su tradición y cultura bilingüe.

Se desarrollaron observaciones participantes (Taylor y Bogdan, 1992), registradas a través de Cuadernos de Campo (Pérez Serrano, 1994) y Registros Ampliados de Aula (Gómez y Prieto, 1996), durante 8 meses. Se desarrollaron entrevistas en profundidad, a nivel individual y grupal (Pérez Serrano, 1994), y técnicas documentales y textuales (Prieto, 2001). Las Tablas 1 y 2 resume la producción de información y los actores educativos con los que se trabajó en ambos casos.

2.1.3.- Procedimiento de análisis de la información

La información se analizó a través del método de comparación constante propio de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), por medio de una codificación abierta, axial y selectiva, estableciendo un total de tres familias de categorías en el caso del liceo municipal, y dos familias de categorías en el caso del colegio privado. La teoría construida en este proceso de categorización, posee el supuesto central de un estudio macroetnográfico: el contexto particular en el cual se realiza la investigación forma parte de una “totalidad” mayor que en alguna medida lo condiciona, constituyendo así estudios en casos. Metodológicamente, esto implicó complementar la información de campo con información referida a otro

orden social (Rockwell, 1980). A partir de las prácticas sociales de los diversos agentes educativos, las familias de categorías fueron reducidas a un gran tema (categoría central) con el cual se organiza el análisis que se presenta en cada caso. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), se realizó un análisis intracaso (caso a caso) y luego, un análisis intercaso, buscando replicación

teórica (elementos diferentes) y replicación literal (elementos comunes). El análisis intercaso, se presenta en las discusiones de este artículo.

2.1.4.- Procedimiento y aspectos éticos

La selección de los colegios, la realizamos sobre la base de la información publicada

TABLA 1
PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN LICEO MUNICIPAL

TÉCNICA	PARTICIPANTE Y NÚMERO DE PRODUCCIONES
Entrevistas individuales	Orientadora (3), auxiliar, paradocente 1 y paradocente 2, director (3), estudiantes (Jonathan – 3 entrevistas-, Kathy -2 entrevistas, Luis-1 entrevista, Juana- 1 entrevista), profesor jefe y de historia (2), paradocente más antigua del liceo (2)
Entrevistas grupales	Estudiantes de segundo medio (2)
Observaciones de aula	Clases de matemáticas (5), clases de lenguaje (5), clases de historia (5), clases de Tecnología (2)
Documentos	Proyecto educativo Institucional, Reglamento de evaluación, Reglamento Interno de convivencia escolar

TABLA 2
PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN COLEGIO PRIVADO

TÉCNICA	PARTICIPANTE Y NÚMERO DE PRODUCCIONES
Entrevistas individuales	Director (1), Jefe de departamento de lenguaje (1), coordinadora de educación media (1), profesor de historia (1), profesor de artes (1), profesora de educación básica más antigua del colegio (1), estudiantes (Miguel -3 entrevistas- Claudia – 3 entrevistas- Pedro – 1 entrevista)
Entrevistas grupales	Orientadoras (2), Inspectores (2), estudiantes de segundo medio (1).
Observaciones de aula	Historia (9 clases)
Documentos	Proyecto educativo institucional, Reglamento Interno de convivencia escolar, periódicos antiguos, revistas escolares, agenda escolar, circular de postulación de centro de alumnos

en www.mime.mineduc.cl seleccionando dos colegios económicamente opuestos. En el caso del liceo municipal, luego de acercarnos a éste, debimos solicitar la autorización de la corporación municipal a la cual pertenece. En el caso del colegio privado, negociamos el acceso de forma directa. Fuimos realizando la producción de información de forma paralela, con el fin de ir contrastando los resultados parciales en ambos casos. Firmamos consentimientos informados con todos los involucrados, por lo que los nombres que acá se presentan, han sido modificados. De este modo, y con el fin de resguardar la identidad del colegio privado, la palabra que describe la nacionalidad del colegio, ha sido modificada por la palabra “Europeo”.

3.1.- Resultados

3.1.1.- Caso 1: el liceo municipal y la figura del reformatorio

En las prácticas y discursos institucionales, se presenta un universo dividido en un adentro y un afuera, el primero estaría representado por la institución escolar, conformada por quienes trabajan en ella. A su vez, el afuera sería todo aquello que no es la institución, y estaría constituido principalmente por los estudiantes; su familia; el barrio; las drogas y el alcohol; y el nivel socio económico. Tanto el adentro como el afuera, son identificados con características opuestas, necesitando cada ámbito de la existencia del otro para definirse a sí mismo. Esta denominación y caracterización es presentada por quienes se posicionan desde el adentro.

“Es que aquí la mayoría proviene de

hogares mal constituidos, bajo nivel socio económico, cultural, o sea, hay muchísimos padres cesantes, hay otros tantos que son alcohólicos, son todos de estratos muy bajos, obreros (...) (Orientadora)

“Si esto viene ya de la televisión. No es que uno sea un mojigato, pero por Dios Santo, la televisión está llena de groserías, garabatos, insolencias, doble sentido, pero doble sentido ya en grado extremo ¿ya?, programas que lamentablemente son muy vistos, ¿ya? Pérdida de valores (...)” (Profesor de Historia)

“Pero tiene que ser que de partida tú estás hablando de dos entes, el alumno y el liceo, el liceo somos nosotros, somos las personas que trabajamos aquí, y ellos son el otro ente... los dos tienen que atornillar pa’ l mismo lado, si uno atornilla pa’ l otro lado, no va a resultar. No puede, yo voy pa’ allá y el otro rema pa’ l otro lado, los dos reman pa’ l mismo lado, y aquí veo que hay mucha deficiencia de parte de los alumnos (...)” (Profesor Historia)

El afuera, es identificado como carente describiendo estos espacios sociales como sitios que funcionan al margen de lo establecido socialmente. Así, este liceo, contribuye a la reproducción social, en dos sentidos: en primer lugar, se posiciona como distante respecto de su responsabilidad de lo negativo del afuera, y en segundo lugar, este liceo se des-responsabilizaría de centrar su quehacer en un ámbito pedagógico, enfocándose esencialmente en una función

normativa disciplinar, que reproduciría una lógica de dominación y control social.

“(…) se sienten como que son eh... a ver, la palabra... como que salió de lo que es realmente la sociedad (…)” (Auxiliar)

“Bueno acá nosotros preparamos para la vida, pensando que la mayoría de nuestros alumnos no va a quedar en la universidad (…)” (Orientadora)

(…) Porque en la escuelas municipalizadas no hay una preparación como para que uno continúe después que sale de la enseñanza media, caen en un vacío, en un abismo que paran donde mismo, de donde mismo ellos empezaron ahí mismo vuelven, porque no tienen más recursos ellos como para poder continuar” (Auxiliar)

Lo anterior, ocurriría en la constante búsqueda de integrar socialmente a aquéllos que sigan esta normativa asumiéndola como válida y necesaria. Es así como su función principal estaría dada por el enderezamiento de conductas, buscando los medios más apropiados para este buen encauzamiento, buscando re-formar esas conductas.

“(…) aquí se le ponen las penas del infierno, condicional estricto, control, todo, y mejoran, mejoran, de hecho el cambio de ambiente como que mejoran, como que funcionan” (Director)

“En este tipo de jóvenes debe haber mucho control, mucha disciplina (…)” (Profesor Historia)

“(…) las funciones de nosotros, vigilar los niños, vigilancia, eh... control, que es lo mismo casi vigilancia, control de que no falte el niño, de que eh... llamar el apoderado por si tiene atrasos, por la enfermedad preocupados de que el niño esté sano y llamar a su apoderado, es siempre un control, una vigilancia, un control (…) andamos vigilando siempre, es increíble que nosotras somos las vigilantes,(…) nosotros tenemos como trabajo es vigilar, controlar, y lo administrativo(…)” (Paradocente)

Como Reformatorio se fundamentaría en la idea de re-formar, reforzando hábitos y valores como la honestidad, honradez, humildad, respeto, esfuerzo y valoración del trabajo. Estos valores obedecerían a una intención de integración social desde un determinado habitus de clase, orientado a rechazar los elementos del habitus de clase que poseerían, debido a que es considerado como marginal, buscando así, una normalización.

“Mira, aquí se le enseñan valores. De la honestidad, de que sean honrados, que sean bueno, que se comporten... que sean respetuosos, que se comporten como la gente, que hablen como la gente, digamos, y otros valores más que se les entregan” (Director)

La normalización, operaría a través de diversos métodos disciplinares. Es posible evidenciar elementos de un poder arbitrario en la segregación de los estudiantes con el rótulo de “desordenados” en la conformación de un solo curso. El curso observado,

se forma entre los meses de abril y mayo del año anterior (en Primero Medio), con algunos estudiantes que ingresaron al liceo, de los cuales, la Corporación Municipal que lo administra, tuvo dificultades para encontrarles matrícula en otros establecimientos, debido a la gravedad de las faltas cometidas en su historia educativa; a lo que el liceo decide sumarle estudiantes de los otros paralelos que estaban rotulados como “los más desordenados”. Durante ese año, el curso incurrió en muchas faltas hacia las normas disciplinarias, lo que provocó que algunos de ellos fueran expulsados, y otros, por ser objeto de “burlas”, fueran reubicados en los otros paralelos.

“(…) Rodríguez: ¿Usted sabe cómo se formó este curso?

Mario. De todos los desordenados (…).” (Primera Entrevista Grupal estudiantes).

No, te estaba hablando yo del Primero, el curso del año pasado. Porque ahora el IIº E, hubo una gran mayoría, una parte del curso que se fue, entonces no sé. (...) han llegado alumnos de afuera, entonces están en el periodo de probarse como nos vamos a portar, y quien va a mandar, quien no. (...)”. (Orientadora).

Esta segregación apuntaría a la mantención del control social, cuya lógica es reproducida por los estudiantes en la distribución espacial de la sala de clases y en la denominación que le asignan a esta distribución. El profesor de Historia, quien a la vez es el profesor jefe del curso, presenta a este curso aludiendo a las filas en las cuales se sientan los estudiantes: el “Cielo” o “Patio

de los callados” (Fila al medio de la sala), en referencia a estudiantes que reproducen un discurso normativo en sus interacciones cotidianas; “Los Desordenados” (Fila al lado de la ventana), en referencia a estudiantes que desafían la normativa disciplinar; y por último “Los Choros” o “Maldadosos” (Fila al lado de la puerta), en referencia a estudiantes que desafiarían con mayor fuerza la normativa disciplinar, a través de prácticas de agresión explícita entre ellos mismos. Cabe señalar, que estas denominaciones no son rígidas, existiendo estudiantes que las flexibilizan al movilizarse entre las filas, presentando límites más bien difusos.

“(…) Rodríguez: Es que algunos se sentaban allí, es que los que se sentaban allá (fila de la pared) eran más desordenados que los de acá.

Chino: Sí, el profe los tenía calificados así, en tres poh

Rodríguez: Los de allá eran los maldadosos

Chino: Eran el infierno, algo por ahí...el infierno, por los de allá que eran los más desordenados (fila de la pared), el cielo, por los de al medio, y otra parte más que éramos nosotros, porque eran tres partes.” (Primera Entrevista grupal estudiantes).

Los estudiantes, al no cuestionar este ordenamiento, lo naturalizarían, y como consecuencia de esto, son los mismos estudiantes quienes mantienen y colaboran con la reproducción del control social. Cabe destacar, que esta segregación aparecería solamente al interior del establecimiento, pues los estudiantes logran conformar momentos de integración fuera de la institución.

“Mario: Es que adentro todos por su lado, y cuando nos juntamos afuera, nos juntamos un grupo y bajamos (...) y así, y después cuando vamos pa afuera de repente se junta todo el curso y bajamos todos. (Primera Entrevista Grupal estudiantes)

Esto podría estar relacionado con la significación que ellos otorgan al afuera, el que les da mayor libertad para actuar.

“(...) M: Porque uno se aburre, como que la presión, como que no hay nada entretenido.

N: Es que uno está acostumbrado a la calle.

R: Es que uno no puede ir pal patio, pa otro lado.

N: Como que es un desahogo.

E: ¿Sí?

(Todos: ehh)

M: Yo igual, me desespero en la sala, lo único que quiero es salir.

E: ¿Pero qué es la presión? ¿Qué es eso que sienten que...?

M: No sé, como el aburrimiento a lo mejor, porque si no estuviéramos aburridos se nos pasaría rápido la hora, pero donde nos pasan puro restando (...). (Primera Entrevista Grupal estudiantes)

“(...) E: ¿Por qué esa cuestión de salir del Liceo?

M: Más liberal.

R: Ehh, podís hacer otras cosas que acá no podía hacer.

N: Ehh.

E: ¿Cómo qué?

N y R: Fumar

M: Lesear

R: Decir garabatos

N: Agarrar a chuchás (...). (Primera Entrevista Grupal estudiantes)

Sin embargo, los estudiantes se oponen a la lógica de la segregación, a través de espacios de colectivización que se pueden visualizar dentro del aula. Es en estos momentos donde la distribución espacial deja de tener efecto, emergiendo todos los códigos de los estudiantes que les son comunes a su habitus de clase, oponiéndose a una lógica que les asigna una posición de subordinación. Al actuar de esta manera, denuncian la poca eficacia de una violencia simbólica que busca que los estudiantes nieguen su capital simbólico, frente a lo cual éstos reaccionan manifestando elementos que refuerzan su habitus de clase y capitales culturales de origen (música, baile, expresiones corporales, etc.). Otra manifestación del habitus de clase, se puede visualizar en los actos de solidaridad que tienen entre sí, donde demuestran su lealtad a través de compartir y de encubrirse para evitar sanciones.

“(...) entra a la sala una joven (...) (Que es la ayudante de la docente) y ella trae la radio del Liceo. Algunos estudiantes, entre ellos Jonathan y el Negro, se acercan a la radio e inmediatamente colocan cds en tono alto, y comienza sonar un tema de “Cumbias Villeras” (La cumbia de la Villa Argentina) (...) Todos los estudiantes, de las distintas filas, aplauden, cantan, ríen, golpean los bancos o baten con los pies el suelo. El Ne-

gro se queda delante del curso, al lado de la pizarra y comienza a bailar, moviendo los brazos en círculos y contorneando las piernas. Varios estudiantes (diez aproximadamente) se paran cargando sus mochilas y se quedan junto al Negro, imitando el baile, el resto entona la canción y mira hacia la pizarra. Comienzan a tirarse papeles entre ellos, mientras la docente los mira y saca promedios, les solicita en voz alta que se sienten en sus puestos y les pide apagar la radio. (...) cada vez que se pone la música, las filas se disuelven, se intercambian de puestos y todos a la vez o gritan, ríen, cantan y tiran papeles. Una vez que la música se acaba, vuelven a sus originales puestos y van cambiándose de acuerdo a sus preferencias (Clase de Tecnología)

R: No sé poh, uno si tiene, tiene que dar. Además uno pa qué va a comer solo, si tiene amigos. ¿O no?

M: A parte que uno en la mañana no alcanza a tomar desayuno y tiene hambre y si el otro está comiendo obvio que te dan ganas, ahí mejor es compartir (...). (Segunda Entrevista Grupal estudiantes).

Los estudiantes manifiestan que estas conductas de oposición que presentan cuando se colectivizan estarían ausentes en algunas clases como la de Historia. Para los estudiantes, este profesor comprendería sus habitus de clase, quien por su parte, construye un discurso de constatación de las desigualdades sociales mediatizadas en la educación.

"(...) lamentablemente son parte

del sistema político que vive el país, y que le conviene al sistema. Esclavos, aquí tú velos, te los presento. Los futuros esclavos del país, los que van a recibir los sueldos más miserables de los empresarios en Chile. Los 90 lucas, los 80 lucas, estos son (...)". (Profesor de Historia).

Pese a esta conciencia de la segregación de clase en el contexto educativo, el liceo, segrega al estudiante que considera "marginal", expulsando finalmente a quien no internalice el orden social del colegio. Esta lógica de segregación sería reproducida al interior del curso de la siguiente forma: aquello que es común a la fila de "los desordenados" y a la fila de "los maldadosos", es el hecho de no haber internalizado la norma disciplinar, aunque la opongán de maneras diferentes. Ellos superan en número a los integrantes del "patio de los callados", quienes pasarían a ser los "diferentes a ellos", por haber asumido la normativa disciplinar. Debido a esto, reproducen la lógica institucional de segregación y coerción hacia el diferente. Esto se manifiesta a través de descalificaciones, y distintas provocaciones como el lanzamiento de objetos livianos. El "diferente", en este caso, estaría dado no sólo por los estudiantes de esta fila, sino también, por todos quienes habrían internalizado la normativa disciplinar, los que son ubicados en el lugar de la sumisión. En consecuencia, quien internalice la normativa disciplinar será integrado por los agentes del adentro, pero marginado por los estudiantes.

"(...) menciona al "baboso", que es un niño según él, "muy piola", que siempre está callado, y que el año pasado le llegó una pelota de papel

muy grande, muy fuerte en la cara y que se puso a llorar y que de ahí que quedó como “el baboso”. Menciona que este niño nunca se defiende, que se queda callado (...)” (Bryan, en observación a clase de Lenguaje).

Estas prácticas sociales entre estudiantes y sus respectivos efectos en la institución, son raramente penalizadas, siendo tratadas como infracciones secundarias o comportamientos naturales tanto por los agentes del adentro como por estudiantes, dando cuenta de su invisibilización. Por su lado, los estudiantes sólo identifican como “violencia” los actos que pudieran llegar a comprometer la vida de alguien y su integridad física, mientras que todas las otras expresiones, son evaluadas como menores en su gravedad, nominándolas como “riñas chicas”, “peleas de cabros tontos”. Estas expresiones estarían presentes tanto en el ámbito físico como verbal.

E: ¿Entonces qué sería violencia?

N: Matanza

R: Ehh, matanza

M: Cortar

R: Ehh, eso es violencia

N: Las otras son riñas chicas

E: Ya eso no es violencia, los golpes.

R: No, son peleas no más

N: Peleas de cabros tontos (...).”
(Segunda Entrevista Grupal Estudiantes).

Estas “riñas chicas”, actúan de múltiples formas al interior del aula y del establecimiento: comienzan con provocaciones verbales que ellos denominan “bromas o burlas” o pueden comenzar con el lanzamiento

de pequeños objetos (papeles, lápices, etc.); luego pueden continuar con empujones o agresiones verbales con un contenido más descalificatorio; lo que podría derivar en agresiones físicas o en un “chispeo de los dedos” que indica que la dinámica continuará afuera del liceo, donde aumentará su nivel de intensidad. Usualmente, estas “riñas chicas” finalizan al interior del aula, lo que ocurre por medio de algunos golpes de poca intensidad; o debido a la intervención de compañeros de dos maneras: separación física de los mismos, o a través de burlas y risas, que minimizarían el conflicto. Esta dinámica es denominada por ellos como “una pelea del momento” debido a su corta duración (no más de 5 minutos), y corresponde a las conductas que los estudiantes encubren frente a los ojos de los agentes del adentro.

Las conductas que aparecen en el ámbito verbal, en el caso de los varones, no sólo serían de menor gravedad, sino además, tendrían el carácter de fugaces, siendo olvidadas prontamente por ellos. En las mujeres, en cambio, si bien estas “riñas chicas” estarían preponderantemente en el ámbito de las agresiones verbales, se caracterizan principalmente por prolongarse en el tiempo, dificultando el restablecimiento de las relaciones.

R: Ehh, de picaos, y después siguen hablando igual, se hablan igual, el mismo día.

M: Pero entonces esos no son amigos

R: ¿Quiénes? ¿Por qué?

M: No son amigos, porque los amigos no deberían pelear.

R: Todos dicen lo mismo, pero ¿Nun-

ca te hay peleado con una amiga?

M: No, porque si yo me pongo a pelear con una amiga después yo no la pesco no más, y si la hablo la tengo ahí no más.

R: ¿Pero cómo no vai a hablarle?

N: Si después una de las dos se arrepiente

R: Si es una pelea no más

N: Si poh

R: Una pelea del momento (...)" (Segunda Entrevista Grupal Estudiantes).

3.1.2.- Caso 2: El colegio particular y la comun-unidad

Este colegio nos presenta una realidad caracterizada por un ambiente familiar, ya sea por la pertenencia a la colonia de inmigrantes que funda el colegio, o ya sea porque los padres de los estudiantes que cursan sus estudios allí, son hoy ex estudiantes. Este sentido de pertenencia, implica la concepción de "colegio como comunidad", con lazos basados en un sentimiento de confianza, que perpetúan en el tiempo estableciendo conexiones y redes entre todo aquél que alguna vez haya sido integrante de la comunidad. De esta manera, el pilar de esta comunidad, estaría dado por un "origen en común", el que depende de la posesión de al menos una de las siguientes características: ascendencia de la nacionalidad europea, haber cursado todos los años de escolaridad en este establecimiento, presentar familiares directos que hayan sido formados dentro de este colegio, presentar parentescos dentro de la comunidad, habi-

tar en similares sectores geográficos que corresponden a niveles socioeconómicos de elite, entre otros. Todo esto, estaría dando cuenta de un mismo habitus de clase.

"(...) ¿es que sabes qué? Yo tampoco conozco mucha gente que no tenga nada, nada que ver. Porque en general muchos de los papás de acá han estudiado acá (...). Yo creo que más que na' es por lazos, en todo sentido". (Entrevista grupal estudiantes)

"(...) mis hermanos siguieron en el colegio, mis papás estudiaron en este colegio (...)." (Director)

"A ver, es un colegio de orientación laica, de colonia, de colectividad europea inserto por supuesto en Chile (...)." (Jefe Departamento Lenguaje)

"Bueno, a ver, yo, 100% Europea no soy, pa' na', pero es que mi papá trabaja aquí, desde... mucho tiempo, por lo menos desde 30 años que trabaja en este colegio, es profesor de matemáticas. Entonces, yo cacho que por eso me metió a este colegio, pero igual mi papá, su... su mamá es Europea. O sea, igual en parte mi abuelita es Europea (...)." (Entrevista grupal estudiantes).

Con esta forma de autoconcebirse, se genera un distanciamiento en relación con todo lo que pudiera aparecer como diferente a ellos, con el objetivo de resguardar para sí, la posición social de privilegio y estatus. Esto operaría como un acto de segregación de clase social, estigmatizando a los sectores de estudiantes de liceos públicos, y encontrando en ello el motivo de la agresión entre estudiantes de diferentes

campos culturales.

M: Pasó una vez por los pases escolares. Que llegaba antes acá, y en los colegios públicos no llegaba nunca, y se demoraban, se demoraban, y los estudiantes mismos se enojaban, y le tiraban piedras al Colegio. Y un factor también, era que me parece que un alumno les mostró un pase. Con la intención de sacar pica, de sacar envidia a los demás, a los que no tenían el beneficio del pase.

E: ¿Y tú que opinas de esos estudiantes que tiran las piedras?

M: O sea que está mal po', no porque no les llegue antes el pase tienen que tirar piedras, o sea, pueden ir a hablar, pueden, en vez de hacer actos vandálicos como hablar, en vez de actuar primero. Que piensen algo antes de actuar.

E: ¿Y por qué crees que actuarán así?

M: A lo mejor no les han dicho eso de pensar antes de actuar." (Entrevista Miguel, estudiante).

Esta diferencia se encontraría naturalizada, invisibilizando los mecanismos de segregación que favorecen la reproducción de clases sociales. Esto repercutiría en el ejercicio de un poder hegemónico, desdibujando las dimensiones ideológicas que lo sustentan. Toda esta lógica de distanciamiento social, daría cuenta de un tipo de discriminación, la que también se podría visualizar en las interacciones de algunos docentes, donde quien no cumpla con los valores y características de la elite, sería discriminado por representar a un agente diferente a la co-

munidad; ejerciendo sobre ellos, una violencia más difusa. Ésta se expresaría a través de "la envidia", "la búsqueda de defectos en el otro", "destacar lo negativo por sobre lo positivo", entre otras cosas.

"(...) Yo me sentía super incómodo los primeros años porque cuando entraba me miraban así y arriba (me mira con los ojos, gesticulando con su cabeza, desde los pies hasta la cabeza), y no solamente uno, varios me miraban... entonces tú tenés que pasar, sabiendo que te están observando, o sea, los mismos zapatos, la misma camisa, ¿me entiendes?". (Profesor de Artes).

La única forma de relación viable al interior de esta comunidad de elite, en cuanto ésta representa la hegemonía de la dominación, sería la de opresores entre sí; por lo que estos estudiantes violentarían al diferente, aunque este diferente se encuentre al interior de su mismo nivel socioeconómico y aparentemente sea un miembro más de la comunidad. Así, aparecen diferentes formas de discriminación, que se intensifica en quienes buscan ingresar a esta comunidad, ya sean profesores o estudiantes, para quienes existiría un periodo de adaptación en donde ocurriría una socialización de todos los valores que detenta la comunidad. En el caso en que el nuevo integrante no apruebe el periodo de adaptación, no es considerado un integrante válido por lo que es expulsado de la comunidad. Aun así, no toda la sociedad está invitada a ingresar, debiendo pasar un primer filtro: identidad de clase social.

"(...) entonces quien llega y se inserta, y se mimetiza en estos grupos no hay ningún problema. Ahora que lle-

que alguien cualquiera a decir cómo hay que hacerlo, eso ya es otro cuento". (Director).

"(...) nuestros clientes como se dice ahora, no estarían contentos de que aquí se les apareciera de repente aquí tipo Machuca." (Segunda Entrevista Orientadoras).

En este ingreso, son los mismos compañeros quienes se encargan de mostrarle al nuevo integrante que se encuentra en un periodo de prueba, el que se materializa por medio de "microviolencias", compuestas por "humillaciones y faltas de respeto". Estas microviolencias no se manifestarían, si es que el nuevo integrante muestra de inmediato, detentar los valores de la comunidad. Esto, favorecería la poca profundidad de las relaciones de pares, dificultando el lazo de amistad y la sensación de colectivo, promoviendo diferentes formas de segregación a la vez que establece diferenciaciones entre grupos.

"Y ahora, hay una compañera de nosotros que como que va y cuando uno le dice ya vamos, lo hace pero es una persona muy piola, por ejemplo, uno está anotando los nombres del curso y se le olvida ella, o nadie se acuerda si va o no al paseo (...) ella es nueva (...)" (Entrevista grupal estudiantes)

"Hay un grupito pero muy chico, dos personas, pero que se juntan con otros cursos, puras mujeres. Ahora, hay otro grupo que va a comer completos por ejemplo más específicamente. Hay otro grupo que escucha más música, así (...)" (Miguel).

Esta segregación entre estudiantes, se aprecia en el colegio en general. Formalmente los cursos de este colegio se encuentran divididos en dos o tres paralelos, según sea el número de estudiantes matriculados para el nivel. El criterio oficial de agrupación de estudiantes en un determinado curso, estaría dado por la diferencia de edades, constituyéndose dos cursos, uno de los cuales tendría estudiantes con unos meses más que los del otro curso. En caso que se forme un tercer curso, debido al incremento de matrículas, a éste ingresarían los estudiantes nuevos. A pesar de lo anterior, los estudiantes del curso observado identifican otros criterios de diferencia entre los cursos paralelos, lo que lleva a estigmatizarlos.

F: Mmm (...) no sé, como que los estereotipan siempre. Por ejemplo, uno de los cursos es el que le va así como... o sea por los compañeros, no por el colegio, no creo, es así como los... chupa medias así, los chupa medias. Y los otros son como los... pichangueros pavos, una cosa así. Una cosa así como el inteligente que... no el inteligente que pasa todo el día estudiando, como un curso muy, muy raro." (Francisco).

Además de lo anterior, los estudiantes identifican que sobre sí, actúan ciertos calificativos para visibilizar las diferencias, lógica que los estudiantes reproducen entre sí. A través de esto, ellos lograrían identificar dos polaridades al interior no sólo del curso, sino del colegio: los piola y los bakanes, materializados en dos perfiles de estudiantes que se asocian al reconocimiento que cada polaridad podría obtener. Sin embargo, cada estudiante en forma individual, podría definirse a sí mismo en diversos grados

de representación de cada polaridad (como por ejemplo: menos piola, más piola, etc.), pero siempre aludiendo a estas dos formas identitarias. Estas polaridades, que representan “perfiles de estudiantes”, serían las siguientes: (i) los piola, quienes se definen como personas que no llaman la atención por no tener cómo destacar, pero que distingue entre varones y mujeres, ya que ser un varón piola sería de menor status que una mujer piola; (ii) los bakanes, quienes se definen como personas que son llamativas. Dentro de estas personas, se encontrarían “los patatas”, quienes ostentarían conductas de “gente mayor”.

E: ¿Cómo definen Uds. lo que es ser piola?

C: Una persona que no se viste... una persona que no es llamativa.

P: Que no llama la atención.

C: Que no llama la atención, que siempre está como... que no se pone ropa muy especial, o de muchos colores, o muy larga, o que no anda gritando...

P: Que no ande llamando la atención en general.

C: o sea, uno la ve pasar y es una niña más, que no se puede decir nada de ella cuando pasa. Así como mira esa niña con el pelo que anda, o con la falda que anda, sino que es una niña normal.

E: ¿Y cuál sería la diferencia entre un niño piola y una niña piola?

C: Un niño piola como que en general es como más pavit. Piola pa' hombre es como más pavo, porque en ge-

neral al verlo no se nota que fuera más piola, lo que sí... (silencio) que no se resalte mucho en los deportes, esos que andan conversando con todas las niñas que saludan a todo el mundo, que son super conocidos, niño más piola es que no se escuche hablar mucho de él. Que no tenga tantas relaciones públicas, por así decirlo. Porque hay niños que pasan, saludan a todas, que pololean con una y con otra. Uno más piolita es un gallo que de verlo se ve como más tranquilo, más... piola”. (Entrevista grupal estudiantes).

E: ¿Entonces que tiene una persona top?

C: hay un grupo (...)

P: Los patatas.

C: pero es como gallas que se visten más llamativas.

P: Sí, con mini faldas, cortitas, y pe-titos.

C: Es un grupo como bastante grande que está como en tercero y cuarto medio (...).

P: De ese grupo de 3º y 4º, que van a todas las discotecas del sector de la región.

C: han ido a todas. Con carnets falso, porque ninguna pasa, (...)Pololean con gallos mucho mayores, nuestra compañera tuvo un pololo de cómo de 20, o sea, así, y ella tiene 15.(...) Pero partió antes, hace mucho más tiempo, son como más adelantás' por decirlo. Van a discotecas, por decirte nosotros tenemos

una profesora que es super joven, y nuestra compañera habla de fiestas y de carretes de discoteca con ella. Una profesora que tiene como 28 años, entonces ella discute como la “Adrenalina” (discoteca del sector), y no, que como se te ocurre la “adrenalina”, y eso. Como que son más bacancitos (...) Y en el estudio, yo creo que estudiando carreras piolas, no los veo a ninguno así brillando” (Entrevista grupal estudiantes).

M: O sea, algún, alguna persona que sea como top, se podría decir así, que va a –nombra un sector pudiente de la ciudad-, gente así, conocerá gente de otros colegios, pero pocos. Uno o dos.

E: ¿Cómo son los “top”?

M: Creídos, que andan (...) o sea, soberbios. Aquí estoy yo, qué te pasa, esa es mi mujer no la tocai, y así.” (Miguel)

Debido a que estas polaridades se presentan más bien como perfiles, y no como agrupaciones, las formas de interacción se encuentran determinadas por la materialización de los valores institucionales. Los “patatas” serían quienes mejor representan los valores del colegio. Los estudiantes activan mecanismos de discriminación y segregación sobre el estudiante que no porta la mayoría de los valores de la comunidad. Estas incivildades o microviolencias, estarían principalmente dirigidas a quienes: no cumplen con los cánones de belleza de la elite; cometen errores en términos académicos; se identifica como responsables de perder una competencia, obtiene muy altas y/o muy bajas calificaciones; y a quien ac-

túa basado en la impulsividad. Estas conductas son naturalizadas incluso por quienes viven las microviolencias como víctimas desde hace mucho tiempo.

“Por ejemplo, llegué un compañero nuevo al curso mío (...) no lo tratan muy bien, por (...) porque primero nadie sabe cómo tiene tanto resultado alto, siendo así como tan feo o tan diente chueco, o tan peluquero de hacha, así. Y tantas espinillas (...) por ejemplo, yo llegué cuando se formó el curso. Ahora, siempre me he, me han como, dejado de lado un tiempo porque me iba mejor que algunos, entonces me empezaron a molestar, casi siempre (...). Y (...) me trataban mal porque tenía el carácter frágil, o sea, me empezaban a molestar y al tiro me alteraba, buaaa(...). Ya casi no me acuerdo, pero si me pegaban, y me trataban de homosexual también.” (Miguel).

Esta discriminación es naturalizada por los integrantes de esta comunidad, a través de atribuir dichas características como inherentes a cada individuo, responsabilizando al estudiante agredido de la agresión recibida. De esta manera se naturaliza toda forma de violencia y agresión, pues los mecanismos de discriminación al diferente, serían explicados como una parte de la constitución biológica y social del ser humano.

“(…) hay otros niños que tú no puedes decir eso, esas cosas, pero están hechos de una manera tal que están hechos para hacer puching ball, o sea al resto le caen mal (...) ¿De dónde viene esa cosa?, porque parece que es una mala pata horrible, horrible”

(Primera entrevista orientadoras)

Juana: Y a lo mejor hay algo biológico, algo muy animal de, de oler este pertenece a mi (...), a mí (...)

María: A mi grupito dentro de la especie, que se yo al animal más sano, más fuerte, más capaz dentro de su género, dentro de lo que es (...) Tal vez nos pasa algo similar como seres humanos, previo a pasarlo por aquí ¿te fijas?, antes de elaborar nada.”
(Segunda entrevista orientadora).

Según algunos miembros de esta comunidad, estos estudiantes violentados, vivirían sentimientos como “resentimiento, soledad y amargura”, construyendo mecanismos de defensa hacia los ataques recibidos. Estos mecanismos, podrían llevar al estudiante a actuar de forma agresiva frente a otro aún más discriminado que él o frente a su agresor, identificándose con el opresor.

E: ¿Y cómo creís que lo vive él eso?

M: Parece que no se da cuenta, no se da cuenta, sigue como es.

E: Bueno, de alguna manera a ti te pasó algo parecido, también fuiste rechazado (...).

M: Sí.

E: ¿Y cómo te sentías con eso?

M: Yo me sentía mal, pero no se podía hacer nada. (...) Tal vez no lo exterioriza, pero puede que, puede que se sienta mal por dentro. Podría ser que se preocupe.

E: ¿Y tú también hacías esas cosas?

M: Un par de veces, sí. De un modo como de venganza así.

E: ¿Venganza contra (...)?

M: Contra los que me quitaban los estuches, las mochilas, que escondían. Por ejemplo: escondían cuadernos, sacaban 5 cuadernos y después estaban en cualquier parte de la sala, en el baño, detrás de las cortinas, y así.” (Entrevista Miguel, estudiante).

(Este colegio) está enfocado única y exclusivamente para que el alumno entre a la PSU, ese es el objetivo primordial (...), que está disfrazado con ser..., de que sea, que sea cristiana, que sea eh... la verdad es que esas cosas como que son la flor de un árbol que en realidad puede estar y puede no estar ¿ya? (...).”

Finalmente, el fundamento de la violencia simbólica y de su eficacia en este establecimiento, estaría dado por el ocultamiento del ejercicio del poder arbitrario, el que aparece siempre disfrazado, siendo reproducido por la gran mayoría de los estudiantes y develado por sólo algunos integrantes de la comunidad. Todo este ejercicio de poder hegemónico tendría consecuencias en la autoestima de los estudiantes, generando relaciones marcadas por el sufrimiento y sentimientos de minusvalía (baja autoestima):

“(...) en el colegio lamentablemente el autoestima anda por el suelo (...) Los chiquillos son muy hirientes entre ellos mismos, no sé, hay en varios cursos en la cual un alumno se lleva las burlas de todo el curso, y hay niños que tienen problemas de aprendizaje, y lo hunden, hay niños que tienen problemas de personalidad y

los mataban, o sea con bromas (...)." (Profesor Artes).

(este colegio) está enfocado única y exclusivamente para que el alumno entre a la PSU, ese es el objetivo primordial (...), que está disfrazado con ser..., de que sea, que sea cristiana, que sea eh... la verdad es que esas cosas como que son la flor de un árbol que en realidad puede estar y puede no estar ¿ya? (...). De yapa o bonus track, que el chico se eh... sea solidario, sea respetuoso, pero eso viene después, eso viene en segundo lugar (...) todo lo demás es adorno, y de verdad es adorno, no hay nada más (...). Me da la impresión de que a ellos se les enseña a ser competitivos, a ganar, a competir, y eso se los enseñan, y lo tienen desde chicos, mientras más le ganes tú, más posibilidades tienes tú de tener éxito)." (Profesor Artes).

4.1.- Discusiones y conclusiones

Por un lado, el liceo aparece representado en la figura del reformatorio donde se pretendería como finalidad, formar miembros adaptables a la sociedad con el fin de ocupar un lugar de subordinación social y de clase (Bourdieu y Passerón, 2002). Desde aquí, la violencia se expresaría desde la normalización y naturalización del orden social (Riella, 2001), a través de mecanismos de vigilancia y castigo hacia quienes se desvían de la norma (Foucault, 2002).

Por otro lado, el colegio privado, aparece representado en la figura de la comun-unidad, la cual implicaría el fortalecimiento de

una unidad interna de la cual participarían todos sus miembros de clase social de elite, antagónica a las masas populares (Freire, 1997). Este dualismo que este colegio construye, le permitiría ubicarse en el lugar de la elite dominante, activando mecanismos de segregación hacia quien no posea los mismos capitales simbólicos, porque amenazaría la posición de hegemonía en la que se encontrarían como clase (Bourdieu y Passerón, 2002). Este otro debe ser sometido a múltiples pruebas, siendo subordinado a través toda clase de manifestaciones de violencia (Abramovay, 2004), con el fin de normalizar y naturalizar la posición de clase en la que debería encontrarse (Téllez, 2002), reforzando su opresión. Así, la violencia se expresaría a través de los mecanismos de adaptación o marginación de esta común-unidad, reproduciendo la dinámica opresor-oprimido (Freire, 1997).

De esta manera, en los dos colegios la violencia se presentaría como un medio, un instrumento que impulsa, facilita y colabora con la reproducción económica, cultural y social (Giroux, 2004). Por tanto las prácticas de violencia institucional, simbólica, verbal y física (Abramovay, 2004), observadas, se encuentran vinculadas al ejercicio de un poder hegemónico que pretende la dominación y alienación de cada agente social que forme parte de ésta, a través de la naturalización y reificación de prácticas educativas arbitrarias (Riella, 2001; Téllez, 2002).

Aunque en los dos espacios educativos se detente el poder de la normalización (Foucault, 2001), y los estudiantes reproduzcan esta lógica, ejerciéndola entre ellos mismos, y agrediendo al diferente; los estudiantes del liceo público no sólo utilizarían

la violencia como un medio de reproducción social (Giroux, 2004), sino a la vez, de oposición a la violencia simbólica que ha sido ejercida sobre ellos, y que finalmente los somete, mostrando el carácter de “medio” que le otorgan a ésta, ya que tendría paradójicamente un propósito liberador. Es paradójico, ya que de todos modos la violencia continúa constituyendo un instrumento de dominación (Freire, 1997). La violencia, puede ser utilizada para develar situaciones de opresión, sin embargo este develamiento al realizarse con la misma violencia que fue ejercida para oprimir, se vuelve contra los ejecutores a través de un poder más coercitivo, validando y legitimando la norma social (Riella, 2001).

En los términos de Giroux (2004), la conducta de violencia como manifestación de oposición contienen y validan la misma lógica opresora contra la que se pretende luchar y, si bien trascienden la acomodación o alienación dando cuenta de la ineficacia del control social también corresponden a la internalización del discurso de la dominación. En el mismo sentido, Freire (1997) releva la presencia en el oprimido –como huésped– de los valores y el deseo de acceder a los patrones de vida del opresor. Entonces, estas conductas de oposición no permitirían por sí mismas resistir políticamente la reproducción cultural, económica y social, ya que son reacciones individuales, sin mediación de reflexión crítica ni organización social, sustentándose en valores que no tienden a mejorar la vida humana más bien a denigrarla y, en el futuro, irían en desmedro del poder de los sujetos oprimidos para rechazar al sistema y a la ideología dominante (Giroux, 2004).

Es por ello que en las prácticas observadas,

la violencia aparece como una manifestación de la prohibición del derecho a participar como sujetos de la historia (Freire, 1997), pues al poseer una esencia instrumental, quien participe de sus dinámicas siempre estará condicionado, situado en el lugar de objeto (Bourdieu y Passerón, 2002), ya sea porque porta y legitima valores y finalidades naturalizadas; ya sea porque los rechaza con tal fuerza que logre concebir a los otros como objetos de violencia, reproduciendo la misma lógica a la que trata de oponerse (Giroux, 2004).

Pese a las conductas violentas observadas entre los estudiantes, especialmente en el caso del liceo municipal emergen indicios de cierta organización basada en valores opuestos al discurso de la dominación, dando cuenta de lo que plantea Giroux (2004), respecto de que las conductas de oposición contendrían en sí mismas semillas de resistencia por el hecho de trascender la acomodación a los imperativos del poder hegemónico, en el contexto de un currículum vivido como discurso heterogéneo que contiene tanto intereses que sirven a relaciones de opresión como intereses que llevan en sí mismos posibilidades de liberación, pudiendo así llegar a aportar a la transformación social. En este sentido, tanto en el liceo como en el colegio particular existen docentes que, en su discurso, manifiestan reflexiones que cuestionan las contradicciones y las implicancias sociales de las finalidades de la educación que declaran y encarnan en su vida cotidiana estas agencias educativas. De allí, la relevancia de las nociones de conflicto y lucha que deberían ser abordadas pedagógicamente de manera reflexiva y crítica, al modo de una educación como práctica de libertad (Freire, 1997), en procesos que se orienten a la

desnaturalización de todo tipo de violencia incluida la proveniente de la escuela y del sistema social, y a la construcción de prácticas sociales complejas e innovadoras, mediadas por elementos de clase, etnia y género que, de manera más potente y coherente, nieguen, rechacen y expulsen los mensajes hegemónicos transmitidos a través de la escuela (Giroux, 2004).

Entonces, las prácticas de violencia entre los estudiantes, son sólo un síntoma, una manifestación de un sistema de violencia mayor, institucional y social (Riella, 2001), por lo que un programa escolar que comience por buscar soluciones para terminar con la violencia invisible, podrá más adelante combatir la violencia más notoria, pero nunca al revés.

5.1.- Referencias

- Abramovay, M. (2004). Educação e Incivilidade. *Artigos do Observatório*.
- Abramovay, M. y Pinheiro, L. (2003). Violencia e vulnerabilidade social. En: A. Freeman (Ed.), *Inclusión social y desarrollo: presente y futuro de la comunidad iberoamericana*. Madrid: Comunica.
- Adimark. (2004). Informe de mapa socioeconómico de Chile: nivel socioeconómico de los hogares del país basado en datos del Censo. Recuperado en: http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe_mapa_socioeconomico_de_chile.pdf
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 141-160. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100010>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2002). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Camacho, L. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Carrillo, J. y Prieto, T. (2010) Perspectivas Teóricas sobre la violencia. En M. Pasilas, T. Spitzer, A. Furlán (Eds.), *Violencia en los centros educativos*. Buenos Aires: Noveduc
- D'Ángelo, L. y Fernandez, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2005) El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Revista Anales de la educación común*, 1(1-2) 72-91.

- Gómez, F. y Prieto, M. (1996). *Metodologías activo-participativas*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. y Barreto, M. (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense*, 13(48-49), 165-177. DOI: 10.4321/s1135-76062007000200005
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23.
- Mac Cole Tavares Santos, J. y Meneses Rodrigues, P. (2013). O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola *Práxis Educativa*, 8 (1), 273-294 . DOI:10.5212/PraxEduc.v.8i1.0011
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 377-391.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 33-52.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mingo, A. (2010) Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos* 32 (130), 25-48.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre Pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20(2), 39-52.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A, Quintana y W, Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM
- Riella, A. (2001). Violencia y control social: el debilitamiento del orden social de la modernidad. *Papeles de Población*, 7 (30), 183-204
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. Ciudad de México: DIE, Centro de Estudios Avanzados.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*

- tiva. Claves para su lectura.* Santa Fe: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117.
- UNESCO. (2002). *Cultura de paz en la escuela. Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar.* Santiago: UNESCO.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psykhé*, 20(2), 65-78.
- Veccia, T., Calzada, J., Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones XV*, 159-168.
- Villalta, M., Saavedra, E. y Muñoz, M. (2007). "Pasado a llevar": la violencia en la educación media municipalizada. *Estudios pedagógicos*, 33 (1), 45-62.
- Zerón, A. (2004). Violencia escolar y sentido de la escolarización: una aproximación fenomenológica. *Revista Rexe, Universidad de la Santísima Concepción*, 3 (5), 49 – 61.