



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

**Violencia en la escuela del sector popular de
Santiago desde la perspectiva de un grupo de
alumnos por medio de un dispositivo de análisis
institucional**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Autora: Paola González G.

Profesor Guía: Horacio Foladori

Santiago, diciembre 2010

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3 - 5
i. Antecedentes	6 - 10
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO	11 - 17
i. La autogestión en la escuela elegida	17 - 23
ii. Relevancia	23 - 27
iii. Descripción de la escuela escogida	28 - 30
III. OBJETIVOS	
i. Objetivo General - ii. Objetivos Específicos	30
IV. MARCO TEÓRICO	31- 69
a) La escuela y violencia	32 - 40
b) Construcción de legalidades, construcción de intersujeto	41 - 43
c) La cuestión de la Autoridad	43 - 49
d) Disciplinamiento escolar	49 - 52
e) Igualar entre pares de alumnos no es homogeneizar	52 - 53
f) Los desajustes en la educación: la visibilidad de la violencia Institucional en la etiquetación individual	54 - 58
g) La violencia e <i>inversión</i>	58 - 64
h) Formas alternativas: experiencias antipedagógicas ligadas a la autogestión	65 - 71
V. MARCO METODOLÓGICO	72 - 90

i. Estudio de caso		76 - 77
ii. Criterios de la muestra escogida		77 - 79
iii. Dispositivo grupal escogido		79 - 82
iv. Descripción de los dispositivos utilizados como trabajo de campo	84 - 90	
A. Dispositivo piloto		84 - 87
B. Proceso de elaboración del dispositivo definitivo		88 - 90
VI. PLAN DE ANÁLISIS Y RESULTADOS		91 - 96
VII. ANALISIS DE RESULTADOS		97 - 105 1)
Análisis I : Violencia Institucional: vínculo autoridad-alumnos	97 - 99	
2) Análisis II: Violencia entre pares y la institución		99 - 101
3) Análisis III: Violencia solapada entre pares		101 -103
4) Análisis IV: El grupo contra uno		103 -105
VIII. CONCLUSIONES		106 -113
IX. SOBRE EL DISPOSITIVO Y LA VIOLENCIA ESCOLAR		113 -115
Anexos		116 -134
<i>Transcripción dispositivo final Diciembre 2009</i>		117 -126
<i>Transcripción dispositivo piloto Mayo 2009</i>		126 -134
Bibliografía		134- 142

I. INTRODUCCIÓN

La violencia en la escuela es un fenómeno de creciente interés para diversos organismos internacionales, investigadores de las ciencias sociales, los medios de comunicación de masas y las políticas educativas de diversos países del mundo¹, dentro de ellos Chile² (MINEDUC, 2005; Tenti, 2000). Los motivos tienen relación con que la escuela hoy en día es cuestionada como agencia socializadora y formadora, cuyos alumnos -niños y jóvenes- están siendo objeto de maltrato dentro de ella, y no alcanzan a aprender los conocimientos mínimos requeridos para integrarse a la sociedad globalizada (Casassus, 2003; Aarón; Milicic, 1999).

Actualmente la cuestión de la violencia ha sido focalizada desde un entendimiento sesgado, puesto a que se ha analizado y estudiado a partir de un modelo ideológico extranjero y hegemónico proveniente principalmente de los Estados Unidos (Kaplan, 2006). Este modelo, problematiza la violencia física, respondiendo a la visión efectista-mediática del hecho observable y de forma dualista (víctima-victimario) con fines ligados a la seguridad ciudadana estatal. Esta investigación, en cambio, se centra en una mirada diferente, estructural, considerando la violencia como una construcción social ligada a la trama vincular, simbólica e institucional en la cual se inserta. Las dificultades que pudiera traer la violencia en la escuela, no se comprenden desde una causalidad lineal, es decir, sólo a causa de un "otro": el individuo, el niño/a, lo interpersonal, los pares, de un sujeto social a otro, si no que desde el origen cultural y desde la realidad educativa ubicada *entre* los individuos y sus instituciones internalizadas, lo que involucra a un todo más allá del conflicto evidente.

En este último sentido, se requiere profundizar el marco cultural con el que derivan y operan los conceptos que nos abren al campo en el cual se piensa y se interviene la violencia en la escuela como objeto de estudio. Tal como señala Foladori (2000), *"se trata de mirar el interior de la trama social y ver la violencia en su seno, en su núcleo constitutivo, fundacional"* (p.37). Este *social frame*, si bien incorpora lo histórico, político-económico, se circunscribe en un ámbito más allá de lo descriptivo, que habla de lo

¹ Para mayor información sobre la relevancia de este fenómeno en el mundo se recomienda adentrarse en los estudios de las agencias especializadas en educación visitando la versión digital de la Revista Iberoamericana de educación de la Organización de Estados de Iberoamericanos (OEI), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), UNICEF, UNESCO, entre otros.

² De acuerdo al primer estudio cuantitativo de convivencia escolar en Chile, *"En los colegios particulares pagados donde se manifiesta una percepción mayor de discriminación por parte de los docentes, con una frecuencia del 54%. Después se encuentran los particulares subvencionados, con una frecuencia del 40% y, finalmente, los municipales con una frecuencia de 37%."*(Mineduc, 2005, p.42).

no consciente educativo, aquello menos perceptible, pero que ocurre en la escuela y que aun cuando se naturaliza en lo cotidiano (Fernández, 1999) pasa a ser algo sustantivo en la memoria de sus miembros y el funcionamiento interno de la institución.

En dirección al mejoramiento de la *calidad de la experiencia educativa*³ para el joven como sujeto escolar que vive en sectores vulnerables, se postula que por medio de un dispositivo sui generis, es posible dar cuenta la idea de que ciertas instituciones escolares de tendencia autogestiva, pueden favorecer más que las escuela tradicionales, la reflexión de la interacción positiva o negativa de sus alumnos en su paso por la escuela como portadores de una cultura, grupo, una subjetividad y un deseo particular digno de ser re-significado (Mannoni, 1979). Esta línea de indagación va tomando noticia sobre los hitos estructurantes de la escuela, es decir, cómo su cultura institucional, comprende los procesos y los ritmos y ritos institucionales (Remedi, 2004) ligados a la experiencia de la violencia en los que se incorpora el educando de acuerdo a sus condiciones culturales. En este sentido, analiza cómo el saber y la experiencia escolar del joven-alumno frente a la legalidad o normativas institucionales encarnadas en la autoridad, o en sus mismos grupos influyen radical, pero particularmente en su inserción social y en su subjetivación presente y futura.

Es fundamental para este cometido, reconocer la función simbólica que ha cumplido en la historia la institución escolar en Chile, en términos que ésta, sigue definiendo imaginariamente las fantasías y altas expectativas de educación que la sociedad ha ido depositando en ellas en el tiempo. Además muestra cómo estas metas e ilusiones, van chocando y encontrando conflicto con culturas y grupos diferentes, quienes van imprimiendo la necesidad de una transformación dinámica de su sentido, como una construcción social, en vez de un discurso impuesto⁴. Pese al conservadurismo del sistema escolar oficial, la escuela también se recrea constantemente por quienes la imaginan y experimentan, como una red de significaciones conscientes y no conscientes, dentro y en la sociedad misma. En la escuelas permiten ver -unas más que otras- los choques y tensiones frente a las diferencias de poder

³ El concepto de **calidad** refiere a un lugar ideal que se quiere perseguir y es muy utilizado en diversas disciplinas, económicas y educativas. Su medición, aprehensión y evaluación en el ámbito de la educación, resulta complejo. Actualmente es una de las cuestiones más debatidas por lo que se han buscado acuerdos desde organismos internacionales para su manejo en países en vías de desarrollo. La UNESCO señala tres aspectos en los que actualmente existe mayor consenso: la necesidad de respetar los derechos de las personas, de una mayor equidad en el acceso, procesos y resultados, y la necesidad de una mayor pertinencia. A estos aspectos la investigadora añade el de la relevancia (Blanco, 2007) Esto implica que desde esta mirada, la educación es un índice de desarrollo humano que debe ser pertinente y significativa para el alumno.

⁴ Para Foucault (1970) el **discurso** es una inscripción y producción del lenguaje y la cultura que se hace relevante en cuanto el "acontecimiento de su retorno" es decir, de las formas en que la institución lo instala como lógica oficial que puede invisibilizar o excluir la verdad de otros discursos (a través de ritos, procedimientos, usos y costumbres).

como cuando se manifiesta la violencia institucional, que esbozan una alternativa dentro del sistema que se propone relevar.

A lo largo de este trabajo, haremos un recorrido por los siguientes ejes: a) Los elementos históricos de la educación chilena que se contraponen a un referente institucional autogestivo b) El marco conceptual que sustenta la investigación y experiencias autogestivas que sirven de mapa de ruta para analizar la violencia en la escuela en el trabajo propuesto c) Finalmente se presenta el dispositivo, instrumento integral, que configura una posibilidad innovadora de entrar en esta escuela singular y lograr comprender cómo esta institución enfrenta o aborda su violencia interna y social.

i. Antecedentes

Tenemos escasos referentes de iniciativas o experiencias autogestivas⁵ de educación en Chile que pudiesen darle importancia a la violencia al interior de ellas. Las dificultades institucionales para atender la cuestión de la violencia de forma menos verticalista y conservadora han sido mayúsculas, ya que las fuerzas institucionales y sistémicas de la educación tradicional como veremos, han mantenido su forma jerárquica y autoritaria desde su origen.

La escuela fue inicialmente un instrumento del Estado-Nación y posteriormente en sus diversas versiones más modernas, ha estado al servicio del mercado y entidades sociales propietarios y poseedores del poder (Baremblytt, 2005). Esto ha conducido a las escuelas a funcionar internamente de forma compleja, respondiendo principalmente a requerimientos externos, creando dispositivos hegemónicos disciplinarios naturalizados, que permiten su continuidad estructural casi tal cual como la conocemos. Pocas son las excepciones.

El Estado no brindó interés al fenómeno de violencia escolar, aun cuando era una práctica cotidiana como parte del impulso civilizatorio que se estaba sembrando. Tampoco la participación civil de la juventud y los sectores de escasos recursos en la escuela eran algo evidente o necesario, por lo demás, el hecho de que un niño campesino o artesano estudiara no era prioridad para el país, si no que un tema de elites o de caridad eclesiástica marginal. Si bien la educación fue sufriendo múltiples cambios desde la escuela colonial, no dejó de lado su violencia constitutiva.

Los métodos de enseñanza de la escuela en aquella época eran verticalistas, memorísticos y exhortaban a la obediencia, la violencia era algo natural propio de la autoridad:

“La letra entraba con sangre y a fuerza de repeticiones corales. La disciplina era estricta y los castigos no sólo eran corporales. También se humillaba públicamente al colegial que había cometido alguna falta u omisión, con bonetes y motes ridículos. Los instrumentos para el castigo eran la el chicote y el guante, que eran látigos de distintas formas, para azotar el torso desnudo o el trasero del castigado. Los profesores -verdugos- disponían también de la palmeta, una especie de raqueta para golpear las manos”⁶.

⁵ Es decir, de un organismo institucional que logre reflejarse, autorregularse, autodefinirse, en los ámbitos que lo definen como escuela y su contexto social: El ámbito pedagógico, administrativo, financiero. Responder a las necesidades internas, de su cultura no solamente a exigencias programáticas ministeriales o estatales.

⁶ De acuerdo al sitio web de historia educativa chilena: <http://www.nuestro.cl/opinion/columnas/educacion2.htm>

Esto da cuenta del sadismo institucional que imperaba en esos tiempos de forma más clara. Posteriormente, el norte estatal fue el de *“pedagogizar la infancia”* (Palma y Tapia, 2006) a mediados del siglo XIX a través de la escuela normalista, continuando con ampliar la cobertura educativa como lo fue en el siglo XX al ser dictada la ley de instrucción primaria en 1920 (Núñez, 1997). Luego el propósito consecutivo fue el de mejoramiento de la calidad. En este contexto, han existido amplios esfuerzos por aumentar la equidad social y reducir la brecha de desigualdad de oportunidades sociales y laborales a través de la educación, sin embargo, la violencia ha persistido en las aulas y no han existido cambios sociales sustantivos de acuerdo a los análisis sociológicos existentes (Tedesco, 2004; Foladori, 2006).

La institución escolar en Chile -y se manifiesta en esta década en el movimiento pingüino del 2006- manifiesta un interés en impedir que fuerzas opositoras la cuestionen en su violencia interna, es decir, un interés o poder que tiende a conservar su jerarquía, burocracia y a inmovilizar transformaciones estructurales. Uno de los motivos deriva de las contradicciones institucionales metodológicas e ideológicas que expresa Ida Butelman (1998) *“...crear una institución para educar y enseñar, sin incluir el enseñar a aprender, a crear y a recrear; sin implementar los recursos, contenidos y climas propicios para el logro de los objetivos”* (p.10). Tal como señala Eugène Enríquez ya en la década de los 70, dentro de las instituciones los individuos, destacando aquí el alumno, opera como sujeto escolar que se ve atrapado bajo diversas normas, no necesariamente coherentes entre sí que impiden tener puntos de apoyo y son empujados a imperativos muchas veces contradictorios que fragmentan su identidad (por ejemplo, estudiar sólo para rendir el SIMCE). Las afiliaciones institucionales remiten al joven a los vínculos más inconscientes, registros libidinales y psicofamiliares (Vidal, 1987; Mendel, 2004) lo cual favorece muchas veces el sometimiento y pone con mayor dificultad la noción de crítica del alumno sobre las leyes y regulaciones internas de la escuela. Dice Mendel (1974) *“La presión de las instituciones socioculturales no se muestra nunca tan poderosa como en este triunfo casi perfecto que logra que parezca legítima la utilización de la violencia de esta transmutación convertido a su vez en concepto abstracto”* (p. 81).

Desde este marco histórico, se comprende la violencia *desviada*, como un fenómeno dualista que manifiesta cierto grupo social, escindido del lazo social e institucional. Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) -la institución oficial comandante que dirige las instituciones escolares fiscales, las más

deprivadas del país- el tema de la violencia se empieza a abordar explícitamente enmarcado en la convivencia escolar de las escuelas, recién en el año 1994 con el gobierno de E. Frei⁷ en los albores de la reforma educativa. La violencia se asocia a la problemática de la juventud, la deserción y la delincuencia (Madrid, 2007)⁸. Al fundamentar la implementación de la política educativa de discriminación positiva del Programa de *Liceo para Todos*⁹, éste señala que *“los desertores escolares tienen mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y desintegradoras tales como la cesantía, el subempleo, la drogadicción y la delincuencia”* (Barreto, 2002, p. 2). Por lo tanto, se puede deducir desde esta perspectiva adultocéntrica (de sobreprotección y poder por sobre el niño/a) en la cual los niños y jóvenes cargarían el peso de traer consigo un componente violento de orden determinista, que bajo condiciones de vulnerabilidad social o económica¹⁰, se podría poner en acción como una bomba de tiempo. Esta postura desentraña un sesgo muy grande de los procesos psicosociales que entran en juego en la vida institucional, puesto a que desliga la violencia de la cultura y contexto social, se interpreta como un obstáculo para su fin conservador, que invisibiliza la violencia estatal implícita de éstos programas en particular.

El impulso a la reforma educativa de los años 90, luego de la dictadura militar, fue desencadenándose y reafirmando la privatización de de la educación pública como un proceso muy lento, pero estructural como señala Tenti (2000) citando a Durkheim en el contexto de la sociedad francesa del s. XXVII: *“cuando en consecuencia, se ha establecido un sistema de educación que también por un tiempo, no es discutido por nadie -como fue en el periodo 73 al 90- los únicos problemas apremiantes son problemas de aplicación”* (p.115). Por tanto, lo educativo y su conflicto -la violencia “de grupo joven”-, se centra en lo instrumental o político-técnico y no en el sentido ético, de un fin educativo socializador.

⁷ Véase Material de Apoyo Para la Convivencia Escolar, Agosto de 2000, Ministerio de Educación.

⁸ Particularmente, el Ministerio de Educación y del Interior, se ocupan mutuamente, a través de proyectos, que no aumenten los desertores escolares porque éstos son aquellos disidentes del sistema, los que aun no se han “domesticado” del todo al sin fin de normativas que exige el Estado y que se viven en la escuela. Por tanto, según su punto de vista, tienen un mayor “riesgo” para delinquir o cometer faltas y/o crímenes (Madrid, 2007).

⁹ Implementado por el gobierno de R. Lagos, destinado a evitar la deserción escolar en liceos de alta vulnerabilidad social del país, que paradójicamente contaba con un alto nivel de precariedad o falta de recursos para sus profesionales, lo cual impidió al final inclusive que se evaluara globalmente.

¹⁰ La vulnerabilidad no es entendida como un potencial social para salir de condiciones desiguales, si no que al contrario, desde una perspectiva del control y del riesgo estatal.

Por deducción a lo antes expresado, se cuestiona la pertinencia de un proyecto pedagógico institucional generalizado en la educación Chilena inclusive en la reforma de los 90, en términos del tipo de normas y valores que se privilegian en la escuela, en las cuales el sujeto escolar difícilmente logra un diálogo real con la cultura escolar¹¹.

Frente a este panorama, emergen grupos y luego instituciones autogestivas de educación que se instalan respondiendo a las necesidades no resueltas por la oficialidad estatal¹². Este estudio se focaliza en este tipo de experiencias que siguen una lógica de preocupación por los actores educativos en situación de pobreza, principalmente los jóvenes. Estas escuelas, intentan construir con lógicas inéditas subjetividad que se ligan a la participación comunitaria, las autorregulaciones que desenmascaran las relaciones de poder subyacentes en las escuelas tradicionales y operan marcando el terreno de la potencialidad del sujeto para no permanecer “sujeto” a una realidad deprivada (o depravada)

“...la escuela actúa allí, donde los límites objetivos parecen sentenciar a los alumnos, contribuyendo en ocasiones a tensionar el sentido de los límites objetivos es decir, ayudando a los estudiantes a no ajustar mecánicamente sus deseos y horizontes a los límites que le son dados y esperables por sus constricciones sociales” (Kaplan, 2006, p.18).

Se permite a la vez, la apertura de escuchar las voces de lo reprimido político (Foladori, 2008) las que podrían funcionar de un forma menos represiva (que no permite hablar) o más participativa

¹¹ Respecto a los anterior, el interés por la violencia escolar, y los medios de conexión necesaria para que la comunidad participe en pro de sus intereses psicosociales de formación y desarrollo, demoró en incorporarse en la conciencia del MINEDUC que fue propulsora de llevar a cabo la Reforma Educacional en los 90' (OCDE, 2004). Lo que entrama esta macroinstitución es una serie de desaciertos impredecibles que llevaron al ministerio a desentenderse del cuerpo docente y a centrarse en crear establecimientos para la JEC, lo que transformó a los actores sociales de la reforma casi en meros espectadores. Esto se evidencia en el funcionamiento inadecuado de los centros educativos estatales (lo cual se ha evidenciado en la magra infraestructura de los liceos emblemáticos, o las inconclusas ampliaciones, por citar los más visibles), lo que constituye un conflicto que tiende a aislarse o a escotomizar los problemas educativos y se interpreta como “fallas externas” al sistema y no como lo que realmente se constituye como la violencia estatal hacia los educandos. Posteriormente, luego de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas que miden la calidad del sistema total como PSU o SIMCE, quienes resultan responsabilizadas son simplemente las escuelas populares, las más carentes en recursos, las focalizadas o críticas, los alumnos o incluso los profesores.

¹² Siguiendo a Barembliitt (2005) el requerimiento de mejora de la educación es producido por la insuficiencia de otras organizaciones o servicios incompletos, distorsionados corruptos que generan demandas en distintos niveles por que las escuelas no resuelve de forma autogestiva autoanalítica los problemas de su especificidad.

“...el cúmulo de elementos que conforman una institución puede ser analizado en aras de generar transformaciones donde algunos problemas que acontecen en su seno pueden ser evitados, generando un espacio dinámico que tienda a `promover la salud, en lugar de funcionar como un medio enfermante de los individuos soportes” (Foladori, 2008, p.250).

La propuesta por tanto, es cuestionar la supuesta repetición, abriendo la mirada de la violencia como parte constitutiva de las escuelas, pero que por medio de un dispositivo, puede servir de analizador de las instituciones en tanto posibilita hablar sobre la sutil violencia que opera entre los actores, para pensar en un modo menos jerárquico y/o abusivo de lazo social.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del estudio de la violencia en una escuela singular se sustenta en una mirada amplia, más allá de las faneras¹³ de lo que ocurre in situ, lo que supone contemplar en las profundidades de lo histórico, social, grupal y psíquico en el que se vinculan y participan los alumnos en el contexto escuela. Le llamamos “*violencia en contexto de la escuela*” para poner énfasis en una violencia “entre” la escuela y la sociedad, aun cuando nos focalizamos en la que la escuela construye en este dinamismo e interacción¹⁴ permanente. De acuerdo a lo anterior, el análisis del fenómeno de la violencia es simultáneamente interno y externo, es decir, que si bien es propio de la escuela, trasciende tanto al nivel individual como al de las relaciones concretas entre alumnos, y se comprende como una problemática inserta en el orden macro de lo social y la comunidad en su conjunto (Cerdeña, 1995).

Más aun, desde esta polifonía institucional, en la cual la escuela puede considerar las diversas perspectivas y en particular la de los alumnos en relación a la violencia -ya que este estudio se adscribe a una postura de institución en función del trabajo educativo con el joven- es posible plantearse que la violencia es el nodo o punto de intersección que pone en cuestión los vínculos que se inscriben al interior de la escuela.

En este sentido, la violencia que se alude en este trabajo, se define como aquel acto intersubjetivo de dominio-sumisión (Puget, 2000) institucional, que impacta en la construcción por parte del alumno¹⁵ de su deseo. Si bien restringe su posibilidad de pensar y actuar, en esta tensión, se inaugura un conflicto en el que motivado por sus intereses, puede ser una agente parlante, portavoz grupal¹⁶, lo que refiere a las posibilidades de un grupo en una institución.

¹³ Se refiere a formaciones superficiales del cuerpo, como las uñas, dando a entender que los medios fijan una imagen y la difunden poderosamente, por lo que queda instalado como una verdad en el sentido común, aunque fuese una situación suntuaria o incompleta se vuelve una ley casi universal.

¹⁴ Siguiendo a Foladori (2000) frecuentemente se atomiza el concepto en subcategorías que parecen disímiles entre sí, como si la violencia obedeciera a causas independientes a las de otros tipos, como la violencia intrafamiliar; la violencia en los estadios, la violencia estatal centrada en las fuerzas de orden, etc. La escuela como toda institución, en su especificidad tiene formas singulares para invisibilizar o abordar la violencia estructural.

¹⁵ Existen diversas raíces del sustantivo alumno, desde esta investigación nos interesa la raíz que proviene del latín “*alumnus*”, de raíz indoeuropea Al: “*crecer, alimentar*”, emparentado con el adjetivo “*altus*”-“*alto, profundo*”. Esto se relaciona con la educación, en el encuentro de dos saberes el del docente y el del alumno un sujeto que desea compartir el saber y otro que desea aprenderlo, pero ambos aprenden en el proceso (André, 1999). Por tanto, define una relación que no puede desligarse entre sí. Estas son parte de las complejidades que conlleva la formación de un sujeto inmerso en la escuela, como una de las tareas imposibles que propone Freud.

¹⁶ El portavoz es un concepto creado por Pichón Rivièrre en los años 70. Es el integrante de un grupo que opera como vehículo de un emergente y es capaz de poner en palabras una verdad donde “lo implícito se hará explícito” (Rivièrre, 1985, p.134).

Dado el reduccionismo del fenómeno y su balcanización (violencias fragmentadas de su origen social común), resulta difícil visualizar la escuela como un cuerpo que encarna y produce su propia violencia, pero se hace más explícito o real en escuelas que salen del marco oficial. Más que el hecho de la violencia en sí mismo, se trata de una serie de iteraciones encadenadas de lo que trae “con-uno” y “con-sigo” en que se juega un lugar íntimo e institucional a partir de acontecimientos que se abren se desatan y que finalmente asedian psíquicamente en el marco de la inscripción del niño-joven a la cultura (Freud, 1905). En este foco epistemológico, los actores escolares están subordinados de alguna manera a una condición bifronte es decir, subjetiva e institucional (Käes, 1998) en la que realizan pactos no conscientes¹⁷, que instituyen los aprendizajes, realidad presente y su proyecto futuro.

La institución escolar como dispositivo, puede generar un discurso por un lado iterativo y por otro singular, en tanto que va tejiendo el entramado de relaciones de poder en base a regulaciones muchas veces dadas por naturales (cierto tipo de disciplinamiento, homogeneización, burocracias, organización jerárquica, resistencias, etc.), pero también produce interacciones entre los alumnos y éstos con la institución que impacta de forma sostenida en la construcción de subjetividad del niño-joven debido a su implicancia institucional. Estos actos discursivos institucionales no sólo constituyen mecanismos sutiles e indirectos para mantener su sedimentación, si no que construyen líneas de conexión con el trabajo, el deseo y el sufrimiento, que pueden – si se dan las condiciones- dar paso a la producción, diferencia y creatividad (Deleuze, 1990).

Como eje de la subjetividad no-consciente, la escuela es generadora de dispositivos “oficiales” o contrapuestos a lo oficial, que van estructurando lo cotidiano, un conjunto de representaciones simbólicas que la sustentan y le dan un orden, que condicionan – pero no determinan- la identidad de los sujetos que participan en ella *“todo dispositivo algo instituye, es productor de subjetividad, moldea reacciones y “prepara” para la vida en sociedad” (Foladori, 2006, p.3).*

No siempre las instituciones llegan a ser observables o a formar parte de un cuerpo jurídico explícito, pero son formaciones sociales instituidas (Fernández, 1999), es decir, producciones complejas

¹⁷ No se considera el inconsciente que deriva de la teoría freudiana ortodoxa, si no que alude al **inconsciente político** que se configura por medio de dispositivos de control y sanción, que incluye diversos mecanismos que finalmente coaccionan y ocultan normativas en las instituciones. Algunos de estas formaciones son los secretos, los pactos, alianzas, etc. que operan como leyes internalizadas que no permiten ser pensadas fácilmente (Foladori, 2008).

que se instalan como discursos simbólicos y pautas de acción naturalizadas y de alguna manera legitimadas. Esto refiere a desviación o desplazamiento de los objetivos institucionales (Castoriadis, 1975) en términos de que las instituciones plantean formas de actuar arbitrarias, es decir instalan dispositivos (ritos, ceremonias etc.) que le dan un sentido de perpetuación cultural de modos de acción, pero no necesariamente están ligados a la funcionalidad de dichas acciones que pretenden y se dedican a explicitar. En este sentido, el síntoma social de la violencia deviene del reconocimiento de un malestar que se puede leer como “*desplazado*” de su ubicación en el seno de la escuela, es decir, en el conflicto de las dinámicas vinculares propias de la práctica pedagógica, y se transforma en la queja que la escuela dirige hacia los alumnos¹⁸.

En este contexto, lo que sigue consecuentemente es preguntarse por el sujeto alumno, que trae consigo a cuestas la identidad institucional escolar: ¿Cómo articula esta identidad y su intersubjetividad con la institución en un contexto que se legitima la violencia? tal vez si consideramos los lazos y las formaciones intermedias -como los grupos- que emergen de las instituciones a pesar de éstas. De acuerdo a lo anterior, si el objetivo institucional es el cumplir con el ideal de conservación, del ritual de la cotidianidad, los grupos construyen un producto de su discurso, que puede no ser conforme frente al orden institucional cuando éste es pensado.

En este estudio, nos centraremos en la *institución escuela de escasos recursos* en tanto que ésta prolifera hasta nuestros días como un imperativo social de investigación. Esta escuela en su dimensión única determina la intersubjetividad de los miembros como parte de su identidad y personalidad humanas que buscan un porvenir más auspicioso en un contexto hostil y precario. Por tanto, el campo de pensamiento-acción de este estudio es una escuela que presenta un modelo diferente al oficial y cómo esta *pertenencia-referencia* influye y estructura la forma de enfrentar la violencia en los diversos lazos que configuran sus alumnos.

Los jóvenes son quienes padecen o toleran la violencia aun cuando la institución no lo desee explícitamente. Cuando se habla de violencia se tiende a aludir a algo colectivo pero que es muy íntimo

¹⁸ Es posible establecer cierta analogía sobre el *desplazamiento* que se advierte entre la institución y la formación de síntoma subjetivo. Por ejemplo el motivo de consulta consciente del paciente se manifiesta en el cuerpo, pero finalmente es producto de un conflicto inconsciente de raíz libidinal (psico-familiar); en tanto que en las instituciones, el “síntoma” o demanda, se desplaza por diversos *desviantes* o registros por lo que se enmascara el fondo del conflicto institucional. Aparece superficialmente como dificultades en el orden libidinal, sin embargo, se trata de una tensión de orden ideológico y de poder (Foladori, 2008).

al mismo tiempo, en este sentido, la violencia remite a un vínculo que puede configurarse tan subjetivante (construcción de identidad singular) como destructivo del lazo social y el psiquismo (trauma-muerte). ***Entonces el problema de estudio tiene relación con que la violencia institucional se legitima por una serie de dispositivos-normativos internos que conforman el régimen interno educativo y que tiene vías de visibilización, una de esas vías la posibilita el dispositivo de investigación.***

Si la violencia es un fenómeno social y un problema de la “institución” en general, se podría derechamente exculpar a la escuela en tanto que ella no sería responsable de la violencia estructural que se reproduce internamente. Sin embargo, se puede constatar a través de los estudios sobre educación (Foucault, 1970) que la violencia en el marco de la escuela, se teje bajo mecanismos y dispositivos que le son propios (reglamentos, rutinas, pactos inconscientes, tradiciones, rituales, ceremonias, etc.) relacionados con el compromiso y la implicación de cada uno de sus miembros en la cotidianeidad de la escuela. Por tanto, se postula que en la escuela operan modalidades de visibilidad de la violencia en la que cada mecanismo, cada actor, en función de su tarea, es parte sustantiva y responsable.

La violencia marca un punto de fuga de lo que se comprende como funcionamiento “normal” en el corazón de la institución escuela, configurándose como analizador sobre lo que es pensable de lo que no es dentro de ella. Es decir, marca aquello que es permitido de lo que no es por lo que nos habla de la función excretoria de las instituciones, de lo rechazado o semi-rechazado por la conciencia de sus miembros (acuerdos tácitos, secretos, la transferencia, la sexualidad, etc.) que reedita las formaciones inconscientes de nuestro aparato psíquico¹⁹ y que nos instala como sujetos sociales en la cultura desde el origen (Käes, 1998). Como va siendo una forma intermedia y dinámica entre los actores y la sociedad, es el sitio donde se produce una búsqueda de sentido y de tomar partido de posesionarse y ocupar un lugar como grupos de alumnos deseantes.

Siguiendo la misma línea, de acuerdo a estudios sobre la reestructuración de las escuelas (Elmore y cols., 1999) es relevante plantear un debate respecto a la diversidad de problemas relativos al gobierno-poder de las escuelas es decir, la política al interior de la institución escolar. Esto implica pensar no en la gestión ni en la organización en sí, sino en *cómo se organiza y ordena el funcionamiento de las*

¹⁹ En esta configuración se destaca la realidad psíquica vincular que Käes trabaja (1998). Se refiere a la complejidad de la vida psíquica interior de un sujeto, que como actor partícipe de una institución, sus actos entran en vínculos instituidos e intersubjetivos donde permanecen alianzas inconscientes. Al mismo tiempo, para el sujeto la vida institucional reedita y hace resonar constantemente su aparato psíquico individual en razón de los conflictos y acontecimientos presentes que pueden actualizar vínculos pretéritos, lo arcaico no resuelto propio del sujeto.

escuelas considerando el problema del poder. Se trata de comprender que los alumnos entre ellos son objeto, pero también sujetos de normas de convivencia en la escuela que impactan en su psiquismo, por lo que ellos también deben ser parte de su construcción que integre la función del semejante y quien representa una diferencia cualitativa de saber-poder (figuras de autoridad)²⁰.

En este contexto, es relevante plantearse la asimetría del poder entre el adulto y el joven en formación y la responsabilidad que le impone a la institución encarnándose en la autoridad en función de la restricción de su propio goce, potenciando la figura mediadora de los aprendizajes relevantes socialmente.

Vemos a diario la impunidad de sujetos e instituciones que no sienten malestar por la conducta violenta que afecta a niños o jóvenes, por lo que la relación queda fracturada, el vínculo se satura de miedo o culpa. La institución presenta un malestar, no se hace cargo de lo que proyecta o genera en la intersubjetividad en este sentido, estamos educando en un espacio en el cual no se erige la posibilidad de que el sujeto que puede hacer diferencia, se estructure respetándose a sí mismo y al otro semejante (Bleichmar, 2008). Vivimos en un mundo que se afecta y sufre notablemente producto de un entramado de vínculos institucionales deteriorados (Aichhorn, 1951; Käes, 1998).

Esto supone, por ejemplo, resaltar las dificultades de la intersubjetividad, vinculadas a la cultura escolar, la participación y los procesos de poder y de otra índole por los cuales los estudiantes atraviesan en su quehacer, lo cual requiere considerar diversas presiones “legales y normativas” internas que los afectan y que dificultan impulsar un proyecto grupal instituyente, ligado a un cambio que garantice su bienestar social. Lo anterior se relaciona con que en la escuela existen discursos que se superponen e imponen exigencias, ya sea desde gobierno central o local, que tienden a favorecer la conservación de planes burocráticos reproductivos en el ámbito curricular, administrativo, etc. (Bourdieu y Passeron 1979; Butelman, 1998) los que no promueven el propósito educativo de la comunidad en dirección a la realización de sus diversas tareas formativas y requerimientos ni menos que emerja el deseo del joven.

En este tenso contexto el centro de gravedad no se anuda en la queja institucional externalizada -desplazando el conflicto de poder- si no que se traslada al relato del deseo obturado del alumno, a lo

²⁰ Esta relación se forma tempranamente (de forma pre-edípica) (Bleichmar, 2008) y está desplegada en un más de uno y no sólo dos, tiene que ver con la formación de modos de identificación con el otro, con respecto al sufrimiento que sus acciones puedan producirle o las que sienta sin su intervención directa. Luego hablamos del complejo de Edipo en cuanto la función paterna y la terceridad se instaura lo que implica una interdicción del adulto hacia el niño.

que él es capaz de construir en su lugar educativo de implicación institucional. En este sentido, comprender la violencia desde este foco requiere superar el discurso dualista víctima-victimario, lo que conlleva analizarla como conflicto social de la diferencia, en la cual es posible poner en jaque, en esta relación, la naturalización del sometimiento de la alteridad, a los múltiples designios y conveniencias de quien detenta el poder -grupo o institución dominante.

Es posible que se propicie como consecuencia del síntoma en una determinada institución, una red de protección social que se contraponga y compense el exceso de fuerza instituida. Esto implica abrir el campo político de la violencia y no permitir el aplacamiento o devaluación de la diferencia -la homogeneización- y dirigirlo hacia la cooperación e igualdad (simetría de fuerzas y oportunidades).

II. i) La autogestión en la escuela elegida

Se pretende en este trabajo, dar a conocer a través del estudio de caso un centro educativo perteneciente a un sector con altos índices de pobreza de la capital de tendencia autogestiva (la cual ha ido tomando decisiones internas en función del lugar geográfico que ocupan y su misión histórica con fines educativos no instrumentales o pragmáticos).

Esta elección en el marco del estudio, se debe en parte a que se tienden a generalizar y a estigmatizar a las escuelas de escasos recursos como instituciones propensas a un mayor índice de violencia. Por medio del método de estudio de caso, se plantea la **primera hipótesis** que refiere a que todas las escuelas no tramitan de igual forma la violencia. Aquello que se quiere plantear es que *dependiendo de la institución, se pueden advertir grados de violencia en la práctica y la experiencia escolar que pueden ser más o menos evidenciables en su relato por parte de los miembros de la institución.*

Los **grados de violencia** implican una distinción cualitativa de las formas de manifestación ya que por ejemplo, no es lo mismo el golpe de un compañero más fuerte físicamente, que el castigo sarcástico de un/a profesor/a (menos visible). El primer caso, se trata de una violencia más explícita y más abordable que el segundo caso el cual es menos evidente y legitimado por el poder institucional.

Las **formas de manifestación** se refieren a la particularidad de la relación entre los miembros, entre ellos y la escuela y entre la escuela y la sociedad. Por tanto, se refiere al poder instituido en esa relación y a los niveles de expresión discursiva si son más directos o soterrados. Esto da cuenta de la intensidad, visibilidad de la violencia en las relaciones entre los miembros al interior de la escuela y la que es menos perceptible, como aquella disciplina, recurso de control, en la que la escuela intenta imprimir para esos miembros.

Se intenta probar por medio del estudio si los alumnos tienen espacios de despliegue grupal y le van dando un sentido de vida escolar que tramita, es decir, pueden verbalizar la violencia de manera que logre “construir una legalidad”²¹ que los proteja, promueva la escucha en tanto sean atendidos en las exigencias intersubjetivas que el aprendizaje amerita.

Se trata de una escuela que intenta dimensionar los mecanismos normativos que regulan su vida interna de forma menos rígida, intocable, primeramente asistencial o represiva (alimentación, sanciones como castigo, anotaciones, etc.) como lo hace la escuela tradicional. Tal vez esto comprendido en un sentido que visibiliza la violencia para los alumnos en los que el contexto social en el que viven, sus propios pares y padres han llegado a ser figuras menos significativas que sus docentes.

Si las escuelas tradicionales responden a muchas reglamentaciones convencionales que no permiten el cambio ni menos la autonomía interna, se piensa que en una **escuela autogestiva**, la participación se vuelve un proceso que permite a las personas y a las organizaciones comunitarias que tienen interés mancomunado, influenciar y participar en este espacio público, ser considerados en las decisiones y en los recursos que los afectan. Un proceso de esta génesis, tiene como ventaja el mejoramiento de las cuestiones que les competen, el manejo de los conflictos escolares sobre las bases de acuerdos aceptables entre las partes, el aprendizaje social y la innovación para crear una nueva institución singular y dar sustentabilidad y compromiso a sus proyectos.

La escuela que se autogestionara en la lógica de las experiencias antipedagógicas (como se revisarán en el Marco Teórico), podría equilibrar las exigencias en términos de lineamientos pedagógicos, de gestión, financieros, etc. impuestos externamente, como señala Baremblytt (2005), el

²¹ Bleichmar (2008) llama construcción de legalidades como un campo de acción recíproca en el que se logran acuerdos normativos que no se definen a priori, de forma heterónoma, si no que en la interacción con un semejante.

modo de organización naturalizada es la heterogestión. También podría metabolizar los recursos con los que cuenta, dentro de ellos, el conocimiento y experiencia previa que traen los miembros de la escuela. Considerando que la institución escolar tradicional se entrelaza real e imaginariamente con la familiar en tanto sede del silencio, del tabú, la autogestionada en cambio, lograría redefinir las relaciones, el lazo social en torno al trabajo en función de la tarea con un semejante.

La violencia en este lugar desde su poder simbólico, *puede ser visibilizada* por lo cual es posible tramitar o elaborar el tejido social dañado que aparece actualizado en la violencia cotidiana de los alumnos, considerando el currículum oculto²² y los conflictos que devienen de éste (Tapia, Palma, 2006) como un potencial material de trabajo verbalizable y de búsqueda de acuerdos. Por tanto, la **segunda hipótesis** que se desarrolla es que si tenemos una escuela con tendencia autogestiva en que sus miembros pueden tramitar la violencia que existe en su interior de manera más creativa y participativa, es posible pensar que estamos frente a una institución escolar “más sana” que otras (Foladori, 2008).

De acuerdo a lo anterior, no se puede extrapolar forzosamente el concepto de enfermedad o salud –el cual ha sido apropiado por la medicina- a una institución escolar, si es posible afirmar que algunas instituciones propenden más a la participación y desarrollo dinámico de sus miembros que otras. Puede decirse que la *salud* no es un término propio de la moral o lo “bueno” *per se* ni menos un factor individual, si no que aquí es pensado como un *continuum* en el que la relación del *sujeto entre lo interno y externo* es fundamental para definir un malestar o bienestar²³. La enfermedad o la salud es un estado relativo -no un ser- que refleja un conflicto una *tensión-transición* estar entre sí mismo y el lazo con el otro o también donde habitamos. Esta situación se puede analogar a cómo los alumnos llegan talvez de forma no conciente por la institución a ser considerados “*obreros del estudio de la fábrica escolar*”, con largas jornadas académicas que los obligan a producir y aprender donde justo no aprenden. En nuestro sistema lo convivencial -buscar y conocer la diferencia del otro en la historia y el presente- equivale a un marco de control disciplinario de cuerpos, una parte adjuntada a lo curricular. En este sentido, es posible

²² Se refiere al conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización (Santos Guerra, 2001).

²³ Esto implica un acto de distanciamiento que permita ver el conjunto de relaciones dinámicas que atraviesan al sujeto. El caso del impacto en la salud de los vínculos institucionales es complejo porque en ocasiones es imperceptible e incluso paradójico. Waserman (2000) relata de su experiencia clínica que los niños al hacer un gran esfuerzo subjetivo por pertenecer a la escuela, refuerzan mecanismos que son finalmente una solución patológica o conflictiva que a simple vista son adecuadas es decir, constituyen un modelo ideal de salud para la educación actual pero que en definitiva entrañan la sobreadaptación, sufrimiento y posible desubjetivización del niño en el aplacamiento de su deseo de aprender (es decir, es “aprendido” por otros).

que se aplaque la actividad mental del niño cuando se somete a la respuesta del saber cerrado en vez de la pregunta abierta. También cuando no se dan las condiciones (grupales, de espacio, aula cerrada, etc.) para el aprendizaje y el juego si no que sólo para la norma de aprender lo instituido.

Los actores colectivamente pueden enfrentar los conflictos tensiones singulares de la violencia institucional y no a ocultarla o encubirla²⁴ (como podría ser el caso de ocuparse del síntoma con fármacos en vez de, ir más allá del síntoma es decir, a las causas sociales). Frente a las dificultades conductuales tradicionalmente se trabaja para formalizar un síntoma y además castigarlo (Foucault, 1970), desde algún discurso psicopatológico o médico que confunde la descripción con la causa del conflicto. La dificultad se decide, se nombra, separada de los alumnos, sin su participación ya que éstos al parecer no presentarían ninguna demanda o reconocimiento de ella (Vidal, 1987). Entonces la violencia pasa a ser un *discurso sin voz*, se personifica en el niño-alumno a quien se le expulsa o “reubica” también a su familia. Vemos que el síntoma se desplaza de la institución al joven que además es pobre. En estos casos no se realiza si no un análisis individualista del déficit, no del potencial del alumno/a o de un grupo curso.

De alguna manera, desde una mirada institucional, si podemos analizar en conjunto las contingencias, los actores, antecedentes y formas de abordaje institucional efectivas de los conflictos en la experiencia de educar que se orientan a una escuela abierta y más libre con conciencia de violencia escolar manifiesta, resulta posible indagar en soluciones más directas, creativas e integrales hacia el problema.

Se apuesta por descubrir cuáles son las referencias y la comprensión de los educandos sobre la violencia que ocurre en la institución que se ubica en sector vulnerable. En contra parte, indagar sobre qué hace esta escuela en particular con los niños que relatan la violencia institucional.

Surge la **primera pregunta de investigación**:

²⁴ Käes (2005) nos habla extensamente de un campo diferente en que el sufrimiento se configura que tiene relación con los vínculos institucionales. Dejours (1992) por su parte, cuestiona la clásica “psicopatología del trabajo” que individualiza al hombre y habla de la psicodinámica que implica el enfrentamiento del hombre con su tarea, el trabajo institucional, lo que puede poner en peligro su vida mental lo que no se reduce a elementos “objetivables” de la organización. La enfermedad no es concebida como algo individual si no que ligado al entramado social y a las decisiones políticas.

¿Cómo se instala y de qué forma se encarna la violencia en esta escuela en particular desde su discurso? Podemos pensar que en una escuela de este tipo, parece ser un lazo en tensión que va implicando a todos sus miembros, no sólo se restringe a un “problema” atribuible a los alumnos.

Estos niños en la política y la construcción de legalidades son los alumnos en una edad que pueden presentar desajustes conductuales (anomia, violencia, etc.) hacia lo instituido (entre semejantes o hacia la institución), sin embargo, también pueden generar movimiento instituyente, es decir, aquel que detiene o puede poner en cuestión las normativas de convivencia, lo establecido, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los supuestos educativos y el sometimiento a la autoridad. En este sentido, se va a plantear la importancia de la relación formal profesor-alumno en términos de que nos evoca las nociones de poder sobre el saber que se construye en un marco regulativo o legal interno, que repercuten en el futuro académico del alumno. De acuerdo a Falconi (2004):

“...para el caso del modelo de sanciones en las escuelas secundarias, los jóvenes son colocados en una situación de minoridad, es decir, de inimputabilidad e inhabilidad para apelar de lo que son culpados. De este modo, el alumno es objeto de sanción, no posee instancias de defensa, ni de apelación, ni de diálogo. El dispositivo es “la concreción de la negación del adolescente como sujeto legal”, como ciudadano de pleno derecho. Dispositivo que construye un sujeto juvenil “en un mero objeto de castigo con incapacidad jurídica de hacerse cargo de su propio comportamiento” (p.3).

Cuando la violencia se desata en el entramado institucional, es el vínculo social el que se ve afectado de manera que se sufre un acomodo o sometimiento, no sólo la persona en su realidad psíquica personal. En este sentido, la escuela intenta perpetuarse a como dé lugar, (su imperativo) a través de procedimientos y complejos procesos como la legitimización e inversión²⁵. Desde la exclusión el joven no puede jugar su deseo, ni menos desde el control de sus opciones, la estrategia de uniformizar el cuerpo por medio del ritual, se traduce en violencia por exceso y por falta de escucha del deseo de saber del estudiante (Foladori, 2006). De acuerdo a lo planteado, las escuelas producen diversas formas o grados de violencia y de manifestación de la misma.

²⁵ Será profundizado en el Marco Teórico

A continuación se operativizan las preguntas de investigación que intentan profundizar en la especificidad del discurso institucional de la escuela escogida por medio del dispositivo a utilizar:

- 1. *¿Qué formas de violencia visibilizan los alumnos a través del relato si son parte de una institución de tendencia autogestiva?***
- 2. *¿Cómo repercuten los procesos de violencia en los vínculos entre a) los alumnos y la autoridad y b) entre compañeros, de acuerdo al relato de la experiencia de grupos de alumnos de 8vo?***

Interesa dar cuenta de si esta escuela de tendencia autogestiva, que se gestó desde las demandas y las luchas de la comunidad local, efectivamente logra mayor participación y grados de violencia abordables. Será posible cotejar en el grupo, si se reeditan o actualizan situaciones de violencia institucional; si se reconoce lo instituido o las diversas formas de violencia: a través del discurso de la sumisión o servidumbre del status quo. El discurso de los jóvenes puede dar un indicio del grado de malestar o conformidad hacia la violencia en la escuela. Dada las características de esta escuela, se reflejará también si es posible construir un espacio diferente de socialización secundaria²⁶ y trabajo que opera como un desviante de poder social del sujeto en interacción grupal. Es importante para dar respuesta a estas interrogantes que contrastan la forma de funcionamiento tradicional instituido y legitimado de la escuela moderna, que insiste en repetirse en nuestro Chile actual.

II. ii) Relevancia

La relevancia de este proyecto reside en sus implicancias sociales, políticas y también ligadas al ejercicio de la profesión de la psicología educacional. En cuanto a la relevancia social se alude a que este estudio destaca la importancia de la construcción social de los niños y jóvenes como grupo en la escuela, en tanto podría canalizar sus requerimientos, sus decisiones y develar su conflicto con la estructura normativa institucional, frente a un ideal institucional que puede considerar sus diferencias y deseos (Tenti, 2000). Esto tiene que ver también con un problema de la praxis profesional del psicólogo educacional y de la sociedad en general: ¿qué tipo de institución escolar necesitamos hoy? ¿Qué herramientas tiene el psicólogo y la institución para hacer frente, abordar o escuchar la problemática de

²⁶ Desde la teoría Mendeliana (2004), es decir de diferenciación social en grupos homogéneos a través del trabajo social.

la autoridad ligada a la *compulsión a educar* y al control de la pulsión de saber natural de los alumnos/as? (Reich y Shmidt, 1926).

La respuesta a estas interrogantes implica traducir la ruptura de lo normativo y la violencia que manifiestan algunos alumnos en respuesta o reacción a la regla impartida de conservación institucional necesidad sorda y arbitraria de la escuela oficial, que como hemos visto adquiere un sentido polisémico ligado a la negación de la diferencia en su propio discurso (Cerdeña, 1995).

Los profesionales de la educación se ven en una encrucijada cuando trabajan en un medio tan estático como la escuela, más si son de dependencia parcial o total del Estado y de escasos recursos, por las presiones o demoras que devienen desde el Ministerio. Cuando se co-responsabiliza de las dificultades a la familia, la institución educativa o al ministerio frente a la violencia que ocurre, es importante escuchar a los actores afectados y develar los hilos que legitiman que la violencia persista (redistribución de fuerzas en las decisiones, por ejemplo). En este sentido, este trabajo propone herramientas conceptuales como develar las condiciones de **violenticidad** o espacio potencial institucional en el cual la violencia puede entretenerse, y al mismo tiempo, escucharse.

Por otro lado, se plantea un aporte desde una crítica al lugar que ocupa el psicólogo o especialista en la institución, considerando la ilusión de éste de creer que los progresos del sujeto atendido o escuela asesorada, se deben exclusivamente a la técnica específica y no a su desenvoltura, a la demanda implícita, a la conciencia del alumno sobre las diferencias de poder con su grupo de pares, de su realidad social, de su deseo en torno al aprendizaje o al juego y las alternativas de cambio que tiene. Desde la labor como psicóloga educacional, esto se configura como un problema, debido a que no es fácil encontrar registros documentados, sistematizaciones ni teoría sobre la violencia la cual contiene muchas aristas y explicaciones, pero que en Chile las comunidades aun no se hacen cargo de su complejidad.

En los Colegios se suele individualizar o psicologizar en los alumnos el problema de la violencia. No se distingue el fenómeno, todo parece violento y se atiende el caso como un problema de personalidad que estigmatiza²⁷ y desresponsabiliza al grupo, al profesor y la escuela de la situación de

²⁷ En escuelas tradicionales, los niños/as son derivados al psicólogo, neurólogo, fonoaudiólogo, pero no se tiene claridad de cómo integrarlos realmente en la institución y qué alternativas educativas ofrecerles.

violencia. Se hacen esfuerzos por responder a sus necesidades, pero tampoco se cuenta con todas las herramientas ya que se tiende a homogenizar en vez de focalizar las intervenciones institucionales e integrar o escuchar a los miembros involucrados.

Resulta relevante, desde este trabajo, poder dimensionar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en cuanto a las leyes de educación, las que no consideran elementos de las asimetrías de poder. Considerando desde los intentos ministeriales por abordar la violencia sólo desde la convivencia escolar (2002), o en algunos casos, reduciendo el enfoque ya que la violencia sería producida principalmente por grupos de niños y jóvenes, hasta la evaluación de los actuales consejos escolares, que han fracasado en representar a la comunidad educativa en sus inquietudes frente a la violencia.

En términos metodológicos, este estudio cuestiona la unilateralidad con que abordan las políticas educativas en cuanto a la violencia en la escuela y se imponen hacia ellas. Éstas políticas, se centran en una mirada que convierte a las escuelas en objeto de intervención, no de autogestión (por ejemplo, podrían incluirse elementos de la violencia en el curriculum) lo que deshumaniza el espacio y sus miembros lo que impide rescatar su particularidad o subjetividad que termina atrapada al dispositivo oficial (Käes, 1998)²⁸. En esa lógica, es importante remarcar que esta investigación permite comprender los movimientos (siguiendo el proceso de institucionalización permanente de lo instituido o fuerzas objetivas, y lo instituyente en tanto fuerzas subjetivas por los que atraviesa una institución escolar singular) que remiten a una mirada que proviene del análisis institucional y otras vertientes de la psicología social y el psicoanálisis social similares. En ellas se cuestiona al sujeto y objeto de estudio, en la medida que la realidad social siempre es intervenida por el investigador ya que se encuentra implicado en la materia que aborda (Devereux, 1999)²⁹.

²⁸ El objeto científico cuantitativo, es un fetiche que permanece casi intacto desde su origen y ha permeado tanto en la educación como la economía, la política y por sobre todo en las ciencias sociales con mucha fuerza. El estatuto dominante de este discurso no permite visualizar las políticas públicas de una forma integral si no que se envisten parcialmente de interés y caen en los reduccionismos en los cuales no se escucha a las bases, si no que se las conceptualiza en abstracto, pero que finalmente en la práctica los determinan como los sujetos sociales, sin contemplar su subjetividad, sus apreciaciones ni sus vínculos. Las investigaciones cualitativas hasta ahora quedaban sólo en el margen de lo académico y no influían en las políticas públicas. Sin embargo, a través del aporte como el de Tedesco (2004) se subraya la importancia de la dimensión subjetiva que debe acompañar los análisis técnico-políticos para alcanzar cambios en la educación. No se trata de descartar los estudios estadísticos, pero se trata

²⁹ Por otra parte, este enfoque no pone énfasis en las cifras numéricas o resultados académicos logrados en una lógica sólo racional y unilineal como lo hace la postura ministerial y de las políticas públicas en Chile.

Según Ianni (2003), la convivencia, por muy democrática que esta sea, implica diversidad, malestar y violencia que puede acarrear la perpetuación de normativas que reproducen las desigualdades sociales de diverso orden. En el rol de psicóloga educacional, la idea es contribuir como mediadora o asesora de los complejos procesos de comunicación y lenguaje que se entranan en la violencia institucional y que apopleman a diversos agentes educativos (directivos, docentes, paradocentes, padres y alumnos), por lo que requiere de ser pensado considerando la posibilidad poco popular que la violencia por medio de la **violencia**, deja entrever la intersubjetividad instituyente transformadora.

Desde la óptica del dispositivo propuesto -orientado a escuchar, dar espacio a la palabra y visibilizar elementos del inconsciente político- se intenta traducir o hacer más patente esta palabra no dicha propia de la diversidad juvenil. Él es quien se educa para enfrentar el conflicto de este particular aprendizaje político ligado a las regulaciones de lo no dicho institucional. A partir de esto, es posible discutir *el manejo o gestión dentro de la institución de la violencia* es decir, la organización interna y acordada que hace frente al problema. Esto plantea la interrogante de cómo se puede colaborar en desarrollar escuelas más integrativas en las que la violencia sea un elemento posible de abordar externamente desde la intervención con el fin ético de la autogestión de las escuelas en estas materias.

Al respecto, los agentes asesores, colaboran desde la valorización del discurso diferente junto con la institución a través de dispositivos como el empleado en este estudio, en función de visualizar procesos instituyentes subrepticios que promueven el autoanálisis o metacognición de la propia institución que es un agente no considerado, pero que produce los vínculos violentos en la escuela. En concreto la posibilidad de incorporar lo proyectivo en la investigación institucional, surge como algo esencial en futuras investigaciones o intervenciones, debido a que a partir de este análisis es posible romper con la "deseabilidad social" propia de los cuestionarios o métodos que operan desde una lógica lineal y racionalista. Además se puede inferir que hace posible adecuarse a la realidad investigada, no irrumpir con la pregunta directa e intencionada del investigador y llegar al diálogo con los alumnos de forma más libre.

Si esta mutua implicación entre el interventor y la escuela germina en un movimiento hacia la mejora del lazo tensionado entre los estamentos, agentes educativos y la institución educativa, puede producir lo inesperado, la eclosión de lo nuevo, que logre ir más allá del síntoma institucional

destrutivo. Es posible construir desde ahí protocolos claros para la comunidad que favorezcan la prevención de la violencia y disminuyan la impunidad, ya que se constituye como posibilidad de una alternativa que valora la alteridad, a partir del quiebre de la conservadora faz estructural.

II. iii). Descripción de la escuela escogida³⁰.

La escuela elegida presenta la particularidad de haber sido creada desde una mirada comunitaria. Los mismos pobladores participaron y promovieron que lo educativo se generara organizadamente en un sector de alta vulnerabilidad psicosocial de Santiago, la población Yungay. Este lugar, nace en los años 70 luego de una asignación de terrenos y posee asentamientos muy diversos (nuevos y antiguos) y se constituyó como un espacio de resistencia política en los años 80. “La Yungay” presenta uno de los índices más elevados en cuanto a adicción de pasta base de cocaína del país. Los miembros de esta comunidad, están concientes de que la violencia armada y la delincuencia se apoderan de los espacios públicos expropiándolos de su lugar y posición intersubjetiva. La comunidad escolar (450 beneficiarios y 200 alumnos matriculados) constantemente interviene en función de disminuir las precariedades y necesidades del medio social en el cual trabajan, se insertan y habitan, por lo que integran en esta escuela, a los alumnos que han sido expulsados o marginados del sistema escolar. Esta característica se fue configurando cuando los miembros de un barrio popular, decidieron hacer algo respecto a la situación de consumo de drogas en adolescentes y niños expulsados del sistema educativo y crearon una escuela que antes no existía.

³⁰ Se recogen antecedentes desde entrevista docentes y director de la escuela además del sitio web: www.innovemosdoc.cl/desarrollo_institucional/innovacion/casa_azul.doc

Este proyecto educativo se erige en torno a la idea de escuela que aprende y se desde ella se articulan los diferentes programas que a su vez la complementan y fortalecen. La gestión directiva pone el énfasis en la participación de la comunidad. Si bien la escuela ha ido cambiando partiendo de ser un conjunto de personas con interés de acción social de apoyar a los jóvenes desertores, a constituirse en una institución con financiamiento-subvención estatal; con el paso del tiempo, ha profesionalizado su quehacer pedagógico (docentes que enseñaban, pero no tenían el título) intentando no perder el sentido voluntario, de servicio a la comunidad, con el cual nació.

El enfoque teórico de su proyecto educativo se sitúa en la pedagogía social y desde esta misma perspectiva, el diseño gira en torno al descubrimiento de las potencialidades que existen en la propia comunidad, y en los compromisos con el medio social, incluyéndose principios solidarios y de respeto. En este sentido, el proyecto educativo se apoya además en procesos participativos y dinámicos, estructurados en la experiencia del aprender haciendo y en todo lo que rodea a la acción misma educativa. Se subraya de este modo que la fundamentación propone un currículo abierto³¹ que integra temáticas y estrategias alternativas que faciliten un desarrollo más acorde con la realidad de amenazas sociales y formativas que existen en el contexto de exclusión (salidas y visitas pedagógicas).

Las dificultades que enfrentan son dobles: por un lado, la del contexto de pobreza y disfuncionalidad familiar de los niños que pertenecen a la escuela y por otro, los que implica estructuralmente la gestión de la misma institución escolar, la cual abarca una serie de imaginarios sociales sobre la educación y sobre lo que es pertinente para el niño/a, y se nutre de redes simbólicas enmarcadas en lo pedagógico en su intento por formar, normar y culturizar tanto al alumno como al docente como actores sociales.

Aun cuando esta escuela funciona bajo el alero del Ministerio ya que consiguieron subvención, opera en una relación más independiente en comparación con las escuelas municipales. Éstas, deben acatar las ordenanzas en cuanto a gestión pedagógica de los planes curriculares y programas externos, por citar algunos mandatos, en cambio la escuela escogida ha creado sus propios planes y programas dando un énfasis mayor a la experiencia significativa con el conocimiento.

³¹ El currículo singular se desarrolla a partir de la "Unidad Temática", lo que implica que asignaturas, talleres, y otras actividades interactúan bajo este marco temático, que le da sentido a todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

La escuela de un sector socioeconómico bajo fue escogida debido a como se planteó inicialmente en la problematización, como sociedad chilena tenemos una gran deuda educativa con este tipo de iniciativas y la juventud de los sectores más postergados. El hecho de escuchar el planteamiento respecto a la violencia desde los alumnos, implica abrir un espacio de intervención que promueve la reflexión y participación social.

II. Objetivo General

Comprender los procesos de violencia institucional de una escuela de tendencia autogestionada de sector popular en Santiago a partir del relato y significación de un grupo de alumnos de 8vo. Básico.

Objetivos específicos

- a) Indagar en los procesos de violencia en la escuela referidos al vínculo entre los jóvenes alumnos y cómo repercute en la intersubjetividad.
- b) Indagar en los procesos de violencia en la escuela referidos al vínculo entre los alumnos y la autoridad escolar y cómo repercute en la intersubjetividad.
- c) Analizar las repercusiones y abordajes que hace la escuela con los alumnos frente a la violencia al interior de ésta.

IV. MARCO TEÓRICO

Encaminarse a comprender la violencia en el contexto de una institución escolar, implica considerar aportes teóricos singulares a la problemática del otro (alteridad) y a las articulaciones entre lo singular y lo colectivo en las que se inserta la violencia. En este sentido, los conceptos utilizados, dan cuenta de una posición ética frente al objeto de estudio y le dan su fundamento. Esta posición implica dar sentido a diversos conceptos complementarios que respondan a la complejidad y etiología de la violencia institucional, que puedan abrir caminos para su reflexión y transformación³².

En este marco conceptual será posible comprender:

- a) El lugar que tiene el dispositivo institucional -como producción histórico-cultural de la educación- para el sujeto.
- b) Las implicancias psíquicas y sociales de la violencia institucional-estructural en los vínculos intersubjetivos, en particular aquellos que el sujeto-joven-alumno establece con 1) la autoridad como representante de la escuela y 2) con sus semejantes o pares.
- c) La relevancia de las experiencias autogestivas que marcan un referente en el análisis y enfrentamiento de la violencia institucional

IV. a) La escuela y violencia

³² Otros marcos principalmente descriptivos, dualistas o cognitivistas, son menos críticos respecto al sistema educativo y no contemplan elementos relevantes para el análisis de la violencia como el vínculo institucional, los grados de implicación del sujeto que investiga en una institución escolar, entre otros.

Abordar las dinámicas institucionales que remiten a considerar los vínculos entre los actores implicados en la tarea educativa o la experiencia escolar³³, es un terreno complejo: particular e íntimo, pero a la vez compartido históricamente. Lo anterior, se debe ya que la escuela, como otros espacios construidos por la cultura (como la familia), aun tienen el rol de asegurar las bases de identificación imaginaria y simbólica del sujeto (Remedi, 2004; Käes et. al., 2002). No obstante, como señala Waserman (2004) *“La escuela en la medida en la cual ella misma es fuente de un monto de violencia excesiva en su ejercicio, gesta en sus alumnos un secreto deseo de revertir esa presión”* (p.4). Desde el imaginario social³⁴, pareciera ser que quien no aprende aquello que la escuela le quiere enseñar, estaría condenado a desaparecer de la sociedad, a la muerte cívica³⁵. En este sentido, Enríquez (1972) habla de la institución la cual, *“aspira a ocupar la totalidad del espacio psíquico de los individuos, que ya no pueden desligarse de ella e imaginar otras conductas posibles”* (p.91), por tanto, los actores se vinculan respondiendo de una manera conflictiva debido a las altas exigencias que imprime la institución escolar³⁶.

Si seguimos conceptualmente a Laing (1971) la escuela-como objeto psíquico-es introyectada como un conjunto de relaciones que determinan en parte el proyecto de vida, el sendero futuro - limitado, por cierto- de sus alumnos. La escuela tiende a generar la idea de ser el único camino al ascenso social (Tenti, 2000), pero la articulación simbólica y social que se traduce en que conocimientos científicos específicos capacitarán al alumno en su vida y en su trabajo se va desmoronando, y hoy existe un interés supremo por enseñarle al alumno-niño principalmente a encajar, a ser subordinado de la norma imperante (Foladori, 2000; 2006). De acuerdo al estudio de Rojas (2006) el efecto de la socialización escolar en Chile fortalece la existencia de valorizaciones principalmente ligadas a la disciplina y la reproducción que habla Bourdieu (1979), señalando que *“estos jóvenes no se ven a sí*

³³ El contenido de la experiencia escolar, como dice Rockwell (1995), subyace en las formas de transmitir conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso educativo.

³⁴ Se comprende el imaginario social desde la visión de Castoriadis (1978). Este autor señala que las instituciones generan subjetividad y produce individuos conforme a lo instituido, dentro de ellos la estructura que se ha edificado -lo *conjuntista-identitario*- la ley, la familia, la escuela, las condiciones materiales y naturales (que llama presociales) – reconoce también la fuerza de los instituyentes del *imaginario social*, la capacidad de las sociedades de reinventarse y de redefinir su situación histórica. Lo imaginario que no alude sólo a lo racional o a lo real sí no que se sustentan en la creación social, es decir colectiva y anónima.

³⁵ Waserman (2003) nos recuerda la contradicción de que el pueblo alemán, uno de los más cultos del planeta, fue el responsable de las mayores atrocidades cometidas en el siglo XX.

³⁶ Es importante señalar que la escuela, sede de la educación formal tal como la conocemos actualmente, es decir masificada, no tiene más de 200 años. Su etimología tiene doble acepción la *Shole*, ligada al ocio por su origen griego y la de raíz alemana *Skula*, que significa grupos de división militarizada (Wasserman, 2004). Junto a la pedagogía nacieron en el seno de la modernidad en principio con carácter de elitista.

mismos como promotores del cambio, si no que se ven en un trabajo cumpliendo de la misma forma como lo hacen dentro de la escuela” (p.76). Para Reich (1926), psicoanalista y pensador del siglo pasado, en la educación inicial del niño, lo importante no es inculcar las exigencias culturales en él si no la forma de hacerlo, de manera que logre un equilibrio entre sus necesidades y las frustraciones que imprime la realidad, más adelante señala “Las inhibiciones creadas exclusivamente a base de severidad producirán inevitablemente conflictos en la organización del psiquismo e impedirán una unificación de la personalidad, por cuanto siguen siempre siendo cuerpos extraños” (p.81).

Las acciones violentas, siguiendo a Tenti (2000) son *recursos* frente a los conflictos extendidas en la sociedad, no son patrimonio de los estudiantes, pueden ser en cambio, expresiones de un rechazo hacia la diferencia del otro y un ejercicio del poder en muchos de los casos ilegítimo:

“En el caso de los adolescentes (entre sí y en relación a su entorno) la violencia parecería reflejar la palabra no dicha, la acción a cambio del diálogo un intento de imponer la propia verdad en el contexto de reglas que pusieron otros y, en fin una impugnación a veces primitiva a la negación de su consideración como sujetos de derecho por parte de las instituciones sociales y el mundo adulto en general” (p.103).

De acuerdo a Barembliitt (2005), la escuela es un establecimiento de las organizaciones de la enseñanza, que a su vez son la realización de la institución educacional. Sin embargo, lo que acontece dentro de ella son funciones no explícitas: como la de una fábrica, ya que genera trabajo en supuesto una determinada fuente laboral; la de una cárcel ya que se encuentran coactados en un espacio y tiempo con un sistema de premios y puniciones; también es una serie de valores de los que debe ser construido y destruido, ejercicio de la agresividad y la violenticidad es decir, una comisaría o un lugar de construcción de legalidades cívicas: la polis. Por tanto, en este estudio la institución escolar se comprende desde una mirada que incluye a la organización, como dice Lidia Fernández (1998) la escuela y la educación son instituciones que particularizan una norma universal; en este caso, la función social de enseñar y aprender. Ésta se concreta en una dimensión organizacional (se relaciona con las funciones explícitas, en el marco de un organigrama coherente para lograr los objetivos) material (edificio, equipamiento, personas, contexto); psíquica (es un objeto de vinculación intersubjetiva) y simbólica (como objeto representado y que representa). Lo relevante es destacar que la institución escolar cumple de forma conservadora en el imaginario social tanto de la reproducción como de la transformación de la

sociedad, es decir responde a las funciones de normar, socializar, pero también de subjetivar hacia la autonomía del sujeto³⁷

En este contexto, desde la pedagogía institucional se critica la *pedagogía tradicional*, a lo instituido escolar o al supuesto espacio educativo como a la organización del sistema de enseñanza (Lourau, 1970) lo que generó diversas resistencias. *“La pedagogía institucional tomó por objeto el conjunto del espacio educativo, para develar los símbolos de la burocracia escolar, símbolos a su vez del sistema social represivo: las modalidades de ingreso y egreso, la distribución de locales, la ausencia de ciertos canales de comunicación y la singularidad de los canales existentes, etc., todo lo cual ha servido y sirve de soporte al análisis del sistema institucional como fundamento invisible e inconfesado de la educación”*(Lourau, 1970, p. 270)

Dentro de la escuela, lo instituyente (movimiento de la transformación) e instituido (movimiento del status quo) se necesitan mutuamente, para construir y crear es necesario lo instituido, para que la institución no se vuelva anacrónica, es necesario la libertad de movimientos de lo singular. Es importante para Lourau, historizar el proceso institucional, analizar a través de los *analizadores sociales* que equivalen a diversas circunstancias (hechos, instituyentes, artificiales o naturales) que van generando conflictos para evaluar las fuerzas institucionales. En esta posición de analista resulta difícil pero no imposible intervenir. El objetivo perseguido es dar apertura a lo autogestionado o a movimientos micropolíticos que sean portavoz de un respiro frente a la violencia como ley impuesta: en la rutina, en el deber ser monopolizado del aprender, promover y calificar que configuran el aplacamiento intersubjetivo del escolar desde lo político-jurídico hasta lo cotidiano.

- **La escuela, cultura e (inter)subjetividad**

La escuela es una institución fundante de subjetividad, no menor al de la familia. Desde el nacimiento del niño, la cultura se representa y se recrea para el bebé o por el contrario, se instala como lenguaje lo que se ha llamado violencia primaria (Aulagnier, 1975). La ley cultural introyectada por medio de las figuras primordiales y las escolares contribuye -no sin dificultades- a la construcción de procesos subjetivos y sociales que son de gran relevancia para el desarrollo del niño y posteriormente el

³⁷ Desde el psicoanálisis, a principios del siglo XX, Freud plantea la ley o la función paterna, como constitutiva del psiquismo de la represión y el inconsciente por lo que finalmente permite el desarrollo del yo en un encuadre cultural, por tanto del deseo del sujeto en la cultura.

joven en la sociedad. Esto implica la edificación, el logro o constricción de los deseos más inconscientes en el desarrollo de la compleja identidad.

La cultura a lo largo de la historia ha ido transformando en sus modalidades de instalación, pero sin embargo, lo relevante para este estudio es el acontecimiento que va creando el sujeto como lo “externo” y más adelante la **alteridad**. *“La posición del sujeto como individuo y ser social intentará reasegurar la consistencia en esta continuidad, ya que ella garantiza los beneficios de una herencia que lo posiciona tributario de la sociedad y de la cultura a la que pertenece”* (Cartolano, 2006, p. 184).

Freud, en sus escritos sociales ha contribuido a pensar indirectamente sobre el campo de la institución educativa y como ésta repercute en el aparato psíquico y en las sociedades³⁸. Posteriormente la corriente institucionalista, que nace en Francia en los años 70 con exponentes como Lourau y Lapassade, complementa esta mirada tomando elementos del psicoanálisis y agregando significados que se suman al originario, para comprender y pensar la investigación-intervención en la institución en este caso escolar (Baremlitt, 2005).

Freud (1905) señala que la educación es un “dique” superyoico es decir, parte del ideal tanto social como interno, que la sociedad edifica en oposición a la agresividad (no menciona la violencia en este momento de su obra, si en sus últimos escritos), en contra del deseo de satisfacción ilimitada del niño, en pos de la convivencia social y la regulación de las relaciones (instituciones). La cultura o *Kultur* - instalada desde el seno familiar- siembra un corte definitivo en la psique del niño y lo frustra. La educación escolar, es la continuación de este proceso de socialización y normativización, que se genera de forma sistemática y este proceso Freud lo entiende como fue en un inicio de la historia de la sociedad. En la misma línea para Aichhorn (1936): *“Sólo cuando el niño se encuentra bajo la presión de una*

³⁸ Freud tuvo periodos de su obra en los que se manifiesta a favor de “sofocar” la pulsiones infantiles por medio de la educación (lo que sería más represivo) hasta considerarla como un “dique” (que va más en la línea de la sublimación). Por otro lado, pudo dar cuenta de que detrás de toda prohibición está detrás un *deseo inconsciente* lo cual es un elemento trascendente a considerar en la educación de los niños que no están tan limitados por las normativas adultas e institucionales (visitar “Malestar en la cultura”(1929), Obras completas, Volúmen 21, Amorrortu Editores; Tótem y Tabú (1912) Volúmen 13, Amorrortu editores.). Por otro lado, Freud considera que en los fenómenos de masa, se fundamentan muchas veces en vínculos latentes de fuerza amorosa (*liebesskraft*) puede dar la sugestión (influjo sin base lógica) debido a que circula la libido entre los miembros y se actualizan figuras pretéritas como el padre-autoridad (ver “Psicología de las masas y análisis del yo”(1921), Obras completas, Volúmen 18, Amorrortu Editores). También existen sus seguidores y cuestionadores como los que se inscriben dentro del análisis institucional autores que abren nuevas interrogantes y propuestas para remirar los modos de representación del otro y la creación de lazos sociales.

experiencia dolorosa-habiendo tenido la experiencia de un acompañamiento de la ausencia³⁹-, aprende gradualmente a moderar sus impulsos y aceptar las demandas de la sociedad, sin conflictos y se transforma en un ser social. El sendero que el niño tiene que atravesar a partir del mundo irreal del placer del periodo de su infancia, hasta llegar al mundo real del adulto es semejante al que ha debido seguir la humanidad desde los tiempos primitivos hasta los actuales” (p.35).

Freud describe cómo se construye el mito primitivo que da origen a las organizaciones sociales, las limitaciones, la prohibiciones, la moralidad, etc., por lo que el vínculo social está íntimamente ligado a las restricciones que se inician en el lenguaje y otras instituciones que se instalan de forma inicial al interior de la familia (Aulagnier, 1975)⁴⁰. En este proceso, la cuestión del padre y la función paterna es esencial en la comprensión de los vínculos institucionales entre los actores educativos: cómo esta ley simbólica se inscribe en la represión de un deseo que debe ser postergado por el bienestar común, donde aparece la culpabilidad y arrepentimiento y el malestar como inherentes a los orígenes de la cultura (Bleichmar, 2008).

Freud (1921) analiza diversas organizaciones colectivas -la masa, la Iglesia y el ejército- donde la pieza clave es la figura del *líder* entendida como la autoridad, cabeza que define causas y dirige a los sujetos. En este contexto, se establece la formación psicolibidinal latente de los grupos y multitudes que se equipara al enamoramiento o la hipnosis en la cual la *sugestión (movimiento en la línea de lo violento)* opera en el grupo como representación del padre. Es decir, que en este campo grupal, la transferencia (vínculo de amor) opera como actualización de la identificación pretérita – el objeto se ha puesto en el lugar del *ideal del yo* dice Freud- con esta figura concreta o abstracta la cual se monta una red de identificación común como se observa en el fenómeno del nazismo. El autor atribuye este investimento de todos con el líder debido a la diferencia que existe en el comportamiento irracional del sujeto en masa comparado con la racionalidad y compostura de mismo sujeto en otros ámbitos. Lo anterior, pone de manifiesto la fantasmática detrás de las dificultades y excesos que acontecen para un niño o joven en

³⁹ La negrita fue agregada por la investigadora en función de aclarar la ausencia presente que relata Winnicott para la separación “con” el otro y no del otro (Winnicott, 2003).

⁴⁰ A partir de su experiencia clínica Freud intuye que el operar psíquico de la persona con un funcionamiento neurótico se asemeja al hombre primitivo, en cuanto a develarse en él, deseos incestuosos y de muerte que tuvieron que ser sublimados en función de la cultura y el grupo. El grupo primitivo se organizaba entorno a un macho que poseía a todas las mujeres. En “*Tótem y Tabú*”, el animal totémico hace recordar a la horda que no se debe matar al Tótem y no vincularse sexualmente con alguien del clan totémico, lo cual se asemeja al padre que trae consigo simbólicamente la ley, las dos prohibiciones principales enfrentadas por del niño: no matar al padre por amor a la madre y no tener relaciones sexuales con su madre.

el marco educativo, de considerar el inconsciente en el lazo educativo entre profesor-alumno. Esta relación regresiva nos habla que esta figura de autoridad pasa a ocupar un lugar relevante en el psiquismo incluso superyoico a veces “mortificador-persecutorio” o por el contrario, “sustitutivo-suplementario” de figuras parentales como ocurre en las escuelas de escasos recursos (Eyzaguirre, 2004). Existe un proceso muy complejo de adaptación *-represión pulsional-* frente a este nuevo mundo cultural, la realidad de carencias tan relevante como las funciones primordiales que deja en evidencia que lo social siempre está incorporado en lo mal llamado “antisocial-violento” que se enmarca en dificultades para asimilar los marcos psíquicos culturales tendientes a la inhibición más que la creación del mundo por parte de los alumnos.

Respecto al manejo pulsional en la educación de los niños –que tiende a ser regulado por la autoridad- Freud invita a los educadores a contener esta energía, a canalizarla y no a inhibirla. Esto es muy importante debido a que en el análisis de las tensiones y conflictos que acontecen entre el niño y la institución, se suele confundir la violencia con la agresión. Por su parte, Winnicott (1979) postula que la *personal aggression* se manifiesta como motilidad vital y que es parte del fenómeno amoroso el cual recibe un choque de oposición que va haciendo reconocer al niño “*the otherness*”, la otredad. Este movimiento no debe ser aplacado si no que transformado de forma lúdica. Si esta energía es inhibida tarde o temprano por considerarse “violenta” se transforma en vínculos que pueden ser muy destructivos, derivadas de la ansiedad, stress crónico, miedo, entre otros.

A partir de lo anterior, se pueden deducir una serie de aptitudes parentales y educacionales dañadas derivadas de un manejo disfuncional hacia la infancia y juventud, se configuran como violencia por acción y omisión de parte de los progenitores y profesores (Barudy, 1998) lo que repercute seriamente en ellos generando síntomas y sufrimiento que se observa en la escuela de una forma indirecta, cuando los alumnos se ven entrampados en el vínculo que lo posiciona como un sujeto sin deseo ni poder de acción. Es por esto que la educación formal es cuestionada, en la medida que se configura principalmente como un medio ideológico que olvida al ser humano en el aprendizaje en nombre la objetividad. En este sentido, instrumentaliza la subjetividad con su forma represiva de instalación conforme a criterios de efectividad por parte de la autoridad⁴¹.

⁴¹ La imagen que inmediatamente adviene es la del ser casi inhumano como engranaje, de Charles Chaplin en su célebre “Tiempos modernos”.

La educación formal todavía se edifica en torno a una ilusión o ideal de sedimentar de formar *Bildung*, las bases sociales de la ciudadanía abierta pluralista y democrática en la cual los niños y jóvenes pueden conocer otro tipo de socialización que los haga conscientes de su entorno social y político (Mendel, 2004). Sin embargo, en este camino, se incluyen diversos atravesamientos y dificultades institucionales que son del orden de cómo se instala la estructura legal de las escuelas no percibida que van en contra del objetivo educativo mencionado; que hablan más bien de cómo homogenizar y no de educar, por lo que se reproducen condiciones de vulnerabilidad psicosocial que provienen del seno familiar, prácticas y creencias desvalorizantes de estigmatización que someten al sujeto alumno en esclavo de un pensamiento limitado en su potencial acción, porque debe ser igual al otro, se debe responder un buen SIMCE⁴².

Lo antes mencionado, se observa en diversos estudios que hablan de una desestimación institucional por abordar la complejidad de las interacciones de los niños más allá de los objetivos pedagógicos y la mirada cognitivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desestiman las múltiples relaciones de poder al interior de la escuela. El análisis institucional y el psicoanálisis contribuyen al cuestionamiento de estos factores no vistos, no hablados, pero en la historia de la educación no han tenido mucha difusión ni popularidad, lo que puede tener que ver con la resistencia metabólica de las instituciones al cambio de lo instituido-violento y a ver este conflicto que los implica.

En un estudio que indaga sobre el discurso docente en la Argentina (Caffarelli, 2004) se analizan las percepciones de los docentes sobre los estudiantes confinados a un polo negativo y distante -al que le llama polo de *estigmatización*- y otro en polo de cercanía o identificación que dan cuenta de una relación estereotipada entre profesor y alumno que limita la participación de estos últimos y convierte en quien es un "otro" en la práctica en un sujeto vulnerable y en desventaja. El mecanismo psíquico de defensa subjetivo que se propone habla de una *desmentida*. Por medio de este operar psíquico, el docente no acepta la diferencia con el alumno puede reconocer su desprecio hacia los alumnos y establece una fuerte diferencia radical con ellos a través de la estigmatización o sentimiento de piedad o pena, devaluándolos y constatando un velado rechazo hacia los alumnos cubierto de un discurso de preocupación o conocimiento de las causas externas de los problemas de los alumnos. Las diferencias

⁴² Este es el deber de calidad impuesto lo que define muchas de las prácticas escolares. Sin embargo, no se trata de pensar solo en una mera oposición a la búsqueda de estándares nacionales de educación cuantitativos (SIMCE), si no que de cuestionar la limitación de evaluaciones que no contemplan explícitamente la intersubjetividad y realizan evaluaciones sesgadas de las llamadas habilidades cognitivas.

legítimas del otro se desmienten cuando no se reconoce las diferencias asimétricas que tienen lugar dentro de la escuela y a cambio, se alude a la tolerancia y respeto.

“La diferencia es construida desde una noción de cultura esencialista, homogeneizante que vuelve a-históricos a los grupos sociales en tanto ignora las contradicciones que involucran, y a la cual subyace la creencia en la superioridad de quienes la formulan...Es recurrente la diferenciación de signo negativo e incluso la atribución de diferencias culturales a los niños de sectores sociales desfavorecidos asignándoles atributos difícilmente modificables” (p.22).

Estas afirmaciones dan cuenta de lo complejo que resulta la comprensión de la violencia ya que se ésta se sustenta en una creencia institucional adultocéntrica, es decir, de superioridad sobre la infancia que conforma una serie creencias que tienen consecuencias que intervienen arbitrariamente en la formación del niño/a-alumno/a.

IV. b) Construcción de legalidades, construcción de intersujeto

La lógica motivada por un discurso imperante de instalar normas como algo externo al sujeto es digna de debatir. El entorno es esencial en el desarrollo inicial del niño, no puede asimilar si no hay vínculo, ni elaboración subjetiva (Rodulfo, 2009). La ansiedad por educar, como criterio moral de los padres y educadores llevó a W. Reich (1926) a descubrir esto como una compulsión, “la necesidad de límites”, sin adecuarse a lo que el niño particularmente requiere en la práctica. Esto traía como consecuencia una serie de frustraciones en los niños que se manifiestan frecuentemente en cólera y rebeldía.

Podemos deducir que detrás de la imposición de deberes cuando el infante manifiesta su energía y deseos (sexual, de apropiación, de saber, de juego, movimiento, etc.), está implícita la *ideología de la puesta de límites*, que describe Bleichmar (2008) es decir, una doctrina que obliga externamente a la restricción arbitraria de requerimientos vinculares de forma poco contextual, sin interacción, como si el niño fuese un sujeto a-social y constituye un pasaje al control- sobreprotección del niño⁴³.

⁴³ Esto nos habla de cómo se construye el intersujeto, en una relación al menos bidireccional entre el niño-el adulto y su contexto. Cada sujeto es singular, pese a ser un ser humano, sin embargo, el adulto actúa unilateralmente, censura, o inculca un principio moral restrictivo adaptativo en razón de la educación o un supuesto bien para el niño.

“En la medida que el niño, por satisfacer a sus padres -o la autoridad- asimila como propias las exigencias de la sociedad, su yo se modifica y progresivamente cesa de ser puro yo-placer, adecuándose a la realidad” (Reich, 1926, p.80). Esta noción de la educación nos habla de lo que se juega en la construcción subjetiva de la cultura y sus encuadres. Esto es, la asimetría de saber y poder entre el niño y el adulto produce la responsabilidad sobre esta diferencia y la restricción de la satisfacción personal y crueldad del adulto por sobre el niño. El adulto frente a un niño puede racionalizar un bienestar moral, y actuar en nombre de esta pauta moral (por la religión y/o las buenas costumbres), pero verdaderamente puede estar encubriendo un goce sádico o violento su propósito real de sometimiento (Bleichmar, 2008). El equilibrio está en la labor suplementaria de las figuras primordiales en constante interacción e implicación con el niño, que le van dando las herramientas para su independencia, no así la autoridad.

El alumno que pertenece a la escuela, está en constante tensión con la sociedad y su historia (Aichhorn, 1936), aun cuando no esté conciente de esto, depende insoslayablemente del contexto en que crece y se constituye persona, de las oportunidades y condiciones materiales y humanas que posea y construya⁴⁴. En relación a lo anterior, lo mismo sucede en las instituciones escolares: El alumno se encuentra en un espacio de acción recíproca, no necesariamente simétrica en la que persiste una posibilidad de encuentro de distintos saberes que confluyen. La experiencia de producción interna de la escuela es un nicho social de identificación y empatía que implica la comprensión y también el rechazo con el yo ajeno. La tendencia de buscar la diferencia con el otro, constituye la pulsión agresiva, que se ve controlada por mecanismos culturales y sociales de identificación y de construcción de un proyecto común (Bleichmar, 2008).

Los niños deben saber qué se espera de ellos en sus relaciones intergrupales, en el aprendizaje y en su futuro como actores activos y transformadores. *“Que no son un instrumento de trabajo, si no que alguien muy representativo respecto de la función que cumple en nuestra tarea y esta es una forma de humanización muy fuerte”* (ibid. p.69). El choque entre pares, los golpes muchas veces no son violencia, si no que una oportunidad de contrastar fuerzas y de subjetivación de la diferencia, lo que se genera

⁴⁴ Esto se grafica con la idea que no todos los individuos en edad de ser jóvenes, se encuentran socialmente hablando, en la misma situación. No todos tienen las mismas presiones derivadas de pertenecer a una u otra clase social, incluso se puede pensar que la desigual distribución, hace que existan clases con jóvenes y otros no, cuando se producen cortes en la permanencia al sistema, casos de maternidad o paternidad adolescente (Tenti, 2000).

muchas veces en el juego⁴⁵. El rol del adulto, en el caso de que se pierdan los contornos de la integridad física y psíquica de los niños, es mediar o facilitar a través de la palabra, la comprensión del sufrimiento ajeno, lo que va dando paso a la construcción de legalidades y acuerdos inéditos novedosos e históricos. Como señala Barenblitt (2005) *“el deseo nunca se satisface, pero la producción deseante no está sólo impulsada por fuerzas inconscientes animadas por la “carencia”, la “falta” o la nostalgia de un bien perdido. Las fuerzas productivo-deseantes revolucionarias “maquinan” potencias inventivo creativas en su afirmación de voluntad transformadora para recrear alternativas a toda forma de opresión. Fuerzas instituyentes que “fugan” escapan a las constricciones de lo instituido”* (p. 13).

El adulto puede colaborar como mediador de oportunidades de la vida del joven y no limitar sus capacidades de desarrollo, su opción al saber de sí, de sus frustraciones que le permitan salir adelante por sí mismo, por sus propios medios. *“El trabajo en pos de la potenciación del aprendiente, el desarrollo de la fuerza subjetivante que tiene el creer en el otro, depende gran parte en el enseñante cuestión que constituye en nudo de su poder”* (Caffarelli, 2004, p.22) por lo que se hace relevante cuestionar la condición de autoridad actual.

IV. c) La cuestión de la Autoridad

Este concepto es de suma importancia debido a que el vínculo que establece la autoridad con el alumno se aprecia en constante tensión y relación con la violencia, por larga data en nuestro país. La autoridad es parte del sentido común, por lo mismo goza de aceptación sin cuestionamiento alguno. Kòjeve (2004) distingue diversos tipos de autoridad: “Dios”, que proviene de la escolástica, el amo, que proviene del feudalismo analizado por Hegel, el “Jefe” estudiado por Aristóteles y el “Juez” descrito por Platón. Desde estos ejes, derivan el resto de las figuras de autoridad: árbitros, profesores, policías, etc. Actualmente está muy presente un concepto similar que es el de líder. Sería la respuesta conceptual individualista de una autoridad naturalizada, que aparenta ser un ideal para dirigir en el mundo globalizado y desarrollarse en diversas áreas de la gestión como son los negocios y también la educación.

⁴⁵ El caso de la violencia la situación es diferente, donde es posible ver sadismo y denigración contra el otro, por medio de la palabra o el cuerpo (Bleichmar, 2008). Por el contrario, muchas veces he presenciado que los alumnos luego de pelear vuelven a ser amigos y a entenderse, pedir disculpas si es necesario. De acuerdo a la teoría lacaniana, el deseo del sujeto emerge de la relación con el otro, la tensión que provoca que su deseo este inicialmente en el otro, provoca la rivalidad e interés de apropiación de un objeto causa de deseo y entonces desea la desaparición del otro, por ejemplo en el caso de los celos hacia el hermano que nace. Para conocer y tener su propia visión del mundo, el niño debe desarmarlo, destruirlo para volver a crearlo desde su singularidad. Esto se observa cuando los niños rompen sus juguetes, rayan las murallas, ya que van descubriendo los límites yo-no yo golpeando al otro con facilidad.

Este modelo existista y competitivo actualmente vigente en las escuelas representa y da por sentado “lo que debería ser y hacerse”, sin embargo, no cuestiona el cómo se instala este lugar de poder, bajo qué fuerzas e intereses opera y si es que genera concentración o centralismo en las decisiones.

Por otro lado, desde el psicosocioanálisis, de acuerdo a Mendel (1977), la autoridad deriva de la dependencia biológica y psicoafectiva del niño respecto a los adultos originada en el seno familiar, pero que es replicada en la escuela. La autoridad actúa en servicio de la socialización del orden primario. Este nivel, se relaciona con lo “psicofamiliar” es decir, al retorno hacia la interacción de los vínculos primarios -libidinales- en los que la norma social superegoica se instala profundamente⁴⁶.

Si nos detenemos en los procesos originarios que son afectados por la violencia de la autoridad es porque ésta condiciona la subjetivización y son muchos niños en condición de pobreza que hoy vacilan y caen por esta situación. Además, están destinados a llegar más adelante, a pertenecer a instituciones escolares que intentan erigirse como un soporte o sustituto de las faltas o fallas parentales, pero que resultan ser discursos contradictorios de afecto y sometimiento a doctrinas disciplinarias sin derecho a réplica (sin chistar dirían en Chile). El discurso social ideológico instalado en la escuela está permanentemente bombardeando que es más bien el alumno o el par quien puede ser violento. En los procesos originarios de la construcción del psiquismo-de la *neotenia*- y de los símbolos en el niño/a que da singularmente forma al mundo, se requiere de una figura primordial -la madre- que proteja, de libertad y compañía al niño en su gama de expresión afectiva. De acuerdo al pediatra D. Winnicott (1950) la primera motilidad es equivalente a la agresión donde el bebé se encuentra con la oposición de lo “externo” en la constitución del *me-not me*. Lentamente en el niño se instalan “pictogramas” que son esquemas corporales y relacionales arcaicos que tiene la psique de sí misma como actividad representante del mundo. Posteriormente, en un interjuego complejo del niño con la madre (o quien la sustituya o supla), éste va ir configurando procesos primarios y secundarios. Algo interesante que se puede extraer de esto es que esta actividad, el acto de apropiación del niño del entorno con-texto, pasa por percibir una imagen del exterior como reflejo de el mismo contemplando un espacio y tiempo donde existe una relación semejante entre los objetos de reciprocidad y complementariedad. En este escenario, el lenguaje pasa a cumplir un rol potente, la violencia primaria, ley estructurante del psiquismo con la

⁴⁶ Si bien es cierto que la interdicción parental o del adulto en principio cumple una función esencial para el desarrollo del psiquismo y el largo desarrollo superegoico como ideal del yo, ya que lo va constituyendo como ser inscrito en la cultura, en la medida que se interioriza en el sujeto infante, esta *función paterna* va articulando su deseo.

que el niño podrá concebir el mundo y re-crear al otro que no es él, la alteridad (Aulagnier, 1975). Por tanto para comprender el fenómeno de la violencia debemos comprender el proceso de subjetivización⁴⁷.

Si seguimos a Cartolano *“La producción de subjetividad en tanto efecto restante de operaciones psíquicas individuales y colectivas puede explorarse en relación a 2 perspectivas: 1) Como tramitación de lo singular e intransferible que ocurre en el campo deseante y el plano imaginario de los ideales identificatorios, ligados ambos a las marcas intersubjetivas. 2) Como efecto de la relación entre el individuo y lo que el discurso social ofrece como modos de representación del otro”* (2006, p.189). Esta cita nos invita a pensar el tema de lo social y el poder, cuando por ejemplo, la figura de la madre suspende su deseo y no devora el interés del niño favoreciendo experiencias que le permiten configurar su mundo y el mundo exterior o la alteridad⁴⁸.

Dado que el sujeto está en formación, en su proceso como estudiante en la escuela, se actualizan estos imagos descritos anteriormente en el contacto con la autoridad escolar, por lo que se revive esta figura idealizada hacia la cual no existe posibilidad de crítica, sino más bien de acatamiento. A nivel de socialización secundaria, es la interacción entre pares la que genera un espacio potencial de desarrollo de la horizontalidad, es decir, de la grupalidad basada en el trabajo conjunto y colectivo. Siguiendo a Mendel (2004), la educación se ha estancado repitiendo escenas primarias propias de la socialización primaria tal cual es el miedo a perder el amor de las figuras paternas, el abandono del adulto quien es la autoridad. El joven inhibe o por el contrario acumula el deseo que es prohibido, lo que no favorece a

⁴⁷ Como dice Kâes, el individuo se confronta con su la vida psíquica vincular y multidimensional {sujeto del inconsciente fundado en la intersubjetividad por la parte que le toca su condición de “sujeto del grupo”, (2005.p.17) por lo que las relaciones del S con el O consideran que éste se encuentra animado por la presencia (falta, exceso, ausencia) del otro en el objeto. Puget (2000) por su parte señala que el mundo interior se constituye a partir del interjuego de objetos externos e internos y la serie de identificaciones introyectadas y proyectadas.

⁴⁸ Winnicott, desafiando al psicoanálisis plantea que la experiencia -y no el estado- de *omnipotencia* del niño, de ser una unidad indisoluble, un todo sincrético en busca de placer por un momento con la madre, le da la plataforma necesaria y capacidad para crear por sí mismo la representación del otro, un no-yo. Este es un proceso muy complejo en el cual el niño opera y se subjetiviza por medio de su agresividad -que se configura como una demanda dentro del lazo amoroso- sus silencios para construir su mundo interior. Luego de suficientes pasos dentro de ellos frustraciones y satisfacciones -siempre y cuando haya vivenciado la compañía de la madre-, logra darse cuenta de la alteridad del objeto de afecto a través de la simbolización y el lenguaje vivo de su comunicación y no comunicación menos consciente. Si esta tarea no se cerró, es posible que los vínculos que establezca el sujeto rememoren por un lado, un sincretismo no procesado, una dependencia e indiferenciación de la identidad puesta en un grupo y se pierda el sujeto autónomo pensante que no se somete a los designios de otros. En el otro extremo, es posible encontrar sujetos que obran en la línea de lo perverso, incapaces de ponerse en el lugar del otro por cuanto este constituye en un objeto de su violento deseo de dominio y sometimiento.

que se exprese, convirtiendo al estudiante en la personificación de la violencia institucional que ha sido desplazada o invertida.

Para Neill (1960) las normas escolares deberían basarse en el trabajo y no en la autoridad del maestro lo que permitiría el desarrollo integral -ligado al principio de realidad no enajenada- y la formación de sujetos no sometidos al sistema dominante, críticos preparados para enfrentar una sociedad injusta para volverla más justa. El fenómeno de la autoridad, posibilita el ocultamiento del conflicto (juego de fuerzas contrarias) y favorece el disciplinamiento o sometimiento a las reglas impuestas, es por esto que es una estrategia muy utilizada y en plena vigencia en las instituciones escolares. Implica jerarquía y desigualdad de poder. Una de las características más importantes de ella es que no requiere de fuerza para imponerse si no que está interiorizada en el sujeto, es la palabra autorizada. *“Guerras, persecuciones, diversos tipos de explotación, infantilizaciones políticas, desarrollo de distintas ilusiones, las sociedades institucionalizando la proyección y la idealización como “prótesis sociales” habían conseguido mantener cierto orden. Imperaba el orden, es decir a cada uno su lugar, su clase, sus prerrogativas, su poder -según su talla-. La armazón, el eje central de todas estas prótesis, lo constituía el fenómeno de la Autoridad” (Mendel, 1977, p.14).*

La autoridad escolar suele infantilizar y sobreproteger al estudiante por este medio, incluso al niño que ha dejado de serlo, con lo cual lo devalúa. Al respecto, la tesis de Feuerbach de 1841 consistía en que le concedo a una figura supuestamente superior -Dios- lo que yo soy capaz, mis capacidades y conocimientos, pero es el hombre quien ha creado a Dios y no viceversa. Como también señala Mendel (1974) *“el individuo se inhibe, se proyecta (no soy yo, es el otro) e idealiza y la sociedad le empuja hacia la inhibición y la represión, le señala el objeto sobre el que debe idealizar -el padre social, el Mayor, el Jefe- a la vez sobreestima, aprovecha y perpetúa estos procesos” (Ibid, p.14).* Los valores y consideración por el bienestar del otro que dicen encarnar las autoridades les dan omnipotencia y obediencia, como la que atribuye el niño de forma mágica y distante a los adultos.

Otro tema relevante derivado del concepto autoridad, es el sentimiento de sumisión y culpa que deriva de ella. El niño debe y está obligado a “agachar el moño”, acatar las órdenes, prohibiciones y límites que ordenan e institucionalizan su pensamiento. El temor inspira la culpa, el repliegue de ese sujeto que desea una cuota de libertad.

- **La autoridad y las sociedades primitivas**

En las sociedades primitivas el concepto de autoridad era diferente era trascendental, mítico, daba un sentido de vida en el grupo y abarcaba casi todas las esferas de lo social. Contrario al lugar de la autoridad tradicional, ésta responde a un colectivo autogestivo, como se visualiza en sociedades primitivas y experiencias como las que propone este estudio. Siguiendo esta línea, de acuerdo a Mannoni (1979) en los conglomerados comunitarios no existía el padre único y omnipotente si no que “varios padres” y el niño contaba con la opción de escapar de sus progenitores para encontrar otro interlocutor igualmente válido, por tanto, en este espacio dinámico era más difícil que la autoridad pudiese actuar con arbitrariedad engendrando inseguridad en el niño/a de forma privada. La autoridad del docente en este sentido, debe ser interrogada debido a que aun se rige por el deber de condicionamiento restringido y arbitrario hacia el niño por el adulto, que cuando es desmantelada, aparece la angustia, la culpa y el desasosiego o la desorientación o desamparo en la relación.

En contraposición a esta figura deificada, la relación entre alumnos también implicaría la participación activa del proceso de socialización que no es identificatoria a nivel primario. Designa un modo de relación con la realidad que se lleva a cabo sin la intermediación directa del adulto. Tres características de las formas de socialización secundaria (Mendel, 1977): a) Proceden de una relación directa con el entorno b) Se desarrollan en un marco social c) En grupos colectivos (grupos homogéneos). Desde el psicosocioanálisis, se rescata que la escuela puede cumplir una función socializadora en estos términos secundarios relevante. A este nivel, es posible crear un espacio potencial de desarrollo de la horizontalidad, es decir de la grupalidad e interacción social basada en el trabajo conjunto y colectivo.

Cabe señalar debido a los objetivos se visualizan alternativas de enfrentamiento de la violencia institucional, en estas culturas primitivas, las relaciones humanas giraban en torno a la autoridad por parámetros ancestrales (edad, experiencia, sabiduría), que daba un orden y sentido a los grupos. No se trata de imprimir un sentido postmoderno en el que “todo lo antiguo era mejor”, tiene que ver si con cuestionar el operar de la autoridad contemporánea respecto al discurso del *derecho humano*⁴⁹, que hoy se rige por el principio de eficacia, que no tiene tiempo de construir historia colectiva -trabajo de memoria- y valora por sobre todo la funcionalidad, la productividad en exceso, la utilidad práctica de su

⁴⁹ Se refiere al derecho en tanto a que equivale a la autoridad común definida por jóvenes miembros del club UNESCO del Liceo Bordeaux-Bastide (1969) “es el respeto del conjunto de reglas libremente aceptadas e indispensables a toda comunidad organizada. Una de las tareas de la educación permanente consistirá en favorecer la más amplia difusión de esta autoridad” (en Mendel, 1977, p.34).

quehacer y la competencia voraz sobre la alteridad (Mendel, 1977). En estas sociedades llamadas con desdén “primitivas”, se intentaba articular a nivel social y humano, donde la actividad y el trabajo tenían un carácter sagrado y se unían a través de acuerdos y conciliaciones donde la ley del mito era el fruto de ellas. El Jefe era limitado por esto, no tiene poder de coacción como señala Clastres (1974). Este investigador de las sociedades sin Estado señala que esta autoridad “sólo tienen el prestigio que le reconoce la sociedad” (p. 11) el jefe con su don de la palabra, está al servicio de la sociedad y no al revés. En Chile, y Latinoamérica, existió una ilusión de autoridad coherente en algún momento en el sentido de educación con la misión civilizadora del Estado⁵⁰. Ilusión al fin, porque esta categoría se institucionalizó y legitimó el infantilismo o regresión psicofamiliar y se trasladó a la escuela. Ahora con el asentamiento de la revolución industrial y tecnológica, la relevancia del sujeto humano es en tanto su *funcionalidad*. Las personas deben desenvolverse en un medio competente y eficaz que corre para el funcionamiento del sistema de mercado.

Sin embargo, si bien el sujeto actual es parte de este engranaje jerárquico institucional y estatal, también es capaz de cuestionar aquella autoridad supuesta. El “acto poder” o “movimiento de apropiación del acto” es un concepto mendeliano que viene a reconocer la actividad subjetivante que el intersujeto desarrolla y la necesidad de conducir sus procesos y efectos. Una escuela participativa promueve en sus alumnos/as no repetir slogans y no dejarse moldear por un pensamiento dogmático una vez que se hace consciente de su situación políticamente hablando (Mendel, 1977). Desde el imaginario social los niños y jóvenes ya no son sujetos en falta de conocimiento y de luz desde ahí son parte de la construcción de las normas educativas que los rigen. En este sentido, la institución escolar supone debe proveerlos de un espacio de búsqueda de su propio deseo en un marco histórico y social.

IV. d) Disciplinamiento escolar

Las formas de configuración escolar se articulan al discurso dominante⁵¹ y su manifestación es cada vez más sutil. La ideología imperante como discurso social, impregna las relaciones sociales y

⁵⁰ Es decir, que iba a responder a la concepción de derecho antes mencionada, siendo portavoces de una necesidad social de enseñanza, con la motivación detrás de transformación del Estado-docente (Núñez, 1997).

⁵¹ Esto implica un desarrollo amplio que se relaciona con la instalación del modelo económico neoliberal en los años 70' en Chile en el que el Estado adquiere un rol subsidiario y el mercado adquiere preponderancia a todo nivel de relaciones. Esto tuvo su correlato en la educación, transformando el sistema educativo fiscal radicalmente. Anteriormente se le concedía por ejemplo, dentro de muchos otros aspectos, un valor de funcionario público al docente que hoy no es tal, sino que es parte del engranaje de trabajadores de empresarios que subsidiados por el

simbólicas lo que va determinando la interpretación de la experiencia educativa. Parte de esta ideología que valida la escuela tradicional, está inscrita en la **homogenización** de los alumnos. Este es un fenómeno que se grafica en estudios cualitativos en los que se verifica serialidad en los estudiantes, vale decir, que cada uno es considerado igual al otro, lo que implica la ausencia de la diferencia o singularidad de un grupo pensante y heterogéneo. La serialidad que habla Sartre, consiste en la enajenación del sujeto como último en la cadena de producción que no puede contemplar su actuar, ni gozar de libertad para pensar su producción ni a sí mismo (Souto, 2000). Si la escuela es un reservorio de lazos unidos a normas que operan de forma oculta y que van determinando subjetividades, es ahí donde reside la importancia de la política en la escuela, que sea concebida como un marco institucional y cívico que promueva un desarrollo diferente al de la familia (lazos libidinales), en que operen lazos fundamentalmente de trabajo de acción recíproca y psicosocial (Mendel, 2004)⁵².

Pese a lo anterior, los niños y jóvenes tienden a sentir la escuela como una prisión, donde no se les escucha legítimamente (Assaél, 2000) entonces habría que analizar cuál sería el delito simbólico por el cual se les acusa y castiga. Mucho de esta insubordinación, dice relación con ensayar su desacato a las leyes sociales para construir las propias. En los centros escolares formales es común que existan robos, se rayen los muros, se practique violencia simbólica (Bourdeau, 1991) el sobrenombre, todo en una misma maraña moralizante preconcebida como “negativa”. En este contexto, el marco regulativo que recae sobre la gran mayoría de los actos son los Manuales de Convivencia (Mineduc, 2002), que equivalen al código civil y penal de nuestra sociedad, los que mayormente no son diseñados por todos, pero que sin embargo, pasan a ser un eje conductor para organizar los comportamientos en la “cápsula social” estudiantil.

Dentro de las consecuencias que se manifiestan en este marco, podemos señalar el efecto que tiene de constreñir, dentro de otras fuerzas, el deseo sexual y productivo efervescente de los niños, la fuerza de oposición, que muchas veces se oculta o se invisibiliza en los colegios, escuelas y liceos. Pero señala Cartolano (2006) *“el sujeto puede tomar posición respecto de esta inconsistencia del lazo, puede resistir a esta operación de alienación a este forzamiento a la identificación que la insistencia de la tradición pone en juego”* (p. 184). Esto pasa por espacios de reflexión grupales que no logran frenar la

Estado, lucran de la educación. La educación pasó a ser parte de privados que al transferirse la administración y la gestión de la educación ministerial a las corporaciones municipales, trajo consigo dificultades en la gestión pedagógica y una pérdida de articulación y sentido sistémico.

⁵² La ligazón aludida implica una relación de comunidad que posibilita la formación de grupos, la identificación entre los miembros y la empatía que surge de su producción necesaria en la comprensión del yo ajeno, la alteridad.

inmediatez, la comunicación jerárquica, la instrumentalización del tiempo y el cuerpo en función de conservar e identificar a los alumnos con la institución. Al respecto, si seguimos a Cartolano *“la identificación no solo implica una ligazón si no que también contiene la existencia de una amenidad, de una otredad, a veces inquietante que responde a la ambivalencia propia de la vida psíquica. Más aún también puede constituir la vía o el instrumento por el cual operan los sistemas totalitarios o sus derivados, anulando aquello que la identificación entraña como proceso, para encausarla en dirección de una disciplinada alineación con el sistema”* (Ibid.,p. 187). Ya que la escuela instituye una infinita red de procedimientos para que logre cumplir su mandato de conservación (Bleger, 1970) y no de formación, la escuela sin detenerse, va obturando repetidamente las posibilidades de pensamiento y manifestación instituyente, lo que reverbera en el malestar interno institucional. Cuando aparece una queja institucional relevante –los niños no aprenden- la institución, que se une al discurso clínico-psicológico, desplaza esta responsabilidad al alumno de quien se queja junto con su familia (Mannoni, 1979).

Parte del disciplinamiento-conservación se expresa a través de la alineación en filas, ordenarse en el puesto antes de cada clase, no hacer ruido, poner atención absoluta al docente, etc. Quien transgreda esta normativa unidireccional puede ser sancionado de diversas formas unas más punitivas que otras, tal vez no con golpes, pero si con sustitutos que derivan del lenguaje: gritos, anotaciones, ironías, sarcasmos, etc. Esto hace que el alumno se sienta culpable y se *invierta* la relación de responsabilidad. El alumno es considerado un “sujeto violento” si irrumpe, si comete un acto “ilícito” es decir, en contra de la norma, aun cuando la norma institucional no se haya considerado desde el origen como arbitraria o violenta porque no escucha la diferencia (sexual, etaria, cultural, etc.). la que puede darle un sentido colectivo al aprender. De esta forma, se genera un ordenamiento de uniformidad que construye legalidad, pero no necesariamente legitimización dentro de la escuela por parte de sus miembros⁵³. Al imponerse la ley por el adulto-docente como autoridad hacia el niño, puede promover el miedo y pasividad en el alumno traumáticamente, es decir, inhibir la posibilidad de su actuar libre y responsable, pensar como individuo singular. Esto implica que se encuentre con sus propios límites y los del otro al reconocer las consecuencias de sus actos con este otro semejante.

IV. e) Igualar entre pares de alumnos no es homogeneizar

⁵³ La presión de un marco legal institucional y sus dispositivos ajenos a la participación de un grupo humano, puede presionar, reprimir, pero no extinguir la fuerza sublimatoria y opositora del grupo, tal como ha ocurrido en diversos desastres humanos como lo fue la escritura de Primo Levi en la segunda guerra mundial, el surgimiento musical de del Gospel y el Jazz en Estados Unidos.

Comprender la igualdad como homogeneización es distorsionar su sentido. Esta se refiere a la igualdad de oportunidades, de recursos y de poder en general. La homogeneización por el contrario, implica descartar la posibilidad de optar a las oportunidades, sobre todo de participación en una institución. Se podría plantear que el opuesto a la igualdad, la “diversidad”, estuviese en oposición a la desigualdad, pero justamente este último fenómeno es la bandera de lucha implícita de quienes son más iguales que otros, nos referimos a los grupos de poder que no se creen pertenecientes a esta “diversidad” (Baremblytt, 2005). Estos grupos permanecen en el lugar privilegiado mirando desde afuera, sin reconocer las necesidades o decisiones de la diversidad, por tanto devalúa con lástima o paternalismo a esta minoría. De acuerdo a esta confusión que determina los vínculos entre alumnos, todos los estudiantes deben ser iguales en tanto categoría, lo que supone anular sus diferencias físicas, psicológicas, pero además, invisibilizar su diversidad de poder, creencias, valores, etnias y/o más aun sus dificultades. La desigualdad entonces se manifiesta por medio de la violencia específica en contra la diferencia entre semejantes.

Al cuestionar el discurso instituido de considerar la violencia moralmente negativa, observable y no como un acto analizable desde lo grupal e institucional, se produce una invisibilización de las diferencias subjetivas e intersubjetivas entre los jóvenes que la institución escolar podría considerar (Foladori, 2006). Esto también se configura como violencia indirecta hacia los alumnos y sus familias. De alguna forma, el discurso oficial ministerial pretende aminorar y minimizar las diferencias en el alumnado y en sus familias a través de un juego de lenguaje demagógico como por ejemplo “nadie quedará sin educación”, lo que en la práctica informal se va transformando en un método encubierto: el molestar, discriminar, la suspensión, segregación lo que conduce más fácilmente a la deserción. Esto sucede en vez de que el Estado se haga cargo de plantear una propuesta curricular o normativa verdaderamente inclusiva, que desde su origen considere las bases y no sea mera imagen sin sustancia (Villalta, 2007) como ocurre con los actuales consejos escolares. En este mismo sentido, el abordaje de la violencia en las escuelas tiende a ser parcial, principalmente desde los manuales de convivencia o currículos no integrados, desarticulados que pueden operar como mecanismos de represión velada, si un joven es sancionado, suspendido, o derivado, medicado y finalmente excluido sin contemplar la dimensión psicosocial del fenómeno de la diversidad y sus implicancias en la institución escolar.

La institución viviente (Enríquez, 1972) es aquella que puede enfrentar los desafíos internos y externos como este. Esto implica dar sentido a lo que se hace en este currículum menos consciente entre

compañeros. La organización mortífera, sería la que no repara en sus conflictos ni les da significado grupal y termina en el silencio del deseo de sus miembros, llevándolo a la metástasis, por lo que nos enfrentamos con la pulsión o el trabajo de la muerte en la institución escolar (Freud, 1920). La escuela oficial, aun no tramita los medios suficientes para que la comunidad pueda hacerse cargo de integrar socialmente a este grupo de estudiantes que han sido destituidos como semejantes o son considerados inferiores. Se produce el efecto contrario al esperado y se configura un grupo desigual en oportunidades, ya que se promueve simultáneamente la discriminación de esta población de alumnos tranquilos a los que ni sus compañeros ni la escuela les atiende. En consecuencia, son segregados desde todos los niveles, es decir, nuestro sistema educacional y en la sociedad también no se adapta para atender a los niños que son objeto de abuso.

IV. f) Los desajustes en la educación: la visibilidad de la violencia institucional en la etiquetación individual

En consonancia a lo anterior, podemos identificar una amplia gama de sujetos que no se adaptan a la normativa escolar, que no responden a lo esperado principalmente por constituirse como cuestionadores de lo establecido inconsciente o conscientemente⁵⁴. Para este estudio, eso equivale a la manifestación de un conflicto social, no la dificultad individual de los alumnos “inquietos y

⁵⁴ Encontramos en la escuela sujetos que se destacan en un solo ámbito. Tal es el caso de los alumnos con Síndrome de Asperger, que presentan dificultades en el desarrollo. Ellos sobresalen en su pensamiento racional y estricto, pero tienen desajustes en el ámbito social para vincularse y comprender el entorno. Estos son algunos alumnos/as a los que otrora las ciencias médicas, dentro de ellas la medicina y la psicología, los clasificaba con trastornos de gran magnitud y lograba aislarlos de la sociedad en ghettos del sistema educativo, las escuelas especiales. Estos espacios, hoy están cada día más cuestionados ya que no aportan a la integración si no que al contrario, reproducen la desigualdad y la exclusión.

desordenados”, que atienden las escuelas, lo que no se ha cuestionado por el ministerio⁵⁵, recibiendo para este proceso de evaluación, colaboración de la psicología más bien reproductiva de las normas de adaptación escolar dominantes. Para el ministerio de educación del Estado, las políticas de mediación de los conflictos siguen siendo dirigidas verticalmente a los colegios municipales orientados hacia los alumnos (MINEDUC, 2000) sin comprender el fenómeno muchas veces inconsciente, grupal, institucional y también laboral que está como telón de fondo en este problema. Según Abramovay, (2005) esta violencia afecta de modo especial el ambiente escolar, en cuanto puede deteriorar las relaciones de convivencia y si no se enfrenta o escucha, perjudica los aprendizajes, la calidad de las clases, el desempeño laboral de profesores y académico de los alumnos.

Este tipo de violencia plantea un tema ético, si nos deslindamos del problema haciendo responsables a los alumnos o sus familias o nos reconocemos parte. Debajo de lo explicitado como “problema conductual de un niño/a”, como se señaló antes, pueden haber registros desviantes, no perceptibles operando: conflicto libidinal, pulsional, psicofamiliar, etc. entre un representante de la institución y el alumno/a (Mendel, 2004). ¿Cómo estos alumnos se sostienen en su educación y avanzan en este mar de requerimientos internos (pulsión) y externos dentro de ellos los institucionales?, es un desafío enorme, sobre todo para un joven que le imponen el aprender aquello que ni sospecha, ni entiende y los saberes más interesantes, los informales, que son parte del currículum oculto, deben ser relegados fuera de la clase como algo ajeno, propio a un “hoyo negro” (rico en energía) que se construye en los recreos en el patio o en la desautorización a lo instituido. Lo correcto, lo normativo lo deseable socialmente, conforman el sentido común y son nicho de fantasmas que giran en torno a lo imaginario de cada sujeto en la escuela y se pone en conflicto en la pubertad y adolescencia.

“Cuando los jóvenes de nuestros casos se oponen a ciertas prácticas de la cultura escolar es mucho más que “rebeldía adolescente”. Es una crítica política a formas sacralizadas que replican modos de socialización que no hacen sentido desde las representaciones juveniles. Estas prácticas culturales, fundantes de las identidades de los individuos a la vez que operan como resistencia política a la institución son una crítica no estructurada a ciertos valores canonizados por la escuela, muchas veces reflejo de un modelo social excluyente, segregador y desigualitario” (Falconi, 2004,p.7).

⁵⁵ Alumnos quienes se autodefinen desde la categoría psicopatológica (con Déficit Atencional, Trastorno Conductual con o sin Hiperactividad, etc.), como si arrastraran en su espalda una mochila con trastornos de diversa índole. Estos alumnos son castigados con el *labeling* y el estigma, para que roten a distintas escuelas del sistema: especiales o regulares

Ya desde el enfoque psicoanalítico del siglo pasado, Aichhorn (1936) relata que el carácter manifiesto de la conducta disocial⁵⁶ es lo superficial (lo que vemos por ejemplo, en los medios respecto al Bullying) y lo profundo, son los mecanismos psíquicos, sociales e incluso políticos que motivan realmente este comportamiento hostil. Esto se asocia de acuerdo a Foladori (1999) con las luchas de poder al interior de las instituciones en diversos registros, por ejemplo, cuando se establecen mecanismos de delegación del poder *“sobre algunos agentes que figurarán como los responsables sociales en tanto que representantes del colectivo”* (Foladori, 2000, p.38) es decir, se instituye la "legitimidad" de profesor-alumno, del poder delegado jerárquicamente en que se juegan, sus deseos, los valores culturales, grupales y los vínculos institucionales o la realidad psíquica institucional desplazada a diferentes niveles para logro de los objetivos supuestamente educativos (Käes, 2005). Se observa en nuestro sistema educativo tradicional esta particular asimetría, por tanto, las relaciones entre el rol de representante del saber en la institución: el profesor y el representante de la falta de saber que la institución provee: el a-lumno (palabra entendida desde el latín Al: “crecer, alimentar”, emparentado con el adjetivo “altus”-“alto, profundo”) están en permanente conflicto, y median el intercambio de conocimiento incidiendo en la dinámica de enseñanza-aprendizaje⁵⁷.

Desde el modelo anglosajón y pragmático del universo escolar, se ha citado al noruego D. Olweus (1998) como uno de los primeros en investigar la violencia entre pares desde hace unas décadas. Se describe a partir de una lógica cuantitativa acciones negativas entre estudiantes (“BullyIng” o “intimidación- acoso-toreaje-matonaje”) y se propone atender el fenómeno desde una postura de *reacción* al interior de la escuela más que de *prevención*. Pero más allá de una situación concreta que afecta a nivel individual, resulta importante en este estudio comprender el sentido y significado del poder en el vínculo entre compañeros, visualizar la falla estructural, el choque grupal y cultural producido por algún acontecimiento no previsto entre la institución y el alumno, derivado de las reglas o normas -gran parte implícitas e inconscientes- que rigen las relaciones instituidas entre los alumnos de la escuela más que de un solo sujeto o varios en particular (como se subraya más allá de lo visible, es decir la relación entre pares o interpersonal). Interesa captar las relaciones entre el alumno y sus pares o el alumno y la institución si se advierten diferencias por ejemplo de status, prestigio social y sus efectos.

⁵⁶ Desde la psiquiatría al efecto de la disonancia entre el sujeto y la norma, lo han llamado comportamiento “disocial” (OMS, CIE 10, 1992).

⁵⁷ En este sentido, una educación de mala calidad e incierta en su orientación y sentido, que no garantiza un desarrollo psicosocial claro, ni menos si pensamos en el macro sistema, un puesto de trabajo, se vuelve un problema psicosocial y quienes se ven más afectados por ello son los niños/as y jóvenes (Edwards y Cols., 1995) independientemente del nivel sociocultural que provengan.

Por otro lado, se observan las consecuencias institucionales que van moldeando la emergencia sobre de la violencia. En la escuela persisten una gran cantidad de prejuicios por parte del docente que permiten que el alumno de escasos recursos perpetúe su situación sin poder avanzar a pensar en un proyecto de vida más próspero y en el futuro académico y laboral más autónomo. Desde la posición de Eyzaguirre (2004) quien cita un estudio en Chile respecto las representaciones sociales de la educación en la enseñanza básica, nos da cuenta de cómo a través de los marcos simbólicos, los docentes recortan el capital cultural hacia los niños ya que tienen polarizada y escindida su concepción de educación: por un lado, lo académico-pedagógico y por otro, lo “formativo”. El ámbito de mayor relevancia sería lo formativo que tiene relación con el desarrollo afectivo y valórico hacia los alumnos. La investigadora chilena agrega que en condiciones de pobreza, lo más probable es que esta preocupación hacia lo afectivo-nutricional se agudice y advierte que si la escuela no provee del marco cultural compartido, se quedarán sin adquirirlo, ya que los hogares con menos recursos, no lo pueden entregar.

Se presenta una situación compleja actualmente con la educación ya que por un lado, aun promete la mejora de la situación socioeconómica, y por otra responde, sobretodo en la educación inicial a anticipar cierto peligro, de caer en la delincuencia, de ser devorado por la nada -la exclusión y la pobreza- si el niño no se enmarca en el sistema educativo como alumno. La norma es la educación sede aparente del ascenso social, que reparte bienes, diplomas, grados para satisfacer como remarca el sociólogo Dubet (1998) *“los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales”* (p.26). Se trata como lo plantea Waserman (2004) del estado paranoico que toman los vínculos sociales en una comunidad producto de esta competencia a la larga por el consumo y el prestigio o la imagen de status. De acuerdo con la literatura se ha llegado a constatar la existencia de un funcionamiento escolar que no puede retener de la deserción a los niños de sectores marginales, pero tampoco se le ofrece posibilidades o alternativas educativas que les den acceso real a un capital cultural más elaborado. Por otro lado, se plantea que estos niños no se integran a la escuela debido a que son alumnos “diferentes”, pero aquí la institución escolar es incapaz de abordar esa diferencia (Fernández 1999; Butelman 2006). A partir de esta postura insuficiente, se pueden crear planes de desarrollo educativo autogestionado, que ponga de relieve la pregunta por el alumno y su deseo, no desde acciones racionales arbitrarias que los padres o profesores proponen o imponen para “conducir” a priori a su hijo/as o alumnos/as.

IV. g) La violencia e *inversión*

En este apartado se va a conceptualizar la violencia institucional a modo de comprensión del objeto de estudio. En este sentido, resulta relevante éticamente tomar posición e implicación si se trata de un fenómeno poco esclarecido y acabado ya que la indiferencia o arbitrariedad en la práctica profesional, puede tener serias repercusiones en el vínculo institucional y en la experiencia de los alumnos en su proceso educativo. En general la violencia es considerada a priori como negativa y cuesta pensar que una de las consecuencias de este lazo, pueda dar paso -en su impacto grupal- a un eje de integración y empatía y movilice a proteger los miembros de una institución amenazados.

La violencia se vincula necesariamente con los conceptos de cultura, fuerza y de poder. Suele ser inaprensible y llegar a producir un quiebre *en* el lazo social, pero se manifiesta dentro y no fuera del vínculo (se le llama de forma imprecisa lo antisocial). La violencia se puede ir demarcando como “El vacío de la palabra con el otro”, es decir, que el campo en el que opera se ubica dentro y en el límite de la experiencia y la historia cultural humana. Desde el psicoanálisis, la violencia es una representación, un deseo (de cariño, afecto, escucha, etc.) con respecto a otro relevante, que no pudo llegar a ser pensado por el intersujeto y se transformó en acto, en fuerza física o verbal pero que perdió su condición inicial de lo que significaba para él esa acción en relación con el otro, por lo que no llegó a ser noticia conscientemente (Gutiérrez, 2002).

Para algunos autores como Lolas, (1991 en Ramos, 2002), es útil diferenciar la violencia de la agresión, ya que ésta última tendría un componente más instintivo “intencional” de defensa entre pares o iguales y la violencia en cambio, se distingue como abuso en el plano asimétrico del poder en el cual la víctima no puede escapar (Foladori, 2000). Los estudios señalan que los casos de agresión sin violencia visible entre jóvenes son los más frecuentes (Ramos, 2002) lo que puede hacernos pensar que la agresión no busca la destrucción del otro tal como el lazo violento. Este sería uno de los postulados de autores como Winnicott (1950) que cuestiona a Freud al establecer que la pulsión de muerte es de otro orden, que tiene como meta el aniquilamiento o uso-abuso del otro como en muchos casos la violencia, por tanto, la agresión estaría en el orden de la búsqueda de oposición y diferenciación aun cuando en ambos casos puede haber destrucción e intención de daño.

La violencia se contempla en este trabajo como un discurso que obedece a un imaginario social particular y globalizado restringido en su análisis, en el cual se desdibuja su origen institucional y cultural

ligado a la dinámica *dominio-sumisión*. Actualmente su comprensión se magnifica en base a prejuicios (origen de clase o target groups⁵⁸) o a efectos externos observables (manifestación física de la fuerza entre individuos). Según Souto (2000), se trata de un fenómeno social que se caracteriza por ser una fuerza impetuosa intensa, una coacción que es ejercida principalmente sobre una persona que representa un grupo con menos poder, para obtener aprobación, influir en sus conductas, etc. De acuerdo a Puget (2000), es algo que se genera en lo vincular, es decir, el espacio dinámico de producción de subjetividad basado en los efectos de las presencias mutuas y siempre afecta a un otro (puede ser al cuerpo, la moral, las posesiones, hacia objetos culturales o simbólicos).

Es importante en este momento señalar el concepto de **violenticidad** es decir, el espacio potencial en el cual puede preverse violencia institucional. La violencia institucional se visibiliza, por un lado, cuando se desencadenan en exceso las prohibiciones institucionales, sobre todo ligadas al cuerpo, la percepción y el aprendizaje, como las provenientes de algunas escuelas, se forman inhibiciones y fantasmas que aquejan al sujeto cuando éste transgrede una norma disciplinaria, entonces asistimos a las violencias secundarias, en las que el desarrollo del sentimiento de culpa deriva de la angustia arcaica de la retirada de amor por parte de la figura primordial que está internalizada en el super-yo del adulto (Mendel, 1974). Además esto promueve niños y sujetos pasivos que le temen al disenso, sin cuestionamientos, en los que su pensamiento no cabe un espacio psíquico personal, si no que emula el de lo instituido. La autoridad, que debería representar el conjunto, el colectivo, suele ocupar este lugar de artífice de normas implacables y conservadoras. Construye redes sostenidas en el intento de someter a través de lazos de apoderamiento “por el bien” del otro, vínculos de sojuzgamiento, uniones para dominar y controlar a través del discurso oficial. Si existe una institución menos represiva, como la que esta en este estudio, lo no dicho de este discurso, lo censurado institucional, puede reaparecer del relato de los alumnos (función de portavoz).

Por otro lado, es posible prever la violencia institucional también cuando existe déficit de prohibiciones estructurantes en la institución, donde además posiblemente la función paterna no se hizo presente a través del adulto cuidador/a, lo que se produce es que el niño y más tarde el joven tenga un déficit de remordimiento y empatía. Entonces el otro responde a necesidades más inmediatas, narcisistas, no metabolizadas. Muchos, en estas condiciones de vulnerabilidad carecen de conciencia

⁵⁸ Se refiere a grupos minoritarios como los inmigrantes, que son tratados como chivos a quienes se les discrimina por su condición desigual de poder y oportunidades.

moral o ideal a construir juntos, por tanto la responsabilidad es para ellos una obligación externa y frágil (Enríquez, 1971). El discurso actual está plagado de prohibiciones arbitrarias que tampoco articulan en normas que estuviera en condiciones de garantizar sentido y anclaje, referencia y sostén al alumno. Si existe una institución menos represiva, lo no dicho de este discurso, lo censurado institucional, puede reaparecer del relato de los alumnos (función fórica de portavoz).

Desde la mirada de la pedagogía crítica de McLaren (1995) la escuela configura una serie de rituales que tienden a reificar -como una piedra- la cultura y a automatizar el comportamiento de los alumnos tanto en lo instruccional como en lo informal, lo cual atrapa a los sujetos sin dejarles opción de pensar si no a partir de un discurso limitado, prejuicioso hacia el otro semejante —en sus ejemplos eran inmigrantes- lo cual favorece la reproducción de la violencia y desigualdad hacia los marginados.

De acuerdo a lo anterior, las diferencias intersubjetivas se activan en las relaciones de poder cuando existe falta o excesos hacia personas que ostentan grados de poder asimétrico (Foladori 1999; Puget, 2000). Esta mirada trasciende el sentido común en cuanto a cuestionar que este fenómeno sería en sí mismo rechazable o desfavorable, ya que de hecho estamos inconscientemente acostumbrados a ciertos grados de violencia institucional, hasta un límite que el sujeto logra verbalizar este efecto como sufrimiento o intenta salir de él o “sublimar” esta relación con los recursos sociales que posee (Käes, 2005) a través de la creación de grupos, redes, etc.

Frente a esta situación es relevante plantear la **inversión** como un proceso en el que lo instituido se instala para exculparse de la medidas de control. Aun cuando pasen 100 años a través de actos de violencia social éstas resultan de la inversión de la violencia institucional de origen que operó con diversos dispositivos para ocultar lo que no podía hablarse ni debatirse (ejemplo: las violaciones de la guerra civil, la deuda histórica, las manifestaciones estudiantiles donde los jóvenes son catalogados de violentos, pero no así la institución policíaca del Estado) esta recuperación del poder por parte del colectivo, sigue siendo reprimido por la autoridad lo que genera un movimiento de fuerzas (lo que Foladori (1999) llama el inconsciente político).

El movimiento mencionado también puede ser entendido como un gesto o manifestación grupal de **“violefensa”** que opera en oposición a la inversión de la violencia institucional, por lo que aparece como un agente “violento” cuando en realidad a través de este recurso, se encubre la responsabilidad

estructural de la autoridad. Se configura como un acto que puede o no ser acto-poder (Mendel, 2004) para mantener la integridad en una situación amenazante una necesidad colectiva no escuchada por ejemplo, un niño puede sentir “si en la escuela no me escuchan, entonces rompo o rayo el asiento”. Este alumno no es violento, si no que responde a requerimientos vinculares e institucionales no cubiertos.

Se trata entonces, de analizar lo que nos quiere decir la *violencia* (del orden de lo simbólico-cultural) creada por la escuela y de visualizar qué hacemos para enfrentarnos a los distintos casos, para convertir nuestros centros educativos en espacios adecuados para el aprendizaje en el marco de una democracia colectiva. Por ejemplo, si un niño agrede a un compañero y es posteriormente suspendido por aquello es cierto que él es victimario de agresión, pero lo más relevante es que al mismo tiempo, es víctima de violencia institucional. La violencia desdibuja más este borde con el otro por medio del control, manipulación perversión del lazo. La no intención de dañar por parte de la persona que está en una situación de mayor poder, no implica que el daño no ocurra, ya que por definición el abuso de poder infiere daño físico y/o emocional al sujeto de abuso (Barudy, 1998). Por tanto, la confusión se circunscribe cuando ambos fenómenos pueden traer el daño como consecuencia, pero la posición del lazo violento considera como objeto de su deseo de poder y control al otro, es su uso instrumental coercitivo lo que lo desconsidera como alteridad.

Entre los alumnos se entenderá violencia cuando no existe paridad de poder (asimetría) y de forma velada o explícita se utiliza el poder como recurso para obtener algo de alguien que representa a un grupo “minoría” que no desea libremente, vulnerando su integridad física, social y/o psicológica independiente de su intencionalidad. En la relación profesor-alumnos se entenderá como un recurso de poder instalado por la escuela, por ejemplo a través del docente cuando hace valer su autoridad y mantener cierto orden pedagógico instituido en el aula.

La violencia en este contexto, adquiere desde el análisis institucional carácter de “*analizador*”, de graficar un vacío que está en relación no sólo a los individuos (que se agreden), si no que en la institución (que castiga) emplazándola en su rol comprensivo de los conflictos y no represivo, donde el sujeto escolar pasa a sentirse como el fantasma de un monstruo que no tiene voz ni voto⁵⁹.

⁵⁹ Actualmente la ambición del hombre contemporáneo-no sólo del niño o joven- no se ubica a favor de la igualdad, sino en contra de sí mismo, grupos humanos y de todas las especies. Esto da cuenta de que la cultura forja la forma de expresión de lo instintivo, y sólo en el hombre en la cultura puede generar el tipo de violencia que llega hasta la muerte en una institución. Podemos recordar la matanza que ocurrió hace 10 años atrás (abril de 1999) en un Colegio de Denver, USA y muchos ejemplos más de guerras y matanzas ideológicas que no acaban.

En educación, el punto neurálgico de la violencia entonces, se pone en juego en la disciplina escolar, en el marco regulatorio interno de los alumnos en la escuela. Según Assaél y Cerda (1998) el sistema educativo es jerárquico y autoritario lo que afecta las prácticas pedagógicas y la educación.

En nuestras sociedades, de acuerdo con Kaplan (2006) siguiendo a Bourdieu: *“el sistema educativo, es una agencia para el ejercicio de la violencia simbólica en tanto “imposición de arbitrario cultural”* (p.36) ya que existen en su interior una serie de imposiciones que legitiman un cierto tipo de relaciones presentándose como naturales las que ocultan *coacciones* sobre lo que es y debería ser, revelando y revalorando el orden de jerarquías escolares y sociales unívocas.

Este ejercicio de la violencia es invisibilizado por que oculta la complicidad de los que sufren sus consecuencias y se práctica de una forma solapada en el lenguaje informal, en señas y tonos difíciles de capturar. Para Kaplan (2006), existe una lucha simbólica constante al interior de las escuelas para atribuir la violencia para diferenciarla de la que no es y deslegitimizarla. Para Ana Ma. Fernández (1999) el hablar de violencia y abordarla de forma institucional, no genera más violencia, si no que da la posibilidad grupal de desarticular el poder inscrito en las relaciones y en su acto. Lo complejo del acto violento es que en muchos casos es invisible, porque está legitimado y normalizado en el marco de un supuesto beneficio para la persona afectada, tal es el caso del maltrato de los padres y madres (descalificaciones, golpes, abandono, etc.) y profesores (exceso de control, expulsiones, retos, gritos, etc.). Se erige entonces un complejo sistema de creencias asociadas que respaldan y naturalizan los comportamientos abusivos por parte de los ejecutores (Barudy, 1998).

Con respecto a lo anterior, el filósofo Michael Foucault (2001) considera el poder como una batalla perpetua, que más que una posesión es algo que se ejerce en una red de relaciones, que invade, que pasa sobre los que no lo tienen, a través de ellos y apoyándose sobre ellos. En esta línea entonces se puede afirmar que la violencia apunta a un desequilibrio de fuerzas donde el más fuerte abusa del más débil. Si bien es dañina en sus efectos, su intención última no es dañar sino someter, doblegar, dominar, paralizar. La violencia es una forma de avasallamiento que intenta apoderarse de la libertad y de la dignidad de quien la padece, de su voluntad, de su pensamiento, de su intimidad.

En la sociedad democrática, la educación desde su visión de proyecto, es el instrumento de la razón, lo que se opone y frenaría la violencia destructiva que traspasa generaciones (Barudy, 1998). Sin embargo, el psiquiatra italiano Franco Basaglia y M. Foucault hablan del entramado sutil de poder imbricado en los discursos y normativas cotidianas que convierten a la violencia en un complejo engranaje casi imperceptible (incluyendo las instituciones de familia, la escuela, las cárceles, las fábricas y los psiquiátricos). Las llamaban instituciones disciplinarias. Cualquiera sea la clasificación que hagamos nos encontramos con formas de violencia visibles y otras que no lo son tanto, como es el caso muchas veces del prejuicio y de la discriminación. Por este motivo, es importante distinguir la violencia de otros fenómenos ya que se confunde lo que debe ser encausado –la pulsión- de lo que debe ser el foco de interés institucional: la violencia que se basa en una dinámica abusiva y asimétrica de *dominio-sumisión*. Si no se reconoce como tal, pasa a ser un objeto invisible de ningún valor de abordaje y transformación en los intercambios educativos. Surge la pregunta ¿En qué situaciones la violencia se invisibiliza? podríamos responder en las masas en las cuales no hay grupalidad si no que sólo una amalgama poco definida, es decir, una “serialidad” de personas diría Souto (2000), es conveniente que algunos ejerzan el poder sobre ellos:

“...puesto que el poder se ejercerá sobre ellos y a sus expensas (...) Ha sido necesario mucho tiempo para saber lo que era la explotación. Y el deseo ha sido y es aun una cuestión de largo alcance. Es posible que ahora las luchas que se realizan y además esas teorías locales, regionales discontinuas, que están elaborándose en esas luchas y forman un cuerpo con ellas, sean el principio de un descubrimiento del modo en que se ejerce el poder.” (Foucault, 2001, p. 33)

Esto implica que existe un contexto de **violenticidad**, en el cual los actores pueden ir tomando conciencia de su lugar en la institución, van organizándose en miras de una mejor situación en cuanto a las cuotas de poder institucional, que le permitan desplegarse en cada grupo al que pertenecen y revelen las injusticias que pueden ser vividas como violentas en las interacciones escolares.

IV. h) Formas alternativas: experiencias antipedagógicas ligadas a la autogestión

Es importante reconocer algunas experiencias internacionales que han aportado para contemplar una educación no tradicional, es decir, no coercitiva, centrada en la autoridad y derecho

colectivo. Estas contrainstituciones ponen en cuestionamiento la realidad escolar instituida y han servido para proponer dispositivos de intervención en los que emerge la subjetividad y el deseo de los niños como estudiantes. Además se rigen por normas comunitarias que representan una posibilidad de autogestión de su trayecto y proyecto educativo. Iniciativas como estas, son representativas de los principios de la institución a estudiar, la que ofrece una alternativa a la tradicional que pueden dar frente a su violencia interna.

Summerhill fue fundada en Inglaterra en 1921 por Alexander Sutherland Neill y propone otra lógica de trabajo temporal. Esto requiere de no centrarse ni en la enseñanza ni en la instrucción o en los rituales sin sentido, si no que el alumno llegue a ser autónomo, responsable y no sobreprotegido por la escuela. En esta institución no se promueve ni la competencia, ni la discriminación a través del currículum oculto, si no promueven la libertad del individuo en su intersubjetividad, lo que implica la toma de conciencia del otro, en su diferencia y en su alegría o en su dolor.

“Me impresiona con frecuencia el grado de inmadurez de aquellos muchachos y muchachas atiborrados de conocimientos inútiles. Sabe muchas cosas, brillan en dialéctica, pueden citar a los clásicos, pero en sus puntos de vista de la vida son niños” (Neill, 1960, p.37).

Se trata de intervenir como docente en lo cotidiano, en el interés y en la historia del alumno, su contexto intergrupar, donde el alumno puede demorarse en su año escolar, pero se va esforzando por sí mismo. Los contenidos tratados, no están dissociados de la vida social no son absolutos ni inmutables, si no que se hacen carne en la escuela. Los alumnos deciden si quieren ir a clases o no y en qué área u oficio dedicarse. La ciudadanía y democracia se practica a través de la **asamblea** la cual consiste en una instancia instituida, un parlamento escolar que se reúne regularmente bajo la presidencia de un niño/a y quienes quieran. Este espacio genera polisemia y posibilidad de construcción de legalidades (normativas de derecho común) ya que se busca el gobierno de todos en el que los alumnos logran poner en el tapete sus conflictos en medio de la convivencia y participan tratando de lograr su máximo beneficio pero no a costa del otro. Lo anterior modifica radicalmente la idea de adaptación en la que el sujeto se adapte al medio y no éste a él. Contar con la ausencia del otro, es poder estar con el otro sin que esté presente para la toma de decisiones, sin el sometimiento sólo a un normativa superyoica idealista de adhesión institucional *per se*. Esto permite la verdadera capacidad de pensar por sí mismo, sin la

persecución o interferencia de la opresión de la autoridad adulto o la regulación institucional (incluso el director debe asumir las decisiones que emanan de la asamblea).

El juego en este escenario se erige como un factor elemental en la institución escolar que pretenda edificarse sobre la base de principios y valores construidos *no a priori* en nombre del bienestar del niño/a, si no que donde los alumnos van descubriendo sus intereses y competencias espontáneamente. Para Winnicott, el juego es una zona intermedia donde el sujeto construye la realidad y la vivencia por medio de la fantasía, donde puede representarse y jugarse por entero en términos inconscientes. El juego es primordial en el análisis de niños, Freud (1920) lo describe en el *fort-da (se fue-vuelve)* de un niño de 15 meses que tira y trae un carretel. En este caso se puede configurar un núcleo conflictivo del niño/a con sus vínculos parentales, el niño/a simbólicamente refiere por ejemplo, de su problemática de separación traumática en el juego⁶⁰. El juego para Winnicott –no necesariamente *the game*⁶¹- es central para establecer una comprensión poco dualista sobre la otredad y lo externo (la cultura y lo social) ya que se configura como un espacio potencial intersubjetivo, una viva manifestación creativa del sujeto con otros. La agresión colabora en la primera infancia cuando el niño se moviliza como parte del lazo amoroso⁶², por lo que en el juego me enfrento a mi par, puedo construir un borde con el otro en el juego. Rodolfo (2009), propone que la destructividad no está en la agresión si no en la represión o inhibición de esta manifestación infantil que promueve la creatividad. De acuerdo a Neill (1960), los juegos de los niños con su material de la fantasía, en su escuela no tienen restricciones, se dan en un espacio de libertad regulada por ellos mismos. Desde el análisis grupal e institucional el juego se constituye como medio y fin y es un elemento fundamental para el desarrollo intersubjetivo en la medida que el alumno experimenta vivencias tanto creadoras, de sociabilidad interactiva y sublimación, como mortíferas y violentas cuando el sujeto alumno se vuelve instrumento, -se des-subjetiviza- es obligado y sometido a reglas en las que no participa ni gesta, en las que se posibilita el lazo de la servidumbre y la repetición institucional, es decir, que van en la línea de la pulsión de muerte social (a diferencia del movimiento de fuerzas dentro del juego va en el campo de la subjetivización es decir, de

⁶⁰ Es importante que en este caos la madre sea suficientemente buena y desarrolle lo que Winnicott llama “*mothering*” que son todos los cuidados que requiere el niño para poder crecer hacia la independencia, soportar la angustia y la separación, transformándola en una “presencia de la ausencia” (Rodolfo, 2009)

⁶¹ Se hace la distinción del juego normativizado del adulto, en el que desarrollan los niños posteriormente, donde se trabajan elementos como el trabajo en equipo, y competencias culturales.

⁶² Muchas veces esto no se reconoce, pero se advierte por ejemplo en “el que te quiere te aporrea”, ya que para que se configure el lazo primordial que finalmente va a dar cuenta del objeto querido, se requiere de un movimiento potente como la agresión que lo haga notarse frente y con el otro. De acuerdo a Winnicott, si esta motilidad es reprimida, la capacidad de amar sufre un daño.

crear y marcar diferencias dentro del grupo homogéneo). Por tanto, en la escuela “Summerhill” el derecho se construye bajo el principio de la libertad que significa responsabilidad bajo el marco que la comunidad delimita y no por la imposición externa de la autoridad.

Por otro lado, la experiencia de la escuela Barbiana en Italia en los años 60` rompió con la dicotomía de los sujetos “víctima”-“victimario” y hace de estos niños con mayor vulnerabilidad socioeconómica una comunidad educativa luchadora⁶³. Propone la política de las “tutorías” en la cuales los alumnos que saben más le enseñen a los que saben menos, y los profesores son asesores-tutores de estos procesos. En este sentido se logra establecer un juego donde el aprendizaje es un encuentro entre dos saberes, motivado internamente desde la institución y los niños. Alicia Fernández (2007) propone la educación como una oportunidad del niño de crear autoría, desarrollar su inteligencia y construir conocimientos conducida por un enseñante que es un agente subjetivante o desubjetivante del niño. La contención y el trabajo libre son condiciones necesarias para el aprendizaje de un niño/a en esta escuela. El maestro por tanto, como la educación es una tarea imposible -como señala Freud- reconoce que su área no está exenta de conflictos. El educador puede en vez de actuar promoviendo movimientos inconscientes infantilizantes que asfixian el deseo, es decir más psicofamiliares, promueve el intercambio grupal y de responsabilidad interna que promuevan la autoría no la autoridad.

La experiencia de la escuela de *Bonneuil*, que fue fundada en 1969 por la psicoanalista Maud Mannoni, rompe con los cánones de la escuela tradicional e invita a los alumnos jóvenes con trastornos psicóticos a desarrollarse con igualdad integrando su singularidad, conociendo y reconociendo cultura y oficios para crear y crecer con su cuerpo y el cuerpo grupal que configura la red simbólica que los inserta. En esta escuela, se transparentan los objetivos pedagógicos y se adelanta los objetivos las expectativas junto con ellos considerando su contexto y sus deseos de aprender. Los padres establecen vínculos con analistas para trabajar en psicoterapia con sus hijos paralelamente a la escuela (sin que este convenio implique un pago desde la institución al especialista). Se espera que puedan alcanzar la educación básica para poder enfrentar la vida, a librar su “propia lucha”. Esta escuela además tiene como finalidad ser abierta lo que permite que los intersujetos que trabajan son parte de ella tengan el derecho de rechazarla y la institución de hacerse cargo de ello, por lo que en el caso de los pacientes lo asumen como el acceso a un deseo y abandonan la escuela. Esta situación que tiene muchos bemoles dulces y

⁶³ Los alumnos alzan la voz denunciando a través de su libro “Carta a una maestra” como la escuela tradicional perpetúa a través de los docentes, las desigualdades sociales perjudicando a los que poseen menos recursos.

agracias, ha hecho investigar a los analistas que en jóvenes con trastornos y diagnósticos psiquiátricos, la posibilidad que tienen de romper con las pautas de enfermedad que fueron únicas bases de su identidad y recursos en momentos de conflicto, depende del apoyo-holding que se les haya brindado realmente lo que lo va conduciendo hacia la independencia (Mannoni, 1986). De acuerdo a lo anterior, si bien la escuela enmarca subjetividades, podría no ser totalizante, teniendo una responsabilidad en lograr canalizar las pulsiones que emergen de las relaciones en su interior y poder leer y diferenciar sus especificidades escuchando a los actores.

Si analizamos la experiencia del Hogar de Infantes que inaugura Vera Schmidt, creado en Agosto de 1921 en Moscú, podemos constatar que fue orientado hacia la formación anti-represiva de niños⁶⁴. De acuerdo a W. Reich (1926) la institución educativa influye radicalmente en el carácter lo que se condice con la escuela tradicional en nuestro país. Cuando se reprimen sus necesidades el niño, éste se vuelve apocado, temeroso dependiente y obediente ante el adulto y desarrolla impulsos no naturales como las disposiciones sádicas. Estos psicoanalistas postulaban que la sexualidad libre del niño constituye una sólida base estructural para su voluntaria adaptación a la colectividad y para la disciplina voluntaria del trabajo.

Los principios fundamentales del jardín no difieren de los que encontramos en escuelas alternativas como la de este estudio: No debían inflingirse ningún tipo de castigo, ni tan siquiera hablar duramente a los niños. El elogio y el reproche eran considerados como juicios incomprensibles para el niño y tenían solo sentido para el adulto. El principio de la moral autoritaria queda eliminado⁶⁵. No se juzgaba al niño mismo, sino al resultado objetivo de su acción (lo que concuerda con los principios antipedagógicos de la escuela estudiada). Si se producía una pelea no se reprendía al niño si no que se le mostraba el daño que había causado al otro niño. El sistema que operaba era no patriarcal es decir, se abandonaba todo adoctrinamiento y se sustituía por la formación que le hiciera participar espontáneamente desde el punto de vista colectivo acorde al principio de autonomía.

⁶⁴ El hogar dependía de la dirección del instituto de Psiconeurológico de Moscú en la Rusia de 1921. Fue financiado por el "comisariado del pueblo para la educación" como la primera tentativa en la historia de la pedagogía para dar un contenido práctico a la teoría de la sexualidad infantil de S. Freud. Se acogieron a 30 niños de diverso grupo etareo. Luego de 3 meses de funcionamiento comenzaron a surgir rumores y desconfianza de las autoridades que no permitieron su continuidad. Esto dio cuenta de la incomprensión de la importancia de considerar el concepto de la economía sexual en la educación infantil.

⁶⁵ Las exigencias morales; "Debes amar al prójimo" es moralizadora y autoritaria. La necesidad de regularse a la vida social emanaba de las situaciones de la vida cotidiana y de la propia comunidad de los niños y de ninguna manera de las decisiones de los adultos neuróticos ambiciosos y exentos de amor (Idem, p.26).

Las educadoras debían abstenerse de formular juicio alguno sobre la conducta o las particularidades del niño. No se autorizaban demostraciones exageradas de afecto, besos y abrazos ya que estas demostraciones están destinadas a satisfacer más al adulto que al niño. El entorno estaba adaptado a la edad y las necesidades específicas de los niños. Los materiales eran elegidos en función del requerimiento de actividad del niño y con vistas a estimular sus aptitudes creadoras. Si las necesidades del niño cambiaban los juegos también, por tanto no estaban preestablecidos. Principio de adaptación a los requerimientos del niño en vez de la adaptación inversa de la escuela tradicional. Reich afirmaba que los que se sienten con el derecho de pegarles a los niños, se sienten con el derecho de utilizarlos violentamente para tratar de resolver fallidamente temas insatisfechos de su propia educación. Dice Reich *“Al despojarse de medidas disciplinarias y el juicio moral (que devienen del control convencional y la regla) no hay necesidad de reparar con besos el daño que se ha causado con bofetadas”* (1926, p.25).

Para Vera Schmidt, si el niño debe acomodarse a la realidad exterior sin grandes dificultades, el mundo exterior no debe aparecerle como algo hostil. Se intenta hacer la realidad atrayente y sustituir los deseos más primarios para que renuncie o suplemente aquellos por otros más racionales. Si debe voluntariamente adecuarse a la realidad debe primero aprender a amarla, con una identificación satisfactoria con el entorno, ese es el principio de la economía sexual freudiana. Se le explica al niño porqué se les pedían ciertas cosas, no se les daba órdenes (lógica militar). Se les debía mostrar que las satisfacciones primarias eran sustituibles a los deseos más elevados: el amor a su entorno y al de los compañeros. La confianza en sí mismo y el sentimiento de independencia eran desarrollados y fortalecidos en el niño para que pudiese adaptarse más fácilmente a las necesidades de la vida que si se le hubiera conducido desde el exterior (p. 27). Se posibilitaba la expresión del impulso sexual y se sublimaba.

En este lugar, se considera que las reacciones de los niños están en directa relación con la educadora por lo que el desorden, era el resultado de actitudes neuróticas inconscientes por parte de las educadoras por lo cual el educador/a debe intervenir continuamente sobre sí mismo, conocer sus dificultades, situaciones institucionales no resueltas y lograr controlarlas por los niños. Los niños del *hogar* no eran contrariados a su deseo de movimiento: podían correr saltar gritar. La inhibición que provoca la represión abrupta del deseo, impide su sublimación, ejerce una fuerza inusitada por salir desbordado en cualquier momento, sin elaboración. Por medio de la inhibición motriz (disciplina del

cuerpo) los niños se vuelven pasivos, fríos. La movilidad natural del niño no está en contradicción con su aptitud para la cultura. En este jardín están aptos para la cultura y la realidad social estableciendo un continuo entre el principio del placer interno y el de la realidad uno se superpone al otro, no como opuestos si no que un suplemento. Poder postergar la gratificación inmediata, narcisista, la satisfacción pulsional, es entrar en el orden de la cultura, simbólicamente pertenecer al clan de hermanos, es poder renunciar con la mirada a un bien mayor que es resultado de una tarea y proyecto institucional común sin que éste sea impuesto, es decir la construcción de la ley, la autogestión en base a la autoridad del acuerdo colectivo.

V. MARCO METODOLÓGICO

En el marco de la comprensión de los fenómenos sociales, incluyendo esta misma investigación, se apuesta a un estudio de corte cualitativo debido a que este enfoque supone un camino metacognitivo de acceso a una realidad compleja (Souto, 2007; Morin, 1984), que requiere de reflexión en la acción misma de investigar y sobre el observador, por lo que se focaliza tanto en el objeto como el sujeto de estudio. Este recorrido especular de la investigación cualitativa es también interpretativo en su concepción densa de acuerdo a Geertz (2005), en el cual se indaga profundamente en un área problemática que es múltiple. En este caso, mediante la construcción de un dispositivo, nos adentrarnos en la forma cómo opera la violencia al interior una escuela en particular. Esta institución, se escoge por ser una investigación con un marcado interés en la transformación social desde la propia comunidad. En este caso es de escasos recursos con tendencia autogestiva (que constantemente busca como organizarse y financiarse) y está compuesta como una unidad diversificada, con una serie de matices y complejidades, que en conformidad con el planteamiento del problema, reconocería a los jóvenes como constructores de la realidad social en este contexto institucional. Si bien el estudio aborda la violencia institucional de una escuela, a quienes se dirige la educación y sus exigencias es al grupo alumno, es por esto que interesa conocer cómo experimentan, resisten, enfrentan o ejercen la violencia en su interior.

De acuerdo a Remedi (2004), la reflexión cualitativa implica incorporar la trayectoria del investigador, que piensa sobre las prácticas presentes en la escuela *“que se articulan en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc. y posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento, el lugar de lo institucional en su intertextualidad”*(p.27). El investigador se posiciona de acuerdo a su problema de investigación- como carta de navegación-en lugares específicos y singulares de la vida institucional. Desde la mirada de Janesick (2000, en De la cuesta, 2003) en este proceso el investigador *“reubica y contextualiza el proyecto inicial de investigación dentro de la experiencia compartida del investigador y los participantes en el estudio”* (p.229). Como señala De la cuesta (2003), la reflexividad convierte al investigador en actor de su estudio e instrumento de la indagación, quien construye el diseño como producto de las decisiones que toma, lo cual implica un profundo reconocimiento de la ética, de conocer el elemento de *implicación y arbitrariedad* en la investigación cualitativa que debe analizarse en este recorrido. En este sentido, la *implicación* dice relación con que el investigador necesariamente construye su objeto de

estudio a partir de su subjetividad y su involucramiento muchas veces inconsciente en su materia de análisis *“toda investigación es auto-pertinente y representa una introspección más o menos indirecta”* (Devereux, 1999, p.90)⁶⁶.

En este contexto, resulta importante reducir la arbitrariedad de la investigación en la medida que cada paso del método escogido se va justificando lo que lo va transformando en un texto representativo, ético y de rigor científico. La investigación cualitativa permite hacer un análisis de situaciones complejas desde distintos niveles, ámbitos y variables -incluyendo la subjetividad del investigador (Souto, 2007)- se requiere de rigurosidad y supervisión metodológica para evitar reduccionismos o generalizaciones simplistas. Este planteamiento remite al rol del investigador, quien se perfila como un sujeto activo, con una mirada no neutral, interpelado políticamente en sus decisiones metodológicas, a favor en este caso de la democracia, la tolerancia y el antitotalitarismo (Alonso, 1998).

Para ello, de acuerdo a Marssall y Rossman (1999, en Vasilachis de Gialdino, 2006) esta metodología, se asienta en la experiencia de las personas, en el estudio de los fenómenos sociales y recurre a diversos métodos de investigación e interpretación *“examinando cómo el fenómeno -la violencia⁶⁷- está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción”* (p.26). De acuerdo a esto, la metodología cualitativa entrega múltiples posibilidades de aproximación al objeto de investigación y provee una más profunda comprensión del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de métodos cuantitativos (Silverman, 2000, en Vasilachis de Gialdino 2006). El objetivo de ello, es comprender la realidad institucional relatada desde el relato de los alumnos, no sólo constatarla o describirla superficialmente.

La comprensión que se persigue tiene relación, siguiendo a Souto (2007), con un plano de significación no manifiesto, ni explícito o positivista del acontecer social, donde es necesario una inmersión de segundo orden, la cual pueda descubrir significados soterrados inconscientes, que más bien obedecen a la ideología, luchas y conflictos de poder:

“de lo político que cómo concepciones y supuestos subyacentes más o menos compartidos orientan las acciones de las personas y de los grupos y aquellos provenientes del

⁶⁶ En este sentido, es importante tener claridad si se emplea la metodología como artificio para reducir ansiedades individuales, defensivamente ligado a no poder enfrentar dificultades internas o propias de la investigación. Devereux propone buscar la objetividad en las ciencias sociales analizando la contratransferencias que genera el objeto de estudio.

⁶⁷ La cursiva la agrega la investigadora para aclarar el fenómeno de estudio.

mundo interno de los sujetos, de sus aspectos inconscientes, que a partir de la interacción, se estructuran en significados compartidos, en estados emocionales de base que, desde el nivel latente influyen y condicionan las conductas sociales e individuales” (p.37).

De aquí se deduce la postura crítica de este tipo de investigación, que no se contenta con lo concreto, si no que hace explícita la significación de los sujetos sociales y a su vez, éstos resignifican su mundo a partir de la interpretación que los investigadores les muestran (doble hermenéutica). En síntesis, como propone Vasilachis de Gialdino (2006), esta perspectiva *“privilegia lo profundo sobre lo evidente, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas”*(p. 49).

Para la construcción metodológica este estudio implica no seguir patrones sobre las respuestas técnicas pertinentes a priori si no que ir *“inventando nuevos recursos y descubrir qué medios utilizar en cada ocasión”* (Fernández, 2007, p. 71) lo que da espacio para corroborar con un sustento guiado por el problema y la teoría. En este sentido, el investigador consciente puede estar más dispuesto a modificar o flexibilizar el diseño de investigación, recolectar nuevos datos, atento a construir el conocimiento cooperativamente, mediante un aporte que es el resultado de la implementación de técnicas que favorecen la aparición de los significados propios de los sujetos participantes de la institución y además, comprometido con las representaciones que produce desde lo social, es decir, con la escritura misma (Geertz, 1989).

Derivado de lo anterior, es importante revisar constantemente las normativas estructuradas de los métodos cualitativos que encausan la investigación en terreno, ya que pueden inconscientemente condicionar o rigidizar la mirada y promover la reproducción de los resultados bajo perspectivas de poder dominantes, lo que genera que las señales trascendentes de la cultura analizada puedan no percibirse (Cerdeña; Assaél; Ceballos y Sepúlveda, 2000). El investigador puede ser un nexo facilitador que permita visualizar la problemática en una comunidad, contribuir a abrir espacios de diálogo, devolver lo que analiza para su reflexión. En esta línea, puede entrever fenómenos institucionales naturalizados, es decir, aquellas experiencias ligadas a la dinámica *dominación-sumisión* que no siempre son percibidas como violentas, lo que plantea una posibilidad que sean abordados en conjunto y asumidos por la comunidad.

Desde el punto de vista antes mencionado, se trabaja desde un enfoque que además de cualitativo, es clínico. Este tipo de investigación en psicología educativa enfatiza *“la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular”*(Souto, 2007,p.3), lo que se relaciona con un trabajo de co-construcción, de elaboración de los lugares respectivos de sujeto analizador y los sujetos en el dispositivo que dan cuenta del objeto de investigación, la institución escolar y su contexto, para llegar a un saber compartido a partir del diálogo y la comunicación, de la creación de un espacio “entre” o transicional bajo la premisa de la interrogación constante de los supuestos epistémicos, metodológicos y transferenciales (Souto 2007; Rodulfo, 2009).

La investigación cualitativa se adscribe a una apertura en cuanto a recoger datos que incluyen la perspectiva subjetiva de los sujetos, lo cual complejiza el análisis del investigador y no entrega pautas preestablecidas rígidamente que se distancian de la realidad cotejada (Geertz, 2005). La rigurosidad de esta mirada está dada, por un lado, en ser coherente con dar cuenta de lo que los sujetos señalan del problema de investigación; y por otro, en la forma de análisis sistemático de acuerdo a un plan que dé cuenta de los objetivos como fueron planteados. A través de estos recursos cualitativos se intenta dar cuenta de una realidad multiforme y específica.

V. i) Estudio de Caso

El estudio de caso nace junto con la medicina y la psicología, nace el estudio de caso como una forma densa de profundizar en el análisis científico de un hecho clínico como puede ser una monografía de caso (Arzaluz, 2005). De acuerdo a Eisenhardt (1989) se define como una estrategia de investigación orientada a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Ésta es, por tanto, una herramienta valiosa de investigación, ya que registra de manera profunda y particular las conductas de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Además, los datos pueden ser obtenidos en referencia al marco teórico y desde diversas fuentes y técnicas de recolección. En este estudio se utilizarán como parte del dispositivo, entrevistas y elementos de las técnicas gráficas⁶⁸. El estudio de caso es pertinente en cuanto ofrece una descripción detallada que permite acercarse al fenómeno, interpretando y comprendiendo la perspectiva de los actores que participan en el la realidad de una

⁶⁸ El análisis la institución escolar y las experiencias antipedagógicas en el extranjero se especifican en el MT. Se revisa la experiencia de *Summerhill* desarrollada por S. Neill (1883-1973); *La Escuela Barbiana* y la escuela de *Bonneuil* que describe M. Mannoni.

cultura determinada (Martínez, 2006). A través de este método no se pretende generalizar estadísticamente, sino que generalizar *analíticamente* a partir de casos en los que sea posible ilustrar sobre la teoría adscrita o ser transferida a otros casos conservando su singularidad (Yin, 1989, en Martínez, 2006).

Esta investigación analiza la institución escolar en tanto formación intermedia⁶⁹ que puede generar violencia entre sus miembros lo que será comprendido desde el estudio de la escuela a través del relato de un grupo de alumnos en un dispositivo específico. Por medio de esta forma de investigación cualitativa, se intenta describir y analizar la violencia en la escuela in situ y cómo es la vivencia que imagina e interpreta el joven, sus consecuencias a nivel psíquico, vincular e institucional. Por tanto, las unidades de análisis serán por un lado, el grupo de jóvenes en tanto alumnos y las relaciones particulares que establece con la institución educativa en las que viven la violencia y por otro lado, la escuela misma, su estructura y dinámica interna al respecto.

V. ii) Criterios de la muestra escogida

Se llevará a cabo un análisis de una escuela de tendencia autogestionada que de acuerdo con el planteamiento del problema, presenta una realidad institucional particular. Si bien ellos se han alineado a la burocracia pedagógica ministerial, los miembros de la comunidad están comprometidos y conscientes de entregar educación a niños de condiciones culturales desfavorables en los que es común encontrar alumnos con dificultades ligadas a la disciplina y conducta, que provienen de familias disfuncionales y que además están en situación de vulnerabilidad psicosocial⁷⁰.

En los diseños cualitativos, la selección teórica (o hecha a propósito desde la investigación cualitativa) facilita la deliberada elección de casos que se revelan críticos para valorar en este estudio la mirada teórico-crítica de una escuela chilena. Desde esta perspectiva, la muestra de este estudio es intencionada por criterios del objeto de estudio y la pregunta de investigación, como señala Manuel Canales:

⁶⁹ Formación intermedia es un concepto que refiere a un continuo dinámico entre el psiquismo y lo externo que va configurando los bordes del sujeto con la institución.

⁷⁰ Se refiere a las condiciones estructurales de bienestar en una sociedad que no están siendo cubiertas y los alumnos se ubican en un contexto familiar de violencia, cesantía, drogadicción, etc.

“...la muestra cualitativa no es nunca una que quiera representar una distribución de individuos de una población. Por lo mismo, no se erige ni desde el azar, ni se rige por el principio de la redundancia o repetición. Al contrario, se erige desde la noción de estructuras sociales y se comanda más bien por el principio de la saturación y la significación.” (2001p.5)

El Universo de esta investigación es una escuela de enseñanza básica una de una lógica autogestionada. Se recogerán los datos de un grupo pequeño de alumnos/as (de no más de 8 niños⁷¹) que pueda dar cuenta de la violencia en la escuela a través de su propia perspectiva.

Se intentará recoger la perspectiva de un grupos de alumnos (y otro piloto) de enseñanza básica respectivamente entre de 7° y 8° básico. La mayoría de los alumnos en el dispositivo grupal tiene entre 12 y 14 años, entendiendo que en esta edad el proceso de desligamiento de las figuras parentales y la socialización secundaria está en pleno desarrollo⁷². En este sentido, algunos jóvenes son capaces de cuestionarse sobre su propio deseo y proceder en relación a un trabajo por un lado más propio y por otro, social mancomunado en torno a proyectos (Mendel, 2004). Estos alumnos tienen la probabilidad de haber tenido algún tipo de dificultad en términos conductuales, o cuestionado las normas, y por tanto, de haber vivenciado violencia. Sin embargo, podríamos hipotetizar -de acuerdo al planteamiento del problema y el análisis institucional- que cualquier niño o alumno por el hecho de pertenecer y vivir intersubjetivamente procesos institucionales de familia y escuela ha conocido la violencia de alguna manera, sin embargo, en este nivel de desarrollo psicoevolutivo (Winnicott, 2003), son capaces de ir elaborando su discurso.

La muestra definida para esta investigación es pequeña con el sentido de facilitar la profundización en el imaginario social, el proceso de construcción de significados particulares del sujeto infante-joven y del sujeto alumno dentro de esta escuela, entre otros. La mirada cualitativa se centra en procesos que se complementan, ya que ninguna de las técnicas dará cuenta de la realidad por sí sola, siendo necesario el conjugar técnicas de manera simultánea (entrevista y láminas proyectivas) para promover la producción de la palabra y el inconsciente político respecto la violencia, configurando de forma dinámica el dispositivo de investigación.

⁷¹ Para tener la experiencia de grupo pequeño y no dar paso a subgrupos que no trabajen en función de la tarea propuesta del dispositivo.

⁷² Esto debido a que a partir de 7° básico aproximadamente, los alumnos se encuentran en una etapa de desarrollo vital –la adolescencia– en la cual se puede manifestar mayor cuestionamiento con los discursos que provienen de la autoridad y expresan con claridad sus deseos y las dificultades en torno a la normativa institucional.

El trabajo en terreno, duró 5 meses desde abril a julio de 2009. Sostuvimos entrevistas informales con el director y la Jefa de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) desde Marzo para darles a conocer sobre los objetivos de la investigación, dialogando sobre las hipótesis del estudio sobre la violencia en la escuela. Se realizaron otras entrevistas paralelas a la psicopedagoga y la psicóloga⁷³, para conocer la realidad de la institución, que desarrolla además un proyecto de integración con niños con dificultades intelectuales. El director, pese a tener una agenda muy ocupada y en el reducido tiempo para desarrollar la Tesis (sólo los viernes), acogió la propuesta dando curso al estudio. Posteriormente, se estableció un encuentro primero, con la profesora Jefe del grupo piloto y luego, con el profesor Jefe de grupo definitivo, con el propósito que comprendieran el sentido global del estudio. Se mostraron muy colaboradores. Durante mi estadía, nos coordinamos tratando de no interrumpir por mucho tiempo a los cursos y en ese momento, previo al desarrollo del dispositivo, se les dio a conocer a grandes rasgos, la razón de mi presencia y se invitó al azar al grupo de alumnos de 8vo a participar. Para este efecto, el director ofreció el espacio del comedor y la biblioteca (cuando no eran utilizados) para desarrollar el dispositivo.

V. iii) Dispositivo grupal escogido

El armazón por el cual se desarrolló el estudio de caso fue un dispositivo *sui generis*. De acuerdo con Agamben (2007), el dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder. Son máquinas para “hacer ver y hacer hablar” (Deleuze, 1990, p. 155) Es decir, que la investigación también es intervención que puede develar y transformar. En este caso, se opta por incorporar elementos de orden proyectivo, de estructuración ambigua ligado a los objetivos que tienen el propósito de obtener un registro grupal que contribuya al descubrimiento de elementos del inconsciente institucional. Según Lindzey (1961) estos recursos son especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes del comportamiento ya que permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, son altamente multidimensionales y evocan respuestas y datos del sujeto, inusualmente ricos. Si bien las herramientas proyectivas suelen utilizarse individualmente en el desarrollo de Test gráficos de Psicodiagnóstico, también lo han sido en la intervención institucional que como en este caso, no persiguen la evaluación, si no la indagación institucional (Butelman, 1998).

⁷³ Llama la atención el profundo trabajo que realizaban ya que asistían unas pocas horas al establecimiento, desarrollando principalmente dinámicas de grupo, entrevistas y trabajos al apoyo al aprendizaje de los niños.

El dispositivo de investigación constituye una plataforma de análisis teórico-práctica del discurso de esta escuela por medio de los alumnos. Para llevarlo a cabo se integran los siguientes elementos:

a) situaciones estímulo (algunas láminas) relacionadas con el vínculo autoridad-alumno y con el vínculo entre pares, sustentadas en el planteamiento y el marco conceptual del estudio, y

b) la utilización de la entrevista en profundidad. A partir de esto, el objetivo es facilitar la expresión a través de la asociación libre de forma que el relato no esté intervenido con nociones cerradas e impuestas por parte del investigador.

Se intenta poner de manifiesto el ámbito institucional de la violencia, que está implícito en la experiencia de cierta normativa instituida en ámbitos específicos de las relaciones sociales que los alumnos viven al interior de la escuela. Se explora por tanto, dos escenarios que se sustentan como relevantes ya que trascienden la mirada individual tradicional y pueden ser objetivados en un dispositivo como el escogido: a) el vínculo institucional dominio-sometimiento entre la autoridad y el alumno y b) en el vínculo institucional entre pares.

Éste funcionamiento vincular puede ponerse en crisis y dar lugar a significaciones y construcciones de la violencia de parte de los alumnos que pueden actuar de pivote para cuestionar lazos instituidos, del inconsciente político. Se hace interesante comprender las formas particulares de manifestación y enfrentamiento en la escuela, distinguiendo diferencias con otros fenómenos que se superponen lo que puede esclarecer vacíos y confusiones en los que la violencia opera.

Este dispositivo grupal requiere y funciona necesariamente con un investigador⁷⁴ que conozca de la teoría planteada y técnica psicoanalítica-proyectiva para poder conducir y mediar de forma no sugestiva ni directiva este proceso, quien promueve la formación de este dispositivo como un encuentro circular y grupal, en un espacio adecuado (procurando que no hayan interrupciones) y que posteriormente pueda extraer los emergentes⁷⁵ que surjan de la situación investigativa.

⁷⁴ De acuerdo con el principio de incertidumbre de Heisenberg, físico alemán del siglo XX, señala que para realizar la medida con el instrumento y lograr "ver" de algún modo el electrón, es necesario que un fotón de luz choque con el electrón, con lo cual está modificando su posición y velocidad; es decir, por el mismo hecho de realizar la medida, el experimentador modifica los datos que son imposibles de determinar en forma pura objetiva, introduciendo un error que es irreductible a cero, por muy perfectos que sean nuestros instrumentos.

⁷⁵ Pichón R. (1985) señala que portavoz y emergente se complementan el contexto grupal. El investigador debe quitarle el aspecto de implícito decodificándolo. El portavoz no tiene conciencia de lo que porta lo vive como propio.

Procedimiento global

El dispositivo se presenta de forma breve y sencilla como un espacio en el marco de un estudio universitario de tesis. La investigadora, hace una invitación a participar y a dialogar sobre unas láminas que muestra solicitando su colaboración asegurándoles el anonimato del material obtenido con fines académicos. Se les avisa que la entrevista sería grabada con el fin de facilitar su posterior análisis. A medida que los estudiantes conversan se intenta establecer el discurso singular del grupo sobre las imágenes de violencia y comprender así mismo, su posición ante fenómenos que vivencian en su escuela.

Lo que se va a poner en discusión, refiere sobre algunas dinámicas de la experiencia escolar de los niños/as para caracterizar la relaciones institucionales que se generan al interior de la escuela elegida y como registro del funcionamiento normativo de la escuela en general. De acuerdo a esto, los jóvenes tienen la posibilidad de conversar sobre lo que comprenden y muestra las imágenes, tanto en el nivel de pares como en el nivel profesor-alumno.

Este instrumento nos permite acercarnos a la complejidad del fenómeno, en que se entrelazan una cantidad de supuestos e interpretaciones sociales (discursos mediáticos, discursos morales, superyoico, entre otros) que operan como interferencias que pueden sesgar la interpretación de los jóvenes y terminan cerrando las posibilidades de encuentro que otorga el análisis de la violencia. Esto implica, indirectamente, colaborar con la posibilidad de resignificar de lo que ocurre en la escuela de acuerdo al marco pedagógico instituido que prohíbe y permite en la práctica ciertos comportamientos abusivos entre los alumnos y entre profesor -alumno, los que se hacen presentes en el currículum oculto. Es decir, desde su entrada el dispositivo permite evidenciar lo que no se hace explícito del proyecto educativo y las normativas (convivencia escolar, seguridad, entre otros). De acuerdo a lo anterior, a través de la entrevista grupal del dispositivo se abordarán algunos elementos de la práctica pedagógica y las relaciones entre pares, centrándose en el ámbito normativo de las relaciones (no en contenidos académicos explícitos, pero que sí repercuten en el aprendizaje).

Las entrevistas grupales en profundidad

Se realizarán como un instrumento esencial del dispositivo de investigación para cumplir de forma indirecta y no sugestiva con los objetivos del estudio. Se efectuará una entrevista a un grupo de alumnos de 7° Año Básico, como dispositivo piloto y otra a un grupo de alumnos de 8° Año Básico, que corresponde al grupo con que se trabajará en el dispositivo escogido final. Las entrevistas serán de tipo semi-estructurada, con el objeto de rescatar y *“descubrir el conocimiento que las personas usan para organizar su conducta e interpretar su experiencia”* (Spradley, 1979, en Baeza 2001, p. 8).

La entrevista del dispositivo se realizará como un proceso que procure ser espontáneo a partir de la pregunta: *¿qué es lo que ven ahí?*, procurando la bidireccionalidad e informalidad suficiente en el que los sujetos pueden manifestarse de acuerdo a las representaciones y el imaginario que se tenga, por lo que pueden hablar de lo que proyecten a partir de las imágenes, lo cual facilita la expresión de puntos de vista con menos censura que algo tan explícito (Woods, 1986). El carácter de la entrevista se configura como un proceso abierto, en el cual la persona o el grupo entrevistado puede manifestarse tal cual comprende los grados de violencia elaborando, ilustrando, definiendo o resumiendo libremente la discusión.

El objetivo de las entrevistas es dar cuenta de la grupalidad, la intersubjetividad y el hecho discursivo (Alonso, 1998) *“como resultado de las condiciones sociales conflictivas, cambiantes, históricas, que lo enmarcan le dan fuerza y su sentido”* (p.99). Se trata de un relato dentro de un grupo homogéneo que remite a otros discursos generales y sociales macro (Mendel, 2004). Las diferencias dentro del grupo final no deben ser tan grandes que *“obstaculicen el intercambio conversacional ni el principio de cooperación”* debe haber cierta semejanza en el grupo escogido en relación al orden interactivo que permite la emergencia de sus posiciones frente al tema (Alonso, 1998).

Constantemente se llevará a cabo un proceso de contrastación de lo obtenido a través del estudio de la construcción de significados simbólicos de los alumnos, que profundizará el análisis de lo abordado en las entrevistas grupales y los antecedentes de la escuela. Se dará paso posteriormente, al análisis del dispositivo contrastando los significados propuestos por los alumnos y los propuestos en la investigación.

El investigador asume una postura (conciente o no) sobre el trabajo investigativo, sobre cómo

actuar en interacción con el objeto de estudio las implicancias que tiene por lo que como hemos dicho antes, debe someterse a prueba como objeto de análisis por él mismo y por el grupo-objeto de estudio. Si bien el investigador lentamente se va insertando en la cultura y también los miembros se adaptan a él/ella, esta figura externa puede constituir por un lado un agente que sólo reproduce o legitima las dinámicas internas que ocurren en la escuela, o puede ser un agente activo que progresivamente interviene como un analizador, instalando procesos de reflexión por tanto, interpelando dinámicamente a la institución (Lourau, 1970).

V. iv) Descripción de los dispositivos utilizados como trabajo de campo

A. Dispositivo Piloto (ver Anexo Transcripción D.P.)

Procedimiento

Este dispositivo piloto, tuvo por objetivo probar y analizar el rol del investigador en juego en terreno escolar. Además, mejorar la propuesta de las láminas y el procedimiento de aplicación durante su desarrollo considerando la ubicación y estructura de lugar escogido, entre otros.

Tal como se realizó en el dispositivo final, el grupo y la investigadora se ubicaron en un espacio cerrado, procurando que no existiera interferencia del exterior. Se dispusieron sillas en círculo para favorecer la interacción grupal. El dispositivo consistió en una entrevista grupal en la que se mostró un set amplio de imágenes referidas al contexto vincular (9) con las que ellos discutieron qué situación sucedía en ellas y cómo la interpretaban. Las láminas fueron escogidas deliberadamente con el fin de dar cuenta de los objetivos particulares del estudio. Las imágenes fueron extraídas desde Internet, y aludían al vínculo entre los alumnos con la autoridad y entre pares. Posteriormente fueron traspasadas al dibujo, en un soporte de hoja gruesa (formato 21,1 x 26, cms.) que favoreciera su manipulación. Fue adaptado por parte de un dibujante, considerando que las imágenes fuesen sugerentes, pero no dieran lugar a figuraciones explícitas sobre la violencia intersubjetiva.

Se mostró una imagen y se compartió en grupo por turno para recoger el discurso de la violencia que está detrás de las situaciones planteadas. Posteriormente se describió la lámina y se realizó una

síntesis de la entrevista exponiendo a los alumnos las ideas claves surgidas desde ellos (ver Transcripción Piloto) con el propósito de seleccionar las láminas más adecuadas para el objetivo de esta investigación.

Aplicación

Con el grupo dispuesto en la posición de trabajo necesaria, se les entrega la consigna ***¿qué situación ven ahí?*** tratando de no inducir temas de la entrevista posterior. Los niños van conversando cómo aquello que aparece en la lámina tiene relación con su proceso actual como alumnos. Luego se interviene realizando preguntas a partir de lo que ellos mismos exponen y sobre lo que ellos significan.

Láminas iniciales

A continuación se describe cada una de las láminas originales utilizadas dentro del dispositivo y el destino de ellas, es decir, si era o no pertinente mantenerlas para cumplir con los objetivos perseguidos en la investigación. Fueron descartadas aquellas que no respondían al objetivo propuesto y se configuró el dispositivo final con cuatro láminas.

Las imágenes ofrecen un sentido proyectivo, gatillador de la realidad intersubjetiva. Cuando se las presenta a los jóvenes, y por medio del diálogo con la investigadora se puede ir reconociendo el discurso grupal y en el trayecto de este momento, se da lugar a cómo ellos significan los dos fenómenos señalados como medulares en esta investigación. Tomamos las palabras de ellos para profundizar en sus afirmaciones por lo que se intenta reducir al máximo la subjetividad o arbitrariedad del investigador.

Descripción Lámina 1

Imagen computacional: Son cuatro niños, tres están rodeando a uno y el que está en la escalera le dice algo a quien está parado y cabizbajo, otro está encima muy cerca de forma amenazante. Esta lámina intenta ejemplificar la violencia simbólica y física que representa dos grupos desiguales. Un grupo con poder (con mayor cantidad de personas) y otro el que pertenece al grupo más débil (una sola persona).

Resultado: Como existen dos elementos tanto el físico y el simbólico, resulta complejo discernir en el discurso, lo que se percibe de la imagen si está más ligado a la opresión física o a lo simbólico, por lo que se descarta del dispositivo.

Descripción Lámina 2

Fotografía: Un niño que está compungido y se observa la sombra de otro atrás.

Resultado de la prueba: Los alumnos identifican distintas emociones como pena rabia y puede ser generado por diversos motivos ajenos a lo institucional escolar, por lo que no se considera adecuada para los objetivos.

Descripción Lámina 3

Dibujo: Un niño cae porque un semejante lo empuja. Hay un atisbo de una pelota.

Resultado de la prueba: Esta escena grafica una situación interpretable como un intento de daño como construcción de límites o de defensa, no como un intento de denigrar al otro, promueve la discusión sobre los conflictos entre pares y la violenticidad. La imagen se puede interpretar como un momento de diferencia entre los miembros de un juego en disputa, o lo que resulta adecuada para el dispositivo.

Descripción Lámina 4

Dibujo: Se trata de una niña que está en una esquina frente a otro grupo. Esta niña está ubicada en la esquina cabizbaja mientras un grupo de tres niñas conversan mirándola desde más lejos.

Resultado: Esta imagen tiende a categorizarse como discriminación, donde se nota que existe desigualdad entre un grupo y una niña. Da la impresión que estuviese excluida o fuera de este grupo. Es adecuada para dar cuenta de la violencia simbólica por lo que se mantiene en el dispositivo.

Descripción Lámina 5

Imagen computacional: Un niño es acorralado por otros que están burlándose y no los dejan escapar.

Resultado: Este encierro es interpretado como un grupo que no deja otra salida al otro que someterse y dejarse llevar al arbitrio del poder del abusivo. La lámina muestra menos ambigüedad para determinar si existe violencia entre los actores, es decir se advierte la desigualdad de fuerza. Por lo tanto, se mantiene en el dispositivo.

Descripción Lámina 6

Imagen computacional: Se muestra un alumno que trae su mochila abierta, se ve un bate. Se encuentra cabizbajo y sueña con la campana del recreo. Se divisan dos sombras de pares detrás de él.

Resultado: Esta lámina explicita la situación de acoso violento “A lo mejor lo están molestando mucho” y reitera la posición de la lámina uno, por lo que se descarta.

Descripción Lámina 7

Dibujo: En esta situación se grafica el castigo de la profesora porque el alumno dibujó una caricatura de ella.

Resultado: En esta imagen se puede apreciar que la profesora le está corrigiendo en la tarea “no hizo el trabajo”, es decir lo académico, ante lo que el alumno siente que lo que hizo no es lo correcto y recibe un castigo físico queda en la esquina de la sala. La imagen no sugiere a los alumnos en su relato debido a que es explícita por lo tanto, se descarta.

Descripción Lámina 8

Dibujo: Profesora se ubica sentada en una mesa por sobre el alumno que mira atenta a la profesora.

Resultado: Se alude a mala conducta, un reto por no cumplir con lo esperado. Esta imagen sugiere bastante en el vínculo entre la institución y el alumno, por lo tanto, se mantiene en el dispositivo.

Descripción Lámina 9

Una imagen de un adulto mujer que estaría gritando a una niña.

Resultado: Los jóvenes han tendido a asociar a las figuras primordiales en esta imagen como por ejemplo, el padre. Se eliminó debido a que remite a la violencia institucional, pero ligada a la autoridad familiar. Luego se les interroga por el vínculo entre profesores y alumnos y curiosamente aparece el lazo de la psicofamiliaridad ya que para muchos alumnos la relación con la profesora es afectiva, complementa o mejora la relación que tienen con uno de los padres ya que se sienten protegidos y apoyados incluso como si fuese una madre.

B. Proceso de elaboración del Dispositivo definitivo

Con el dispositivo piloto se advierte que la investigadora indaga temas sobre las relaciones institucionales, pero tiende a cerrar las significaciones en una pregunta explícita. En general, se deben hacer esfuerzos por no imponer temas o categorías explícitamente como “maltrato”, “violencia” o “agresión”, por tanto, sólo se toma de lo que los jóvenes plantean para indagar e ir cuestionando en su propio discurso.

El criterio para seleccionar las láminas definitivas, se considera el discurso de los alumnos y se da paso a la delimitación los dos fenómenos institucionales, ligados a la violencia en la escuela, abordados en el estudio. Se eliminaron cinco láminas para dejar las cuatro más globales, es decir, las que sugirieron y pudieron proyectar más los alumnos de acuerdo al foco del objeto de estudio. Se deja, por tanto, como relevante aquello que se constituye como lo instituido en las relaciones que puede producir violencia (*violenticidad*). El orden en que se muestran las láminas puede ir del nivel más general (del vínculo institucional representado por el docente-alumno) a lo más particular (de los vínculos intersubjetivos con el semejante, por ejemplo).

Se define dejar las láminas que grafican situaciones tanto de forma física (golpe) real, como aquellas que describen situaciones menos plausibles u objetivables a nivel psicológico (aislamiento, discriminación) lo que se desarrolla entre los pares y/o en la relación autoridad-alumno.

Lámina 1



Este material puede graficar las situaciones de violencia institucional presente en la relación vertical profesor-alumno y la autoridad en la enseñanza.

Lámina 2



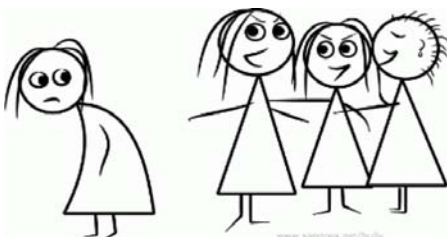
Esta lámina puede graficar las situaciones instituidas de violencia entre pares para su diferenciación con otros fenómenos.

Lámina 3



En este caso, se sugiere la violencia física instituida entre pares y la situación de acorralamiento que genera.

Lámina 4



Puede graficar la violencia instituida simbólica llamada "psicológica" o verbal, a través del secreto, la molestia, la

burla al otro diferente que pertenece al grupo de menor poder desembocando en el aislamiento.

Procedimiento del Dispositivo final

En la transcripción de la entrevista grupal del dispositivo se distinguen a hombres y mujeres en el relato con la sigla H para los hombres y M para las mujeres y con una sigla E, para la entrevistadora. El grupo está conformado por 6 personas dos mujeres y 4 hombres.

Se introduce al grupo de alumnos saludándolos y agradeciendo su participación. Se les explica que el propósito de este momento es lograr conversar sobre el estudio que se está realizando en la escuela y que para eso, se les va a mostrar unas láminas para conversar desde lo que se les ocurra con ellas. Durante el transcurso de la entrevista, se genera un espacio de diálogo en el que los alumnos se expresan más allá de las láminas. La investigadora como mediadora del grupo, profundiza en las láminas que reflejan situaciones vivenciadas por ellos en su universo institucional indaga e interpela ahondando en significaciones. Se citará el relato directo de los alumnos que remiten a la transcripción general (ver Anexo Dispositivo Final).

VI. RESULTADOS Y PLAN DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este proceso tiene relación con decodificar el producto del dispositivo como material de posterior análisis, de manera que vaya respondiendo a las preguntas de investigación que se construyen en el planteamiento del problema. Los resultados corresponden a fracciones del relato de los jóvenes que hablan de la violencia y sus repercusiones en la intersubjetividad, no corresponden, por tanto, al dispositivo completo (ya que este material en algunos casos puede exceder a los objetivos delimitados). Tal como se explica en el marco metodológico, se trata de una mirada cualitativa e interpretativa respecto al objetivo de dar cuenta de la violencia de esta escuela y su forma de manifestación y conducción desde la mirada de los jóvenes. Se expondrá selectivamente aquello que emerge del dispositivo, de acuerdo con cada imagen presentada.

Para el análisis, se revisarán los **emergentes** como categorías o conceptos circunscritos, que presentan una alta unidad de significado latente y luego éstos, se irán contrastando con el material de

los alumnos del dispositivo final grabado, como respaldo de lo desplegado. Posteriormente, se condensarán significaciones que caractericen el funcionamiento de esta escuela en su singularidad para enfrentar la violencia.

Luego, se elaborará el material en el cual se irán estableciendo interrelaciones con el marco teórico y los objetivos que responden a dos ejes claves: por un lado, la violencia desde la relación autoridad-alumno y por otro, de los alumnos entre ellos. Se realizará un análisis reflexivo del dispositivo mismo en operación, dando cuenta de lo que permite ver y lo que no, para que también se pueda intervenir en él, en la perspectiva de pensar en modalidades similares del dispositivo-instrumento y en su perfectibilidad.

Resultado I (Ver Anexo Transcripción LÁMINA 1)

Aquello que se relaciona con la violencia desde el relato de los alumnos y se destaca en este momento, es cuando interpretan de inmediato un reto hacia un niño *“H2: Una profesora que está retando a un niño nomás”*. Este mecanismo puede ser considerado una respuesta no neutra si no que orientado a la implantación de un deseo y saber -del adulto- por sobre otro – el del niño-.

Se interroga a los alumnos el por qué lo estaría retando y aparece en ellos el reto como una reacción cargada por parte del adulto debido una acción errada del niño ligado al comportamiento. *“M: porque hizo algo malo; H: se portó mal; M: por las malas notas”*. Se destaca el miedo que produce el enojo de la figura adulta *“H: Que la profesora está enojada y el niño está asustado no más”*.

Se advierte además la asimetría de fuerzas entre el adulto y el niño *“H: Igual la profesora puede hablar fuerte cuando está enojada”* y la legitimidad que tendría éste de agredir al menor y utilizar procedimientos de control. *“E: ¿Qué otra cosa diferencia tiene de lo que tú destacabas, la fuerza, ¿Qué más puede llegar hacer la profesora? H: ¿Así enojada? podría tirarlo al lado, E: ¿Podría agredirlo dices tú? H: Si po, podría pararse y llevarlo a la oficina; M: Podría llamar a la mamá”*. Finalmente se destaca la resignación del niño frente a esta desigualdad *“H2: Respeto, y hacer lo que le dice la profesora...no puede hacer mucho más”*.

Resultado II (Ver Anexo Transcripción LÁMINA 2)

En este segundo momento, se destacan las fuerzas en pugna que aparecen en el inter-juego entre pares *“H: Dos niños jugando a la pelota y un niño empujó al otro; H2: A lo mejor de envidia lo empujó”*. Luego señalan que alguien decide algo por el otro que lo excluye, *“no quería que jugara”*, se puede pensar en una relación posiblemente desigual. Estas situaciones relatadas se contrastan con la impotencia cuando la institución controla el juego *“H2: Cuando jugamos ping pong no los dejan jugar y empiezan a tirar las paletas”*.

Se describen situaciones de pelea en las cuales los pares y Colegio interceden. Se destaca una contienda dinámica en la que un representante de un grupo puede ser violentado por un grupo mayor contrincante, al tener menor fuerza de defensa, finalmente la institución frena la situación, sin análisis posible *“H2: En el colegio que yo estaba antes e...los dos cursos se tenían mala y yo el año pasado iba en octavo también nos teníamos mala con el 7mo, de repente un compañero se ponía a pelear con alguno y todos los del curso se metían a pelear al compañero de nosotros y nosotros nos poníamos a pelear se formó una riña y ahí tuvieron que salir los profesores a separarnos y el directora salió a hablar”*.

Se manifiestan pugnas en el vínculo con la familia-escuela en las cuales hay desigualdad de poder: *“M: La Margori con la Marisela...M2: Se tenían mala, porque la Mari le pego a la hermana de la Margorie la hermana chica y ahí la Margorie se metió a defender a la hermana. E: Hay un tercero involucrado...”* ; *“H2: Cuando yo venía recién llegando al Colegio como a los 5 días después un cabro del 7mo molestó con mi hermano y yo voy y le digo ¿por qué le pegaste a mi hermano? porque me andaba molestando y mi hermano estaba llorando po, y de repente me empuja y yo también lo empujo y en eso llega el profesor y los separó y de ahí que le tengo mala. Ayer parece que fue? yo venía bajando la escalera y él iba subiendo y me empuja, y yo le digo por qué me empujai? y se fue...”* Aparecen conflictos del poder de la popularidad o “choreza”; por lo que se *“tienen mala”*; *“H: Algunas minas quieren dominar todo, quieren dominar todo aquí”*. Se describen en el relato diferencias del imaginario-grupal de género: ser hombres o mujeres y se reconoce que por ejemplo, se disputan a un hombre entre pares de mujeres, sin embargo, surge con más fuerza el tema del poder *“M: se creen más choras”* lo cual parece trascender al género.

También sucede que en los intercambios dos jóvenes entren en rivalidad grupal por el juego diferenciado de fuerza (asimetría en el uso del poder), donde se da la potencialidad de la violencia, sin embargo, ellos tratan de mantenerse alejados de quienes los amenazan o nuevamente entran en el campo de la pelea por defensa. *“H: se tienen mala de presencia”... H: Donde vivo hay a un puro loco le tengo mala, por la pura presencia que tiene se cree terrible choro y toda la cuestión, pero cuando va a molestarnos a nosotros, nosotros nos juntamos un ratito en la esquina no compramos, le echamos la niña y el loco viene con más cabros... nosotros somos tranquilos, pero igual nos ponemos a pelear cuando tenemos que pelear, nos tenemos que defender”.*; *“H: ... Nosotros no le decimos nada porque nosotros andamos tranquilos por ahí, a la hora que quisiéramos pelusear ya le hubiésemos pegado”.*

Resultado III (Ver Transcripción LÁMINA 3)

Los alumnos se refieren a una situación de burla en la cual la violencia entre pares es más clara *“M: Unas niñas a se está burlando de otra”; M2: Ella quiere jugar y no la dejan”* se describe una niña como impotente frente a esto *“H: Están haciendo un plan...; H2: ..Como para pegarle así o molestarla; M: Son como más populares y no la dejan entrar al grupo E: claro tu vez acá un grupo versus ella que está un poco sola...en eso que la molestan ¿qué le pueden estar diciendo? M: Que se vaya que no...H: que nadie la quiere M: que es fea H: que nadie se quiere juntar con ella E: o sea un rechazo ya.. y esa situación Uds. la ven? M y M2: aquí sí”*

En ese momento, ellos hablan de una ambivalencia de alguien que aparenta tener un relación de amistad que no es tal *“H: hay personas que se le dice “cara de dos chapas” porque pela, supongamos lo mismo que yo le dijera a él cosas malas de él y después yo hablar con él. E: “como si” fuera amigo H: Si yo dijera malas cosa del y después yo hablar con el H2: son como cínico”* además señalan que se da más en el género femenino *“H2: las niñas sobretodo E: las niñas...Uds. sienten que las niñas lo hacen más? ¿Por que será eso? H: Porque a lo mejor están jugando y como tienen reglas, una niña puede venir y romper las reglas... M: ..y decir “tu jugai tu no jugai” así...”*

E: siempre tiene que ver con esto de que alguien manda TODOS: sí”. Hablan de la exclusión *“H: cuando están jugando todos se va una y se van todas detrás de esa que van y dejan las otras botadas”.* La entrevistadora consulta cómo se puede resolver eso y señalan *“M: Depende porque cuando algunas niñas se tienen mala ahí ya no hay caso...”*. En su discurso nombran a quien intercede para que la

relación mejor “H2: En el curso de nosotros unas mujeres se tenían mala y se habían escrito una carta y ahora andan juntas po, el tío dijo que no se pelearan más porque los vamos a graduarlos...”

Además ellos logran una simetría pese a los conflictos de este tipo: “H: El curso nosotros supongamos jugamos ping-pong con el Gamboa no ves que al Gamboa lo dejamos tirado el va para allá y nosotros para acá pero igual después nos juntamos todos su po, nos gusta molestar a los compañeros, pero a ellos igual les gusta molestarnos a nosotros. E: ¿Es mutuo? H: Si po”

Resultado IV (Ver Transcripción LÁMINA 4)

En el relato del grupo se perciben situaciones entre pares que no se configuran como luchas de entre dos fuerzas similares “E: ¿En una palabra como le podrían decir a esto?

M: que son abusivos” sino quede desigualdad de poder “H: si, los tres compañeros que están al rededor tienen más fuerza” En ese momento de diálogo recuerdan casos alusivos a su realidad escolar: “H: Había en el curso un compañero que era entero pajarón, que siempre que se iban, le quitaban la mochila se la tiraban al techo, tenía que subirse en las mañanas le quitaban la colación hasta que un día él se juntó con un grupo de cabros y sacó toda la rabia que tenía y se fue a desquitar con los otros y los otros los encerraron y los otros amigos del cabro los encerraron a ellos y sacaron la cresta los 3 que le molestaban eran tres igual E: Se vengó la situación después que pasó...H: No lo molestaron más”

Incluso se actualiza la situación con uno de los participantes del grupo “H2: igual que a él antes (me señalan a H y se ríen) todos lo molestaban y ahora el molesta a todos M: (se ríe)” se retrata la superación del alumno “H: Igual que antes yo era bien pajarón dejaba que todos me pegaran toda la cuestión, pero ahora que estoy más grande no pos H2: ¿Quien te hizo así? se juntó con nosotros E: y ahí cambió todo bueno también te armaste de amigos”

Se describen formas de enfrentamiento más agresivas, otras en contra de la institución: “H: Mi papá me dice que cuando me molesten agarre silla lo que tenga en la mano no más y lo tire M: yo creo que se debería hablar con palabras para que no terminara en mala.. H2: O poner una demanda a los compañeros M: o también se podría demandar a los Colegios”. Se produce el cuestionamiento en el cual el compañero considera que si son los compañeros quienes molestan no es el Colegio “H2: No po, Si el colegio no molesta, los puros compañeros” pero sí cuando hay una indiferencia de la cabeza de la escuela “M: no hacen nada... en el otro colegio una compañera dijo que yo la había amenazado yo estaba en la sala y estaba haciendo mi tarea para almorzar y una cabra dijo que yo la había amenazado y después va, va a mi sala y me entierra un tenedor... dijo que yo la había amenazado y empezó a decirme

groserías y la directora nunca hizo nada y yo puse una demanda a la cabra porque no quería meterme con el colegio eso hice yo”.

Se interpela a los alumnos para conocer cómo se produce en el Colegio este tipo de violencia: “E: *Ahora a Uds. pareciera ser que les gusta este colegio porque cuando hablan de situaciones difíciles hablan de los otros colegios y acá como es la cosa se resuelve?... H: El tío de nosotros, el profesor supongamos aquí se pelea con los mismos compañeros la cosa tiene que resolverse”.* Luego la entrevistadora indaga en la forma de abordaje de la violencia consultando sobre la pertenencia grupal “E: *¿Se sienten como parte de algún grupo en el curso o grupo como total? H2: Es un grupo E: ¿Uds. 3 son como un grupo? M: Antes nos juntábamos todas o sea como 4 pero después nos empezamos a separar nos empezamos a molestar entre los mismos y después nos alejamos y ahora nos juntamos con diferentes personas.”.* Se puede pensar que la forma de enfrentamiento es de forma mixta. En su discurso, el juego es fundamental para lidiar con el ocio de la escuela “H: *los cabros chicos nos tiran piedras nosotros salimos persiguiendo para no aburrirnos de repente aquí en el Colegio o le quitamos la pelota y nos ponemos a jugar a la pelota...M: (risas)*

VII. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis I: Violencia Institucional: vínculo autoridad-alumnos

Cuando frente a la primera imagen una de las jóvenes señala “La profesora retándolo”, en principio, no sabemos porqué ellos/as ven un reto en la lámina. Entonces la primera palabra que resuena es el **reto**. Luego el grupo concuerda a priori que es por causa de que el niño hizo “*algo malo*”. En este sentido en un inicio, no se logra dimensionar si la acción de la docente llegó o no a percibirse desde la mirada de los alumnos como un acto de opresión o violencia por parte de la autoridad (de acuerdo al concepto revisado de Mendel, 1977). Luego, al consultarles por la diferencia entre el niño y la profesora (con el sentido de indagar más en lo que ellos delimitan como reto), los alumnos logran detectar que por un lado, el adulto se enoja y por otro, el niño se asusta. Posteriormente, aluden a que la profesora tiene más fuerza, que incluso podría hacer uso de ésta podría “*tirarlo para el lado*” o “*llamar a la mamá*” porque tiene poder. El alumno es el que no puede -quien tiene menor poder-, la autoridad podría caer en excesos, pues detenta el poder institucional.

También es posible advertir que la opresión del adulto se liga al factor académico: “las notas”, por lo que se puede inferir que el imperativo moral institucional es también para el alumno tener “buenas notas”. Si no cumple la encomienda, se es castigado por la autoridad con el reto.

Se advierte implicación del grupo en la lámina⁷⁶, puesto a que los niños relatan haber vivido esta experiencia en la escuela tradicional, en su historia de vida, lo que los hace identificarse. Sin embargo, lo advierten como algo natural, en un plano de sometimiento más que de cuestionamiento de las normas instituidas.

Por otro lado, una alumna recuerda que ha sucedido en “otro Colegio” no el actual. Lo que sí nos puede llevar a pensar que su experiencia institucional en esta escuela es diferente o es difícil ser pensada (por un proceso de desplazamiento).

Dentro de muchas acepciones el reto significa en nuestra lengua “*reñir a una persona por haber obrado mal*”⁷⁷, es decir, inmediatamente remite a la transgresión de una norma moral, y de acuerdo a lo

⁷⁶ Lo que puede ser el germen de un grupo homogéneo como lo describe Mendel (2004).

⁷⁷ Esta definición puede encontrarse en el sitio web: <http://es.thefreedictionary.com/retar>

que los alumnos relatan en este primer acercamiento, se alude a alguien que riñe (el adulto) y a quien obra mal (el niño). El reto, se enmarca dentro del recurso educativo institucional (Reich, 1925). El carácter paradójico que evidencia el discurso que genera la lámina, se manifiesta a través de esta asimetría de poder, en la que se podría inhibir al alumno de drenar su deseo de aprender, por tanto, el reto pasaría a ser parte de un engranaje mayor que trunca la posibilidad de crear y ser en el aprendizaje.

En este sentido, se advierten dos ideales que intervienen: *el deseable socialmente* (que obedece al sentido de “bien común” de formación) y el que *inconscientemente opera en las instituciones* (Bleger, 1970). El ideal no se restringe sólo a prohibir, conducir, para postergar la satisfacción del deseo infantil tal como lo realiza la función paterna, si no que se atreve aun más, a exigencias mayores, sectarias (dogmáticas) de identificación, tal como a acatar una serie de pautas, limitaciones subjetivas como ser parte de engranajes en el tiempo y en el espacio, y ser castigados por su no cumplimiento lo que trae consigo para el sistema institucional un dejo de orgullo o conformidad (Enríquez, 1972).

Este ideal es cautelado en un estricto régimen que finalmente abandona el propósito o función explícita del propiciar la autonomía y el aprendizaje del alumno, para recaer muchas veces en un apego a la trama burocrática, un agarrotamiento simbólico y la resignación: “*H: Tranquilo, H2: Respeto, y hacer lo que le dice la profesora...no puede hacer mucho más*” la autoridad responde al deber de imponerse sobre el alumno, ya que éste puede ser una amenaza contra-institucional⁷⁸.

Este último ideal de la institución escolar, es un imperativo moral que tiene relación con su finalidad de unidad total y de conservación (Karmy, 2002) que dependiendo de su apertura o niveles de participación, se vuelve más o menos cuestionable-visible por sus actores (Fernández, 1999) como en esta escuela lo cual permite pensar en una posible transformación.

La bilateralidad del aprendizaje y la reciprocidad es un encuentro dinámico entre dos saberes, en el que intervienen sujeto y objeto produce que se transformen mutuamente como señala Bleger (1961). Es posible que el vínculo psicofamiliar (que actualiza el desviante libidinal de amor-odio) esté influyendo de alguna manera en esta escuela, pero el alumno no renuncia a su propia iniciativa en el aprendizaje, ya

⁷⁸ En la escuela tradicional como lo analiza Mendel (1977) se llega a establecer una “norma de eficacia”, que protege a la institución de la irrupción del grupo de alumnos que no rinden, o del “ataque y perversión” del niño. Este discurso institucional se asemeja al de proyección paranoide, instalado como natural y en supuesto beneficio del alumno (Mannoni, 1979), lo cual finalmente desmitifica la función docente en tanto que más que prevenir la eventual dificultad del alumno, la extirpa por diversos métodos técnicos y administrativos.

que existe un ideal construido de poder “egresar” de la escuela, por lo que se acepta la fuerza de la autoridad sin necesidad de sentir culpa. Se confirma que la acción imaginada por el grupo, que se produce al ver la lámina – el reto – da cuenta de la violencia institucional, por lo que surge la pregunta de si en esta escuela podría ser diferente esta relación institucional con la autoridad. Lo que si nos haría pensar que en esta escuela el vínculo institucional se configura de forma singular, tiene que ver con el contexto del dispositivo a partir de la forma libre en que expresan la diferencia en los vínculos entre autoridad-alumno.

Análisis II: Violencia entre pares y la Institución

Este foco tiene el objetivo de diferenciar la violencia de otros fenómenos vinculares como la agresión y el juego, por tanto, si bien se inician como algo simétrico, se van complejizando los temas donde se visualiza la violencia. La entrevistadora intenta articular la imagen (2) con la realidad escolar de los jóvenes. La situación que relatan de *dos niños jugando a la pelota* hace referencia al contexto de **juego entre pares** y en el que ellos dan cuenta de un motivo para que uno **empuje** al otro. Se va haciendo énfasis en el rostro de los niños para distinguir las actitudes de ambos y la entrevistadora actualiza la situación en la escuela. Se advierten tensiones institucionales de poder para determinar quien juega ya que la escuela limitaría su espacio de juego. Se muestra el juego en la escuela como el *habitus* de muchos jóvenes (Bourdieu, 1991) que encuentran la posibilidad de salirse de la rutina, en el que convergen las más diversas interacciones y tensiones culturales, violencias y agresiones donde es posible encontrar tanto amigos, no amigos y detractores. Lo complejo del juego de fuerzas se infiere cuando se produce una situación agresiva, ésta puede invisibilizar la violencia que en ocasiones la acompaña. Esto refiere a que en una situación de aparente simetría puede, haber un lazo violento. Lo que marca la diferencia es que cuando se instituye este vínculo, para el afectado no existe la posibilidad de defensa, la luz de la salida si bien no se apaga, se obtura (Foladori, 2000), pero en esta escuela los casos los que remiten a ello tienden a enfrentarse grupalmente.

En el caso de de unas amigas que se peleaban una con otra por que una defendía a la hermana menor en la escuela (diferencia de edad), o el alumno que defendía a su hermano, más allá de la violencia física posible, el relato habla de la condición bifronte del alumno/a (Käes, 1998), es decir, su pertenencia grupal entre la institución escuela y el exterior (hogar, villa, etc.) pasa a ser la referencia de la parte sincrética de la identidad (Bleger, 1970) que implica una potencial defensa contra la violencia. Es

relevante dimensionar estos contextos en cuanto algunos intentan demostrar poder en su despliegue cotidiano por sobre otros más débiles, ya sea en el juego de la escuela o en el barrio.

Por otro lado, se contempla un elemento común tanto en los hombres como en las mujeres, el de sobresalir por sobre otros a razón de mostrar más prestigio o popularidad “H: *Ellas se quieren verse así más fuerte delante de todas las demás*”. Relatan acerca de algunos que desean detentar el poder “H: *le gusta tirarse a choro*” podríamos dar cuenta de que estos alumnos pueden violentar al otro para demostrar su superioridad en el contexto de escuela. Los alumnos se enmarcan dentro de estas situaciones y son críticos de la forma de ser de los “choros/as” de acuerdo a su relato. Por su parte, la escuela también ofrece un bloqueo o separación frente a las peleas desde el rol de mediador-profesor.

En general los alumnos señalan que en el Colegio los adultos son intermediarios que cumplen la función de separación de la pelea: profesores-directores, luego los compañeros. Se reconoce que entre ellos pueden resolver sus dificultades como esta conversando, también descargan la rabia entre sí, pero conservando la amistad.

En cuanto al dispositivo, que incluye el interjuego con la investigadora en su interpelación, en ocasiones la entrevistadora se adelanta y pregunta al grupo cuándo se detiene la pelea⁷⁹ buscando entender cómo se resuelve o enfrenta una pugna entre pares. Podríamos señalar como conclusión de este foco que es posible describir las formas lícitas o legítimas del juego, donde se descubren situaciones de violencia. Se distingue en el relato la violencia instituida entre pares de mayor y menor edad y en el prestigio grupal buscado. Se marca la relevancia de la violencia a nivel intersubjetivo que los hace posicionarse grupal o subjetivamente en la aceptación o resistencia de ella al interior de esta escuela.

Análisis III: Violencia solapada entre pares

Foucault (1970) llama al discurso una praxis, que permea las sociedades como algo dado, por lo que resulta un acto complejo que puede producir sufrimiento inconsciente (Käes, 1998) al esconder dogmatismos y violencia en los vínculos. En esta imagen, se advierte la “burla y la molestia”, son palabras que pertenecen al engranaje interaccional mayor que pueden ser armas de doble filo: en la que

⁷⁹ Lo que habla de la implicación y ansiedad de la entrevistadora (Deveraux, 1999) en cuanto deja en el misterio sobre lo que pasa en la pelea circunscribiéndola a cómo se detiene y no lo que pasa después lo cual abriría más el campo.

el alumno puede entrar a ser parte como un juego o como una red de mensajes que velan una situación sádica más orientada a denigrar la otredad. Podemos señalar que el nivel de menor visibilidad, o una forma compleja de manifestación de la violencia es el uso lingüístico de ella, ya que la cultura suele ocupar sutilmente el lenguaje para ocultar o enmascarar abusos.

La diferencia de este tipo de violencia está que se da entre grupos de quienes aparentemente son iguales y no como en el reto de la primera lámina, en que la relación del adulto como representante del saber-poder entre la institución y el niño cae como el peso de la noche. Como vimos en las láminas anteriores, las/os niñas/os pueden manifestar diferencias en cuanto a su poder frente al otro (son más “populares”), pero lo interesante es que el grupo con mayor prestigio crea una ilusión en el otro de ser mejor, sin serlo necesariamente.

Es posible notar una posición más activa por parte de los alumnos de este lazo que promueve la defensa del derecho común de pertenencia y de igualdad de condiciones incluyendo el molestarse superando la lógica binaria víctima-victimario en la cual se inscribe la mirada anglosajona de la violencia (Olews, 1998).

Cabe la pregunta ¿este grupo que “pela” y se burla de una niña puede estar operando como un representante más de la escuela si encarna un discurso mayor, del imperativo institucional (como deber ser)? De alguna forma el discurso institucional conduce indirectamente a la desigualdad entre los alumnos ya que es categórico en transmitir que quien no cumple con el estándar de homogeneidad es inferior, si no eres como nosotros, te despreciamos, es más, puedes desertar (Tenti, 2000). La violencia no es directa se traspasa por medio de complejo engranaje desde la escuela a los alumnos entre sí. Esto puede dar pie a pensar en la analogía de que el “reto” del adulto al niño/a tiene una mecánica similar a la “molestia” entre un grupo que se supone superior y una niña que se siente inferior producto de esta relación impositiva. Sin embargo, cuando el peso institucional recae indefectiblemente en el contexto de eficacia escolar y deja sin herramientas al niño/a, quien no posee recursos que le permitan la independencia, queda entrampado en vínculos de heteronomía y psicofamiliaridad, por tanto, la violencia aquí es mayor; en cambio en la relación de pares la ilusión de superioridad es franqueable y destruible, hasta encontrar o no la simetría de fuerzas.

Por otro lado, los alumnos infieren que un grupo está urdiendo un plan, que incluye el pegarle a la niña, lo que alude a la perversión de gozar por medio de la inteligencia dañando al otro, por lo que se está expresando ya no una agresión entre iguales como se entiende la contienda en la cual hay simetría de poder, si no que violencia. Esta niña en esta imagen no representa la alteridad, un intersujeto, si no que pasa a ser un *objeto de desecho* incluso menos que un miembro del grupo más débil.

Entonces ellos advierten un aspecto interesante con el término "*cara de dos chapas*" el sujeto del doble standard, propio de lo perverso, de quien somete a la situación de engaño hacia alguien que queda anclado a ella, que se inserta por un momento en esta relación podríamos llamarle de "negocio que no sale a cuenta". La hipocresía "sinismo" del que maneja la confianza del otro, que por medio de la oferta-promesa (casi política) ilusiona al otro que es valorada/o y aceptada/o en un grupo, pero es un tiempo que nunca llega. ¿Cómo torcerle la mano al destino? Los alumnos advierten que la alumna evita el conflicto "*M: Porque ella no quiere tener discusiones con ella*". Un alumno señala que lo que se produce en este vínculo es la situación de otro que queda abandonado (lógica en la línea dualista) y que se da más en las niñas quienes acuerdan reglas y si una la rompe queda fuera, pero se devela que finalmente tiene que ver con que alguien manda.

Cuando se les pregunta sobre cómo se resuelve las peleas entre pares, ellos señalan que hay veces que es difícil que se revierta, pero admiten que el profesor encargado del curso en la escuela colabora a que se ligen y reencuentren en el grupo, con un anhelo de unidad que imprime en los alumnos. Se percibe cierta armonía entre pares en la que a veces se juntan pero están plenamente vinculados por una simetría de poder en los juegos, en este caso el molestar adquiere un código diferente o función lúdica con el semejante.

A través del dispositivo, se logra dar cuenta de la interpretación de un gesto como el imaginado ya sea el pelambre, la burla o pueden ser considerados como actos propios del lazo violento, la molestia tiene dualidad de ser manifestación de la amistad por un lado y por otro de la violencia que por ser discursiva no es menos perturbadora, ya que alcanzaría consecuencias serias en la intersubjetividad.

Análisis IV: El grupo contra uno

En este foco de las relaciones entre semejantes, se advierte la relevancia intergrupala. Los alumnos reconocen en esta cuarta lámina, la presión del grupo sobre alguien del grupo más débil, que está

ahogado y exhortado en medio de un desequilibrio de fuerzas que identifican como un acto “abusivo”. El estar atado a un lazo de sometimiento, psíquica y socialmente, el deseo de escapar sin poder hacerlo, en contra de la voluntad, es justamente lo que define a la violencia (Foladori, 2000).

Este testimonio del niño que es atacado sin posibilidad de defensa en un comienzo, reafirma la idea de que quien abusa crea la ilusión de que el otro es más débil y él más fuerte, sin necesariamente serlo. El otro es tomado como objeto que demostraría su supuesta superioridad, pero en este lazo violento, que se da en el tiempo y la historia, llega a un punto crítico de conciencia y actúa por medio del acto-poder frente al otro, lo cual es comprendido como un lazo no dualista. De acuerdo a lo que ellos relatan, la situación se desanuda llegando hasta un punto límite en el que es posible que la inhibición y represión hacia quien representa el “blanco de ataque” o el grupo más débil, llegue a un punto políticamente insostenible por el grupo y logra canalizarse socialmente en función de una defensa en oposición al opresor. Sin ánimo de crear un neologismo vacío, el propósito es condensar dos ideas que no se consideran en el contexto descriptivo, reduccionista de esta cuestión. En este ejemplo, se reúnen la relevancia de no considerar de forma peyorativa o moralmente negativa la violencia, cuando es el resultado de la defensa real para cumplir una meta del grupo minoritario en poder, como mencionamos en el MT ya no se trata de violencia, si no de una fuerza contrainstitucional transversal de *violedefensa*. Pero lo más importante es que este recuerdo se actualiza por primera vez en el dispositivo con uno de los alumnos que impulsa a reconocer a su amigo que le ocurrió algo muy similar pudiendo superar esta desigualdad.

Queda claro que frente a una presión tan fuerte como el discurso impuesto instituido por el otro que se atribuye más poder, no permite pensar que el grupo es el que libera y lo legitima y no el “individuo” en abstracto. Resulta relevante que los alumnos se atreven a contar temas muy íntimos que a la vez son sociales e institucionales cuando pasan a instituirse.

Cuando la entrevistadora pregunta qué hay que hacer para defenderse y salir de la situación abusiva y encuentran una serie de formas de enfrentamiento algunas más organizadas que otras, incluso una que podría atentar contra el orden institucional demandar al Colegio cuando éste no responde a las necesidades de los alumnos. Aparece también el texto jurídico como medio para enfrentar conflictos de violencia. Se construye la demanda o la queja indirectamente hacia su propia escuela, aun cuando se alude a otros colegios

Luego de esto se ríen posiblemente porque aquello que más complica es poner en tela de juicio a su propia escuela. Sin embargo, podría interpretarse que ellos sienten el derecho del malestar hacia su propia escuela lo que no se podía observar en la lámina 1. Se les enfatiza que al parecer que aquí en la escuela se tratan de resolver los problemas y señalan que el profesor les da luces para cerrar los temas pendientes entre ellos, lo que les da cierta autonomía en el sentido que no sólo externamente se instala la motivación grupal (Baremlitt, 2005). En este sentido, al parecer la escuela no impone una sola forma de elaboración además se advierte la importancia de la alianza afectiva en términos de sociabilidad sincrética (Bleger, 1970) de docentes y alumnos en el enfrentamiento posible de la violencia. Se podría plantear que el enfrentamiento no se manifiesta en la serialidad (Souto, 2007) si no que, en forma grupo-curso, lo cual posibilita una respuesta social más amplia y definitiva.

En la práctica, ellos como grupos son los que van resolviendo más que la escuela. Se observa la importancia del juego en la conformación del grupo ya que en él se actualizan las tensiones, conflictos y la violencia de la escuela pueden encontrar un sentido a la experiencia escolar (se organizan, conversan, disfrutan del ocio, deporte, etc.)

Se observa que este grupo se divide en dos que son las mujeres y los hombres. Estos últimos con mayor organización y unidad que las mujeres quienes son más dispersas ya que no han encontrado aun un sentido de proyecto común pero ambos grupos conviven en diversidad de curso. Volviendo al dispositivo, esta imagen produce en los alumnos una identificación ya que recuerdan haber sido objetos de abuso o pasados a llevar y demuestra como el movimiento institucional frente a estos casos tiende en un vaivén entre lo instituido cuando todo queda como está, o lo instituyente cuando aparece la voz del grupo minoritario y tiende a contrarrestar la fuerza impuesta. Si bien no es un acto organizado, se oye como un germen de libertad y autonomía.

VIII. CONCLUSIONES

Este estudio intenta poner en relieve el discurso de la escuela desde la voz de los jóvenes, que son capaces de plantear su propio relato en relación a la violencia institucional. Esto a la luz de un dispositivo creado para tal efecto, que permite esclarecer ámbitos específicos en los que se percibe el lazo violento al interior de la escuela. Al respecto, se contemplaron abordajes diversos, efectos intersubjetivos y grupales relevantes vinculados a esta institución que serán revisados a continuación.

Respecto al vínculo de los alumnos con la autoridad

Una de las conclusiones que fue posible llegar en este estudio, referidos al vínculo entre los jóvenes alumnos y cómo repercute en la intersubjetividad, fue que esta escuela hace intentos por desmarcarse de la escuela oficial, es decir, de no imponer una sola forma –la instituida- de tratar la violencia, lo que se asemeja a las experiencias autogestivas del marco teórico. Esto hace pensar que esta escuela tramita singularmente la violencia aludiendo a la primera hipótesis planteada. Lo anterior implica un esfuerzo por desculpabilizar-juzgar al alumno (Reich, 1925), remarcando las consecuencias de las acciones por ejemplo, en situaciones de *violenticidad* entendida como un campo de posibilidad de despliegue de la violencia institucional entre los actores sociales en la escuela.

Tabla1.

LA ESCUELA TRADICIONAL MARCO TEORICO	LA ESCUELA ESTUDIADA
Se experimenta violencia dada la menor participación de los alumnos en el vínculo alumno-autoridad (Mendel, 2004)	Se relata pasividad de los alumnos en el vínculo alumno-autoridad. Sin embargo, la autoridad ocupa un lugar de mediador frente a la violencia, lo que promueve que los alumnos enfrenten la situación. (Análisis N° 2)
La violencia escolar se repite, se aborda desde la lógica de la puesta de límites externos desde la autoridad (Bleichmar, 2008).	La violencia escolar se puede verbalizar, abordar e intentar resolver en conjunto. El manejo de la violencia escolar se enfrenta sobre las base de acuerdos aceptables entre las partes, (construcción de legalidad) (Análisis N° 3)

De acuerdo a la Tabla 1, en esta escuela, la condición de “víctima” pasa a ser transitoria, por tanto, no “un estado” permanente, lo que posibilita encontrar alternativas de abordaje de la violencia más grupales y menos verticalistas como se produce en la escuela tradicional analizada en el MT. Esto se grafica cuando se presenta un problema entre pares y el profesor incluye a los alumnos del grupo curso

(ver Análisis N° 4). Cuando se trata de este ámbito de la violencia, los alumnos no se sienten incómodos al hablar, por lo que se podría pensar que este lugar se liga a la cultura comunitaria donde existe preocupación colectiva de las necesidades que experimentan en la escuela.

Respecto a lo anterior, en esta escuela, si bien los alumnos se conforman con la autoridad en el contexto de aula (Análisis 1), ellos también lograron hablar de su disconformidad cuando frente a una situación de violencia el director/a “no hace nada”, respecto al respaldo y defensa que requieren los alumnos, sienten el derecho de manifestar su malestar como se evidencia en la escuela de *Bonneuil* en la que sus miembros podían expresar su disidencia con la escuela

Tabla 2.

LA ESCUELA TRADICIONAL. MARCO TEORICO	LA ESCUELA ESTUDIADA
Ideal institucional es el de conservación, del ritual de la cotidianidad, los grupos acatan (Bleger, 1970)	Los grupos pueden construir un discurso, no conforme frente al orden institucional (dirección), cuando éste es canalizado por medio del grupo de pares. (Análisis N° 4)

Respecto al vínculo de los alumnos con sus semejantes

La escuela sigue siendo una de las instituciones más relevantes en la actualidad, ya que es muy reveladora de los imaginarios sobre la educación y el cambio social. La experiencia demandante y exigida que el intersujeto desarrolla en la escuela lo va construyendo internamente y socialmente, en función de la adaptación activa transformadora o pasiva reproductiva hacia la realidad (Käes, 1998). Respondiendo al objetivo que indaga en los procesos de violencia en la escuela referidos al vínculo entre los alumnos y la autoridad escolar y cómo repercute en la intersubjetividad esta escuela singular, se muestra como un espacio en el hablar sobre la violencia puede ser resignificado como subjetivante-estructurante, y este fenómeno se grafica en el relato del grupo de compañeros (ver Análisis N° 4).

De acuerdo a lo anterior, de forma latente, en lo informal y desde el sentido que le otorgan los alumnos, la violencia adquiere prestigio entre los actores, es decir, se posibilita un espacio de legitimación como parte de cierto poder y supuesta superioridad a través de ella. En esta lógica, la violencia puede ser un *analizador social* (Lourau, 1970), es decir, puede servir para el esclarecimiento del

inconsciente institucional y el análisis de lo reprimido social que opera en los grupos para no reproducir esta legitimidad que sostiene el lazo violento.

Se identifica la violencia que tiene que ver con la perversión y el sadismo en ocasiones del “molestar” (en Inglés “bother”, incluye al otro “other”) que se caracteriza por abolir al otro de forma simbólica reduciéndolo a la condición de objeto, más que el causar dolor, implica una instrumentalización o manipulación y control del otro (Ver Análisis Nº 3) pero también se presenta como parte de un juego simétrico.

Se puede señalar que la violencia que experimentan los alumnos de esta escuela no es diferente a la que experimentan otras escuelas, pero sí la forma de abordarlos (que se liga a la segunda hipótesis):

- El temor entre los alumnos al relatar las situaciones de violencia entre pares se disipa (son referidas grupalmente en Análisis N°s 2-3-4)
- Se sienten con la seguridad de enfrentar la violencia entre semejantes (Análisis Nº 2).

Considerando lo antes mencionado, los jóvenes logran la realización de experiencias estructurantes como se dan por medio de la grupalidad, donde ellos logran momentos de encuentro como una experiencia intersubjetiva de referencia y pertenencia, en la cual los jóvenes se insertan en la realidad -que por un momento no incluye al otro-adulto si no que al semejante- hasta el punto de reinventarla. Este es un movimiento sincrético que va en la línea incipiente de lo instituyente, buscando formas de hacer posible una desconcentración del poder. El campo donde esto se manifiesta es el juego, tal como ocurre en la experiencia antipedagógica de Sumerhill. En este espacio, se puede deducir un continuo que va desde la subjetivización en la adolescencia, en la línea creativa, sublimatoria, de tramitación-elaboración de los conflictos entre grupos de alumnos, hasta la desubjetivización que va en la línea de la violencia la que no permite si no repetir cierta destructividad en el seno de las instituciones. En ese momento alumnos se defienden o se apoyan en los docentes. La relevancia está en que la creación y sublimación del juego es un camino alternativo de micropolítica, un espacio transicional (Winnicott, 2003) donde a simple vista se puede confundir la agresividad con la violenticidad por ejemplo, donde los alumnos ponen fronteras en la aparición del concepto “cara de dos chapas” que connota a alguien que “ficcional” su relación con el otro, específicamente como un engaño.

Repercusiones de la violencia

Corresponde responder a la pregunta del objetivo específico c): Analizar las repercusiones y los abordajes que hace la escuela con los alumnos frente a la violencia al interior de ésta.

En parte como señalamos, se genera sometimiento en el lazo ya que los alumnos renuncian frente a la posibilidad de cuestionar la autoridad en el aula (Análisis Lámina 1). Esto puede percibirse debido a que este es la más sutil y poderosa forma de violencia institucional que ha mantenido la escuela, a través del dispositivo aula, esto se contrasta con otras figuras (profesores) de la escuela quienes les otorgan espacios de discusión, esparcimiento, diálogo y *holding*.

Por otro lado, los alumnos pueden lograr mayor consciencia en las relaciones de poder. Los jóvenes advierten el interés de ciertos semejantes en dominar, instalar un estilo amenazante ante lo cual ellos no se sienten desarmados, con temor, si no que con seguridad y confianza de que pueden organizarse y enfrentar situaciones de violencia entre pares (Ver Análisis Nº 2).

En cuanto a estos efectos relatados en el dispositivo resulta relevante dar cuenta de la *violenticidad* que se genera en la experiencia escolar. Este concepto da cuenta del análisis previo de las diferencias de diverso tipo: de género, etáreas, de fuerza física, étnicas, entre otras. Implica la noción de posicionamiento del alumno en su contexto social y la distribución del poder. Por otro lado, los alumnos pueden lograr mayor consciencia en las relaciones de poder. Los jóvenes advierten el interés de ciertos semejantes en dominar, instalar un estilo amenazante ante lo cual ellos no se sienten desarmados, con temor, si no que con seguridad y confianza de que pueden organizarse y enfrentar situaciones de violencia entre pares (Ver Análisis Nº 2).

Por tanto, el que tiene poder -que es parte de un grupo o es representante de lo instituido- se atribuye superioridad de forma autoritaria y se alza como una figura moral del deber ser, pero impuesto.

Los alumnos en esta escuela experimentan una relación de unidad de grupo-curso que les permite re-conocer la alteridad, las diferencias de cada uno, lo que va en oposición a la homogenización posible de la escuela tradicional. Es más, los alumnos de esta escuela toman consciencia de lo que el otro tiene de objeto para algunos que efectúan prácticas perversas, abusan del quien hacen creer más débil y

lo transforman en un objeto de su goce⁸⁰. Por lo tanto, la violencia se transforma en oportunidad de manifestar un rechazo al abuso lo que se denominó *violefenza* (Análisis Lámina 4).

La *violefenza* en este contexto, puede llegar a ser un movimiento instituyente, en este caso que rompe un lazo violento ya instituido con el par. Pone un margen y canaliza una demanda en este caso de respeto en la convivencia, descosifica al otro no como objeto sino como alteridad con el que puede construir un producto nuevo, una salida alternativa en la línea de la sublimación. Lo anterior, tiene como consecuencia práctica de abstenerse a reificar el tránsito de víctima a quienes posiblemente están siendo víctima -como lo vemos en los medios-, pero que pueden por medio de la violefenza por ejemplo, dejar de serlo y analizar los procesos de desplazamiento e inversión de la violencia.

Los jóvenes reconocen la simetría que puede existir con sus compañeros y en este sentido el otro se vuelve otredad, un oponente con el que es posible sopesar diferencias de fuerza por ejemplo, en el juego. En este caso el molestar es parte de un movimiento simétrico es decir, no violento. Al contrario, la violencia va en el sentido desubjetivante en tanto que en el discurso de los jóvenes la violencia implica un abuso, acontecimiento que anula o manipula el discurso de la diversidad⁸¹ (Análisis Nº 3). La violencia, es algo que acompaña constantemente la experiencia de los alumnos.

Los problemas entre pares y llamados disciplinarios por la escuela tradicional, tienen que ver con un conflicto que puede construirse en esta escuela como violencia o agresión o ambos, dependiendo de cómo y desde qué lugar de poder se genera. Si bien el quantum de violencia que se genera en el vínculo entre pares puede ser desigual, el quantum de la institución adquiere una fuerza aun mayor, por ser parte de un engranaje que sustenta y reproduce lo instituido, por tanto el hecho de que en esta escuela se dialogue y se intervenga por medio de la alusión a la confianza y unidad diversa de curso es algo novedoso. Los alumnos buscan formas de desenvolvimiento, se entrecruzan y rompen con lo tradicional, juegan y tratan de acomodarse en este contexto a veces adverso.

⁸⁰ Esto revela que más allá de lo que el psicoanálisis plantea, la relación de objeto no es algo dado, es compleja ya que incluye la dimensión del objeto y también del otro (alteridad) (Rodulfo, 2008).

⁸¹ Esto es muy importante ya que en el discurso gubernamental y de las políticas públicas aun se sigue utilizando indiscriminadamente el término “agresor” sin advertir que en realidad se habla de un lazo de violencia y no de agresión. Existe otro discurso de intervención en Chile que va en la línea de moralizar la agresión como algo negativo en sí mismo, que debe de ser formado hacia la amistad o armonía que puede construirse pero no imponerse.

A nivel del dispositivo escuela uno de los resultados de la investigación da cuenta que desde su origen, se encuentra envuelta en su propio malestar, que se relaciona con hacer frente a las dificultades de un contexto complejo en el cual otras instituciones fallan como la familia y el Estado. Este proceso consiste en cierto funcionamiento interno que ha chocado con el contexto de demandas ministeriales, de privación socioeconómica y violencia social, pero también va dando paso al dinamismo instituyente. Esto se refiere a los alumnos quienes destacan como grupo más que como serialidad para enfrentar la violencia en la escuela. En este sentido, si bien la violencia sigue siendo considerada como algo negativo –desde el punto de vista moral y desde la escuela tradicional- se propone pensar desde esta institución que una de las consecuencias del lazo violento, puede dar paso -en su impacto grupal- a un eje de integración y empatía y movilice a proteger los miembros de una institución amenazados, es decir, a un imaginario alternativo en torno a la violencia. Por medio de dispositivos analizadores como este, es posible interpretar y elaborar constructivamente la violencia que tiende a ser desubjetivante-desestructurante por su fuerza instituida.

Si bien en este fenómeno existe esta asimetría destructiva, es un continuo por tanto, la persona como sujeto social no siempre permanece sola y es débil, o cómplice como quisieran algunos pensar. Esta escuela no asiente esta lógica legalista dualista de que siempre existe un victimario y una víctima ya que la realidad es más compleja aun, entonces intentan resolver en conjunto la situación violenta. En la escuela la indiferencia hacia los jóvenes desde los docentes está ausente. En su relato los jóvenes en cuanto a las formas de abordaje (objetivo c) reconocen que la escuela hace cosas para ellos respecto a la violencia (a través de mediadores importantes como el profesor), pero de acuerdo a los resultados, en estas decisiones podrían incluirlos aun más. En este sentido, se recomienda validar el relato y la memoria que describe el grupo homogéneo y no homogeneizado, que deviene en un discurso singular de la violencia (abierto desde el sentido de la escuela *Bonneuil*) como parte fundamental para superarla o construir en base a ella, lo cual puede entregarles un camino hacia la autonomía y reflexión de sus propios actos es decir, tomando conciencia política de la diversidad para la consecución creativa de sus proyectos y posibilidades.

XI. SOBRE EL DISPOSITIVO Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Es importante considerar cómo el dispositivo responde a su propósito o tarea principal que fue poder abrir el relato y el malestar de los jóvenes sobre la violencia en esta escuela en particular. El dispositivo da visibilidad y oculta también. Ha permitido dar cuenta de sólo algunos elementos en que esta escuela de origen autogestiva, que si bien ha ido adoptando elementos ministeriales no ha olvidado las luchas históricas de la comunidad local, logra aparentemente un afrontamiento diverso de la violencia.

El dispositivo funciona como un detector de las voces de los alumnos portavoces de la transferencia con los docentes en esta institución. Esta voz institucional tiende a veces -exhortados por el contexto- a ir en la línea de la socialización primaria o psicofamiliar, por ejemplo, en la acogida, la protección paternal-maternal o cuando los retos de la autoridad son parte de la formación naturalizada. Sin embargo, podemos notar la importancia de la socialización secundaria, en la cual los grupos en la institución producen espacios de encuentro para el intercambio y hacer historia en base su contexto existencial y lo que les acontece intersubjetivamente en relación a la violencia generada y reproducida en la escuela, lo que constituye una oportunidad de enfrentarla y transformarla. Este instrumento permite ver estas contradicciones y un espacio donde el grupo homogéneo (entre alumnos semejantes del mismo curso) puede proponer formas de elaboración, resolución y abordaje sin sentirse amenazados ni homogeneizados. En el dispositivo piloto (ver anexo) se observó que en el plano curricular se les da la opción a los alumnos de salir y trabajar. La escuela es un espacio de ciudadanía donde la motivación e interés por aprender, pese al contexto, es grande.

Cuando se contrastan las voces-portavoces en este entorno, es relevante el desmarcamiento de del rol del saber del analista-interventor para que estos agentes de la comunidad -los alumnos- puedan ir acordando y sentando las reglas de su propio trabajo y formación escolar al interior de la institución de la educación (construcción de legalidad). De acuerdo a lo anterior, este estudio abre posibilidades de introducir otros elementos ligados al fenómeno de la violencia institucional que configura la escuela (por ejemplo, proyecciones desde la línea de la violenticidad en el control corporal, los rituales, grafitis, entre otros).

Resulta relevante en el meta análisis del instrumento, no descartar la implicación del analista en términos de las omisiones que aparecen en las preguntas que se realizaron in situ en la investigación-intervención. Esto nos habla de la complejidad de aquello que la relación violenta puede provocar, principalmente un vacío representacional que perdura como trauma psicosocial en parte ligado al inconsciente institucional, de lo no dicho pero sabido, que atraviesa al intersujeto además dificulta su verbalización como experiencia debido a que no se permite ya que es el testimonio de lo rechazado socialmente (Käes, 1998). El objetivo finalmente, es pensar en dispositivos o modos perdurables, efectivos y específicos de intervención institucional que resulten de un proceso discursivo y como forma de enfrentamiento y prevención por parte de los grupos que sufren la violencia.

Anexos

TRANSCRIPCIÓN DISPOSITIVO FINAL DICIEMBRE 2009.

Duración: 30 minutos

E = Entrevistadora

H = Hombre

M:= Mujer

E: Ya Ud., ¿Cual es su Nombre? Carlos, les voy mostrando las imágenes a cada uno de Uds. que va a ir viendo

H: La profesora que está retando a un niño

E: ya vamos pasándola para el lado

LÁMINA 1

E: ¿Que ve Ud. ahí?

H2: Una profesora que está retando a un niño nomás

E: Ya Ud.

H: Puede ser la mamá o no sé una profesora...

M: La profesora retándolo

E: Ya...¿Porque lo estaría retando?

M: por que hizo algo malo

H: se portó mal

M: por las malas notas

M2: Yo igual pienso lo mismo

E: ¿Cómo Uds. ven reflejado esto por ejemplo acá en la escuela...esta profesora qué particularidad que ven Uds.¿Lo han sentido alguna vez por ejemplo?

M: Si...M2:yo igual..

E: Ya cuente...

M: por las notas

M: en otro Colegio sí también me ha pasado por las notas

E: ¿cómo era la situación?

M: que ahí los profesores empezaron a retar a los niños

E: no respondían como ellos esperaban

M: si (Mmm)

E: Qué diferencia ven entre este niño y la profesora ¿Existe alguna diferencia?

H: Que la profesora está enojada y el niño está asustado no más
E: Hay una situación que el niño está asustado..M:Si,
E: ¿y qué tendría la profesora como para poder asustarlo?
H: Más fuerza
M: Hablarle más fuerte
E: ya y ¿el niño no tendría fuerza?
H: Igual la profesora puede hablar fuerte cuando está enojada
E: Qué otra cosa diferencia tiene de lo que tú destacabas, la fuerza, ¿Qué más puede llegar hacer la profesora?
H: ¿Así enojada? podría tirarlo al lado,
E: ¿Podría agredirlo dices tú?
H: Si po, podría pararse y llevarlo a la oficina
M: Podría llamar a la mamá
E: Como que tiene más recursos la profesora que el niño porque el niño qué más puede hacer?
H: Tranquilo,
H2:Respeto, y hacer lo que le dice la profesora..no puede hacer mucho más

LÁMINA 2

E: ¿Qué pasa aquí por ejemplo?
H: Dos niños jugando a la pelota y un niño empujó al otro
H2: A lo mejor de envidia lo empujó
H3: Eso mismo iba a decir yo
H4: Le hizo algo él se enojó y le pegó.
M: El otro niño le tiró la pelota y él se desquita en el fondo
H: o de ver quiere jugar a la pelota y el otro no quizo y ahí...
M2: no quería que jugara
E: y ahora ¿como está la cara el rostro del verde y del rojo?
H: Está enojado y el otro con cara de susto
E: ¿Esta situación la han visto acá?
H: Sí, De repente uno se pasa al otro y el otro tira patá
H2: Cuando jugamos ping pong no los dejan jugar y empiezan a tirar las paletas
E: como que se pican entonces yo tomo por así decir una reprimenda, el otro no hizo lo que yo quería
H2: mmm
E: Esto se hace pensado o ¿se llega y se hace?

HM: Se llega y se hace

E: ¿A Uds. les ha tocado que los hayan empujado? ¿Cómo se ha dado esa situación?

H: Devolverle el empujón

E: ¿De igual a igual o no? ¿Que piensas tú?

H: Yo cuando juego a la pelota me quedo siempre adelante yo no bajo, entonces siempre que hago goles, empiezo a correr empiezo a gritar gol toda la cuestión, los otros cabros después se desquitan empujándome pa fuera o poniéndome sancadillas y me botan y me rompo las manos y yo no hago nada porque después a mi me pueden hachar para afuera jugando la pelota.

E: Te das cuenta de las consecuencias que puede traer eso.. Y a Ud. Le ha tocado que la hayan empujado? (asiente) ¿y qué ha hecho?

M: Nada

E: Ha resultado que alguien tu dices... que has respondido que pasa después?

H: No sé nos ponemos a pelear

E: se forma una pelea ¿quien lo detiene?

H2: En el Colegio? los profesores o los directores a veces, los amigos los compañeros

H: Los separan

M: intentando que no se peguen

H: ganarse al medio y correr a los dos con la mano

E: Median están al medio tratan que Uds. paren ¿no se da que Uds. mismos por ejemplo puedan conversar o..?

H: también po

E: o pasa que después de la rabia y ya después amigos

H: pasa varias veces en la casa,

H2: Si po uno le pregunta por qué lo empujó fue sin querer él me empujó y yo lo empujé y ahí quedan como amigos

E: ¿o existe la posibilidad que se disculpen?

H: si po

E: entonces en general son los profesores o los compañeros

E: ¿hay alguna situación de pelea de lucha de curso con algunos compañeros que el que recuerden de pelea que el profesor haya tenido que intervenir?

H2: En el colegio que yo estaba antes e...los dos cursos se tenían mala y yo el año pasado iba en octavo también nos teníamos mala con el 7mo, de repente un compañero se ponía a pelear con alguno y todos los del curso se metían a pelear al compañero de nosotros y nosotros nos poníamos a pelear se formó una riña y ahí tuvieron que salir los profesores a separarnos y el directora salió a hablar.

M: Como lo hacen aquí...

E: Acá también han recordado alguna situación con algún compañero?

M: Si

E: ¿Que recuerdas tú?

M: La Margori con la Marisela...

M2: Se tenían mala, porque la Mari le pego a la hermana de la Margorie la hermana chica y ahí la Margorie se metió a defender a la hermana.

E: Hay un tercero involucrado

M2: Se han dado casos con otras compañeras más que se han peleado

E: ¿cuales son las razones por la que se mete un tercero ¿Por qué pelean las mujeres?

M: Algunas veces por amor,

H2: Por los cabros

M: algunas veces por que se creen más choras que otras

M2: Si

M: Algunas se tienen mala

H: Algunas minas quieren dominar todo, quieren dominar todo aquí

E: Así como una cosa de poder?

H: si

H: Ellas se quieren verse así más fuerte delante de todas las demás

H2: Quieren que las respeten quieren sobresalir de todos los demás

M: Buscan ser más populares

E: ¿En qué cosas se destacan o quieren destacarse?

M: yo creo que en la fuerza

H: O se tienen mala de presencia no más po

E: ¿una presencia como imponente?

H: Donde vivo hay a un puro loco le tengo mala, por la pura presencia que tiene se cree terrible choro y toda la cuestión, pero cuando va a molestarnos a nosotros, nosotros nos juntamos un ratito en la esquina no compramos, le echamos la niña y el loco viene con más cabros...

E: ¿Como las pandillas?

H: Si, nosotros no les decimos nada porque nonos gusta andar peleando nosotros somos tranquilos, pero igual nos ponemos a pelear cuando tenemos que pelear, nos tenemos que defender.

El domingo pasado yo no estaba, andaba en Colina mis amigos se pusieron a pelear con esos mismos cabros, y a mis amigos les pegaron porque eran caleta los otros.

H: Si son más siempre van a ganar a mi me contaron porque yo andaba en colina me informaron recién ahora.

E: ¿Esas situaciones no se dan acá adentro?

H2: A veces

E: ¿que pasa a veces?

H2: a lo mejor por la experiencia o porque llegan y pasan se creen más y uno no les hace nada. Cuando el gallo está avisado...

E: Se creen choros

H2: Cuando yo venía recién llegando al Colegio como a los 5 días después un cabro del 7mo molestó con mi hermano y yo voy y le digo ¿por qué le pegaste a mi hermano? porque me andaba molestando y mi hermano estaba llorando po, y de repente me empuja y yo también lo empujo y en eso llega el profesor y los separó y de ahí que le tengo mala. Ayer parece que fue? yo venía bajando la escalera y él iba subiendo y me empuja, y yo le digo por qué me empujai? y se fue...

H: ¿El Camilo?

H2: si

H: Es que al Camilo le gusta... parece que quiere andar con todos el Camilo le gusta tirarse a choro nosotros nos juntamos los dos y él es normal no más, pero a él le gusta molestarlos a nosotros si po, nosotros no le decimos nada por que...

E: El es del curso?

H: No es de 7mo. Nosotros no le decimos nada porque nosotros andamos tranquilos por ahí, a la hora que quisiéramos pelusear ya le hubiésemos pegado

E: Pareciese que le gustara entrar en esos conflictos en esas riñas pero Uds. no enganchan...Pareciera ser que el tema con los chicos no es tan distinto que con las chicas.

LÁMINA 3

E: Por ejemplo ¿qué pasa aquí?

M: Unas niñitas a se está burlando de otra

M2: Ella quiere jugar y lo la dejan

H: La están pelando por lo que dicen,

H2: Le tienen mala

H: Hablan mal de ella

E: y la consecuencia de eso

H: Están haciendo un plan

E: ¿un plan?

H2: ..Como para pegarle así o molestarla

M: Son como más populares y no la dejan entrar al grupo

E: claro tu vez acá un grupo versus ella que está un poco sola...en eso que la molestan ¿qué le pueden estar diciendo?.

M: Que se vaya que no...

H: que nadie la quiere
M: que es fea
H: que nadie se quiere juntar con ella
E: o sea un rechazo ya.. y esa situación Uds. la ven?
M y M2: aquí si
H: En algunas compañeras si...
E: Por qué creen uds. que se da?
M: Porque ella no quiere tener así como discusiones con ella.
H: hay personas que se le dice "cara de dos chapas" porque pela supongamos lo mismo que yo le dijera a él cosas malas de él y después yo hablar con él.
E: "como si" fuera amigo
H Si yo dijera malas cosa del y después yo hablar con el
H2: son como sínico
M: Cara de 2 chapas
H: Así le dicen
E: y ella después va a conversar como si nada la otra se siente débil...
H2: o porque la dejaron tirada
M: porque eran amigas y se juntó con otra amiga
M2: Y la dejaron botada
E: esa situación de quedar un poco abandonado un poco solo ¿Uds. lo han sentido o han visto que otras personas lo han hecho?
M: si
H2: las niñas sobretodo
E: las niñas...Uds. sienten que las niñas lo hacen más? porque será eso?
H: Porque a lo mejor están jugando y como tienen reglas, una niña puede venir y romper las reglas...
M: ..y decir "tu jugai tu no jugai" así
M2: mmm
E: siempre tiene que ver con esto de que alguien manda
TODOS: si
H: Como juegan todos..
H2: Cuando dice di que pase por ahí y no pasan por ahí pasan por otro lado se enoja y la dejan triste.
H: cuando están jugando todos se va una y se van todas detrás de esa que van y dejan las otras botadas
E: hay unas que "la llevan"...
M: Si

H: las invitan a jugar supón a saltar a la cuerda y las que invitan no más son ellas las que llevan la cuerda no pueden saltar

E: O sea dejan de lado algunas ¿Como se puede resolver eso o no se resuelve?

M: Depende porque cuando algunas niñas se tienen mala ahí ya no hay caso...

H: De que se junten

M: Pero cuando pelean así no más

H2: En el curso de nosotros unas mujeres se tenían mala y se habían escrito una carta y ahora andan juntas po, el tío dijo que no se pelearan más porque los vamos a graduarlos y

M: a él no le gustaría que nos fuéramos peleados

H2: Que terminemos la graduación peleados

H: El curso nosotros supongamos jugamos ping-pong con el Gamboa no ves que al Gamboa lo dejamos tirado el va para allá y nosotros para acá pero igual después nos juntamos todos su po, nos gusta molestar a los compañeros, pero a ellos igual les gusta molestarnos a nosotros.

E: ¿Es mutuo?

H: Si po

E: Pero en este caso pareciera ser que es distinto ¿o no?...aplantan a la otra niña

LÁMINA 4

E: ¿Que ven ahí?

M: Hay tres niños que se está burlando de otro o que le quieren pegar

M2: le quieren sacar las cosas de la mochila

H: El quieren quietar el cuaderno pero él no se deja

E: ¿En una palabra como le podrían decir a esto?

M: que son abusivos

E: son abusivos...

H: Si porque si fuera supongamos ese mono con ese mono se pusieran a pelear, pero entre los dos no más y ellos que no se metieran, pero si él le pega a él ellos se van a meterse.

E: una situación distinta de él con el resto de los compañeros

H: o que no lo dejan irse para la casa

E: ¿Cuales la sensación de él del que está al medio?

H: Tratar de irse

H2: De no pescarlos, de no tomarlos en cuenta

E: pareciera que hubiera una presión ¿o no?

H: si, los 3 compañeros que están al rededor tienen más fuerza

E: Uds. han visto eso como tu lo viviste con tu hermano o no?

H: Había en el curso un compañero que era entero pajarón, que siempre que se iban, le quitaban la mochila se la tiraban al techo, tenía que subirse en las mañanas le quitaban la colación hasta que un día él se juntó con un grupo de cabros y sacó toda la rabia que tenía y se fue a desquitar con los otros y los otros los encerraron y los otros amigos del cabro los encerraron a ellos y sacaron la cresta los 3 que le molestaban eran tres igual

E: Se vengó la situación después que pasó

H: No lo molestaron más

H2: igual que a él antes (me señalan a H y se ríen) todos lo molestaban y ahora el molesta a todos

M: se ríe

H: Igual que antes yo era bien pajarón dejaba que todos me

Pegaran toda la cuestión pero ahora que estoy más grande no pos

H2: Quien te hizo así se juntó con nosotros

E: y ahí cambió todo bueno también te armaste de amigos

H: Si, Cuando llegué aquí y el Felipe fue el primero que me dijo "ven pa ca" y ahí nos juntamos todos y ahora cuando nos juntamos nos juntamos los dos más que con los otros chiquillos.

E: ¿y Qué creen Uds. que hay que tener para defenderse para salir de esa situación abusiva?

H: Mi papá me dice que cuando me molesten agarre silla lo que tenga en la mano no más y lo tire

M: yo creo que se debería hablar con palabras para que no terminara en mala..

H2: O poner una demanda a los compañeros

M: o también se podría demandar a los Colegios

E: a los Colegios porque habría que demandar al Colegio?

H2: No po, Si el colegio no molesta, los puros compañeros

M: se ríe

E: pero tu decías al Colegio ¿porqué?

M: Hay caso que directores que..

H2: no hacen nada

M: no hacen nada... en el otro colegio una compañera dijo que yo la había amenazado yo estaba en la sala y estaba haciendo mi tarea para almorzar y una cabra dijo que yo la había amenazado y después va, va a mi sala y me entierra un tenedor... dijo que yo la había amenazado y empezó a decirme groserías y la directora nunca hizo nada y yo puse una demanda a la cabra porque no quería meterme con el colegio eso hice yo.

H2: A no ser que el director mande a los cabros que la molesten

E: Alguien tiene que responder por las situaciones que pasan acá

H2: O hablar con los papás

E: Algo que los respalde a Uds., que los proteja... A ti te dio risa (a M)

M: Me da risa la cara del Carlos

H2: me río de la cara del Juan

E: Así empiezan las peleas se río, si etc.

La idea de esto es sacar a la luz que siempre existen diferencias en las relaciones no todos son iguales, aunque si comparten como compañeros, pero y en eso si son iguales pero me refiero que cada uno de Uds. es singular, es irreplicable cada uno tiene sus defectos y sus virtudes y tratan de resolver los problemas aquí.

Ahora a Uds. pareciera ser que les gusta este colegio porque cuando hablan de situaciones difíciles hablan de los otros colegios y acá como es la cosa se resuelve...

H: El tío de nosotros, el profesor supongamos aquí se pelea con los mismos compañeros la cosa tiene que resolverse

E: No quedar abierta, ¿sí? ¿se logra una cierta unidad? Sin olvidar las diferencias entre Uds. los hombres son distintos que las mujeres...

M: Si

E: ¿Se sienten como parte de algún grupo en el curso o grupo como total?

H2: Es un grupo

E: ¿Uds. 3 son como un grupo?

M: Antes nos juntábamos todas o sea como 4 pero después nos empezamos a separar nos empezamos a molestar entre los mismos y después nos alejamos y ahora nos juntamos con diferentes personas

H: Nosotros éramos 5 después éramos 3 y ahora somos 2 en todos los recreos nos juntamos

E: ¿Que pasó con el resto que se fue del grupo?

H3: Uno está pololeando, los otros les gusta molestarlos a nosotros

E: Fuiste dándote cuenta que los que valen son pocos

H: Nosotros compartimos todos los recreos supongamos uno de los dos no tiene plata le presta al otro y después el otro tiene que prestar, juntamos plata nos compramos una bebida para el almuerzo.

H2: si po

E: ¿Uds. como se organizan?

M: Nos nos juntamos mucho

E: Prefieren estar con otras amigas o solas

H: Ellas se quedan arriba no bajan

E: Eso es como un poco encerrarse o no?

H: Ellas se quedan arriba nosotros por último leseeamos con los cabros chicos de 2º con el César con los todos los chiquillos nos agarramos a patada o combo entre todos jajaja

E: Ahí jugando

H: los cabros chicos nos tiran piedras nosotros salimos persiguiendo para no aburrirnos de repente aquí en el Colegio o le quitamos la pelota y nos ponemos a jugar a la pelota...

M: (risas)

E: Se van entreteniendo en lo que pueden es importante lo del jugar...A que juegan Uds.?

H2: Al pillarse

M: Antes jugábamos al pillarse ya no

E: Les aburrió

M: Si

E: ¿Les gustaría hacer otra cosa para no hacer nada? no vienen para acá (biblioteca) de repente

H2: Los recreos yo he visto a la Priscila

M: De repente uno viene a buscar un libro

H: Nosotros sacamos la guitarra

H2: O veímos tele

E: ¿Que les gusta hacer en especial?

M2: nos gusta conversar (risas)

H: nosotros cuando venimos, tamos un ratito y después nos vamos pa fuera después subimos hacemos la tarea la clase de lenguaje nosotros somos los primeros en terminar la tarea porque la tía nos ayuda a nosotros caleta y como nosotros terminamos somos piolitas y jugamos cartas

E: Para que o se aburran tienen que empezar a crear cosas eso sería la actividad de hoy...

TRANSCRIPCIÓN PRUEBA PILOTO MAYO 2009

Duración: 29 minutos

E: Entrevistadora

H: Hombre

M: Mujer

E: Entonces ahora yo les voy a mostrar unas imágenes y Uds. me tienen que decir que piensan sobre eso ya?

Lámina 1

E: ya, ¿Que ven ahí? (se acomodan para ver) ¿qué situación ven ahí?

H: Como un niño con...trauma.

E: ¿que ven uds., que ve Ud.?

M: Como que le están diciendo algo feo

M: discriminación

H: Si porque el niño está con la cabeza abajo

E: Está cabizbajo...

H: Si

E: ¿Qué situación puede ser?

E: ¿Qué le estarían diciendo a esta niño?

M: Lo estarían molestando

E: se ve un poco más pequeño que los otros un poco parecido a lo que tú dices que por diferencias de edad a veces...

Lámina 2

E: ¿Qué ven ahí?

H: Un niño enojado...no con pena, E: ¿por qué pudo haber tenido pena?

M: le pudieron haber pegado, discriminado

H: ... o de repente si por discriminación

Lamina 3

E: ¿Qué ven?

H: Maltrato

M: Maltrato físico..E: porqué

M: Ahí hay alguien que lo está empujando para que se caiga

E: Puede ser que se Uds. también se traten de esa manera con empujones ah? y que sea una forma de relacionarse es así? como a manotazos.

H: La mayoría si, pero no todos por ejemplo, ellas 2 son bien amigas y se tratan bien. Son las más ordenadas del curso la Jazmín y la Camila y la Danitza.

E: Parece que cuando hay buenas relaciones o sea de amistad, es menos evidente lo del maltrato

H:De repente no hay por qué tratarse así tampoco de repente igual lo trata así uno algunos compañeros de repente...(risas de las niñas) uno después como que se arrepiente

E: ahora a veces parece que los varones tienden a pegarse o las niñas también?

H: ¿Quiénes niños o niñas?

E: Acá en el colegio Se da eso en los recreos o en la sala

H: Antes se daba más habían muchas peleas en los recreos.

El año pasado igual y muchos se cambiaron de Colegio, pero ahora este año no están más tranquilos hasta el momento

Lámina 4

E: Ya que ven ahí?

H: Están riéndose de una niñita

M: porque se estaban riendo

H: no se a lo mejor la encuentran fea

E: y ellas qué están haciendo

M: Burlándose, molestándola

E: como se siente

Todos: mal

H: afligida

M2: con pena

Lamina 5

M: Un niño que están burlándose de él

H: De repente es por que muy tranquilo y los demás se aprovechan de él.

E: es estudioso tiene un libro..

H: Por pica

E: ¿por que puede sentir eso?

H: De repente por pica, envidia, hay envidia buena o sea... ninguna envidia es buena de repente es envidia que no es mala, pero esa envidia es mala a lo mejor le quieren quitar el libro se están burlando de él a lo mejor porque es más inteligente que los demás,

E: ¿Y él cómo se siente?

M: Mal

M2: con rabia

E: Como todo el mundo al rededor

H: Apretado

E: ¿El qué puede hacer en esas condiciones? fíjese cuantos son

H: 3... Seguir caminando

I: ¿Tú crees que pueda si lo encierran?

H: no

E: Si se fijan es distinto a esta situación (otra lámina) porque ahí es entre dos, que son en que hay cierta paridad o no la ven? El otro está como contento como jugando no se percató por lo menos hay una situación entre iguales en cambio acá...¿Qué está pasando? ¿Qué pasa ahí?

Lámina 6

E: Que pasa aquí?

H: El niño está leyendo pensando

M: Está pensando en irse a la casa

E: Está pensando en que se acabe, que toque la campana lo único que quiere es..

H: Irse

E: ¿Por qué será?

M: A lo mejor lo están molestando mucho, se siente mal.

E: De qué manera Ud. ven que eso ocurre en su curso? Se siente mal de qué manera Uds. ven que eso ocurre en el curso

H: que cosa ah lo de las fotos

E: ¿Ocurre o no ocurre?

H: Si ocurren... los empujones algunas, de repente también como que empiezan jugando a empujarse jugando y el picao uno se pica se pican los dos después y se viene...

E: Hay instancias para poder conversar resolver sus conflictos, problemas? Cuando, ¿dónde?

H: Si se puede conversar, yo he tenido problemas con varios del Colegio y no he peleado converso con ellos, he tenido problemas los de 6º y uno de 8vo.

E: ya y ¿cómo lo han resuelto?

H: conversando, es que todo se puede resolver conversando, pero algunos que no lo toman así, algunos que lo toman de mala manera y..

M: se van a los golpes

H: Si

E: ¿y ahí que hacen?

M: pelear no más p..

H: los demás algunos haciendo barra, otros separándonos igual y hay varios aquí que les gusta ver peleas...algunos haciendo barra algunos separándolos de repente le llega un garabato al profesor por separarlos, les ha llegado los golpes

E: ¿Y qué pasa con la disciplina como se ve en el acto cívico...

H: Ya no pasa mucho los nuevos de este año están haciendo. problemas o sea los nuevos de este año están haciendo problemas

De 5to hacia arriba en el segundo ciclo que quieren meter a los antiguos a los que estamos hace tiempo...

E: ¿que quieren meter?

M: en el conflicto

H: que estemos con ellos, de repente algunos salen de aquí fuman pero no así los antiguos son más los nuevos que salen a fumar y quieren llevar a los demás

E: ¿a algunos "vicios"?

H: Si, no se ve tanto igual han bajado las peleas a diferencia de los años anteriores, antes eran varias peleas todos los meses eran una o dos peleas un solo niño que había conflicto el Jorge

M: se tiraba del segundo piso

H: Le daban las pataletas... ya era mucho y lo echaron

M: Ahora anda de vago en la casa, ladrón

E: O sea desertó, no se pudo adaptar

H: Empezó a estudiar de nuevo, pero empezó hacer la cimarra el tiene amigos más grandes los amigos roban, le hacen a las drogas y toman también y hacen delincuencia.

E: Y en ese sentido acá Uds. por ejemplo, ¿como ven esos temas como lo ven.. el Colegio cómo lo resuelve? ¿Qué hacen?

M: No juntarse con esas personas

H: No es que en este Colegio no los echan quieren que mejore de repente hay mucha pelea pero no los echan porque quieren que mejore

E: ¿Qué hacen?

H: Se conversa el tío Juan es de los que conversa con los alumnos que tienen problemas y en este Colegio por eso reciben a alumnos que han repetido muchas veces, otros que vienen con el papel por ejemplo, de anotaciones lleno que son malos en los otros colegios pero los reciben para mejorarlo y varios han mejorado.

E: ¿Uds. sienten?

H: Si Algunos que mejoran pero igual como que se rebelan

E: Los casos más graves.

H: Si...

E: Ahora les voy a mostrar otras fotos a ver qué opinan

Lamina 7

E: Ahí que lo que ven

H: una profesora retando, enseñando

E: Porque lo estaría retando

M: Por que así no se hace está mal

M2: a lo mejor está conversando

H: No hizo el trabajo

M: Un castigo

M2: Por el dibujo que hizo

E: que dibujo hizo?

M Dibujó a la profesora

H: Dibujó a la profesora, no me fijé (risas)

E: ¿Y Ahí?

Lamina 8

H: Un niño a lo mejor lo estarían retando por mala conducta

Lamina 9

M: grande

H: Maltrato psicológico debe ser

M: Hay un hombre el papá y la sombra gritando la niña tapándose los oídos

E: Respecto a eso ¿Cómo es la relación entre Uds y los profesores?

H: Algunos que le tienen malas a los profesores pero en este curso nosotros por ejemplo la profesora los queremos
harto a la tía Paty algunos que le tienen... o sea acá la mayoría del Colegio quiere a la tía Paty, la mayoría la
quiere es

M: simpática

H: enseña bien también. Pero de repente hay otras profesoras quieren ser más estricta y les tienen mala, pero no
mala mala, pero como les caen mal, porque quieren ser más estricta...

E: ¿Cómo es ser estricta, cómo es la disciplina?

M: Como cuando uno no les hace caso, se ponen a gritarnos. Les llama la atención.

H: Por ejemplo algunos les gusta escuchar música en la sala... ahí está mal porque eso lo prohibieron el año pasado
de traer objetos electrónicos al Colegio. Si se perdían y después andan alegando los apoderados
entonces..De repente quieren escuchar música en la sala y algunos profesores no los dejan de repente ya y le
tienen mala o quieren comer en la sala, de repente quieren conversar o se ponen a gritar en la sala y por eso
le tienen mala a los profesores pero no se ve mucho caso, no le tienen mucho susto a los profesores.

E: ¿Cómo se ponen de acuerdo sobre las normas sobre lo que se tiene o lo que no se tiene que hacer, cómo se
ponen de acuerdo?

H: Conversando

E: Pero se ponen de acuerdo los profesores vamos a conversar de esto o eso ya está establecido?

H: Ah no está establecido

E: ¿Dónde? ¿Hay un manual de convivencia un reglamento?

H: No sé

M: Consejo de profesores reuniones de apoderados hablan con los apoderados

H: Ah bueno ahí sí, en los consejos de los profesores en la reunión también de apoderado, en las reuniones generales ,ahí se conversa pero con los papás llegan a la casa de repente a felicitar a retar y a decir lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer.

M2: Le cuentan lo que dicen los profesores, pero para que ellos lo hagan.

H: Para lo mejoren para que lo bueno para que lo sigan superando

E: ¿Qué es lo que Uds. les dicen o que nos les dicen pero Uds. saben que no se puede hacer aparte de andar trayendo ...

M: jugar a la pelota

H: Acá en el colegio desde hace mucho tiempo que vienen diciendo que no se puede jugar a la pelota tampoco correr

En el curso acá también me pongo yo que somos porfiados porque a todos los hombres nos gusta jugar a la pelota, de repente ya en los recreos ya no seguimos jugando, pero ahora hay varios que llegan en la mañana para poder jugar la pelota en la mañana cosa que no hay muchos en la mañana, cuando tocan la campana es cuando llegan más...

E: ya, se organizaron un poquito...¿ que otra cosa no está permitida?

H: y no nos dicen nada

E: Porque ahí Uds. encontraron un espacio para poder hacer algo que no estaba permitido.

H: Aunque no nos han dicho tampoco que está bien o está mal

M: Igual hay personas que alegan por eso, hay apoderados que mandan a los niños chicos al Kinder ven que están jugando y les llega un pelotazo o por correr o empujar...

H: También está prohibido correr por que el patio es chico y este año hay muchos alumnos. Una vez había aquí un juego ahí, que se llamaba

M: La "araña"

H: que se subían algunos ahí se tiraban por un fierro pasaban corriendo por abajo se pegaban, hubieron varios accidentes en esa unos se colgaban, se caían, hubieron varios inyesados obligados tuvieron que sacarlo y pusieron ese juego de ahora. Estaban antes lo pusieron para los niños chicos

M: Había una casita en un árbol y todos se subían arriba de ella

Los pusieron para los niñitos chicos porque cuando andan jugando en el patio los porfiados porque cuando andan jugando y los porfiados que corren y los botan y ahí ocurren los accidentes.

E: Esas normas son para regular los impulsos de uds.

H: Pero este colegio dejan hacer actividades por ejemplo, saltar la cuerda si lo dejan porque a varios les gusta jugar se dejarían de correr porque saltar la cuerda no le hace mal a nadie.

E: ¿Qué otras cosas hacen? lo que si pueden hacer (pequeña interrupción)

H: Es obvio que dejan estudiar. De repente algunos no terminan la tarea, la tarea de repente algunos cierta hora que tienen que terminar la tarea dejan quedarse en la sala para la terminen.

E: ¿Hay castigos?

M: Castigo de los profesores a los alumnos, llaman al apoderado

M2: Suspendidos, castigados en la sala sin recreo

H: o en la oficina del director (risas)

H: De repente yo cuando era chico una vez (risas)

E: Está hace harto tiempo acá

H: Si de Kinder

E: Has crecido acá

M: La mayoría

H: La Jazmín la Danitza a no, la Ana Daniela pero la Daniela repitió
pero igual estaba aquí

E: ¿Qué te ha parecido el Colegio?

M: bien

E: ¿Qué hace la diferencia de este colegio con otro?

H: De repente es bueno también que este colegio sea chico porque hay más actividad. De repente por ejemplo hacen obras de títeres hacemos la terminación de la unidad temática hacemos varias actividades obras de Teatro, "salemos" no se a paseo (risas)

Hay colegios grandes que no se hace lo mismo que aquí.

M: En el Colegio de al lado no se sale a ningún paseo, hace nada

H: por ejemplo cuando hacemos educación física acá vamos al Parque pero aprovechamos también hay cursos que les toca hacer con nosotros educación física y ellos ocupan la cerámica para allá y la tierra para acá o sea nosotros la cerámica para acá y ellos la tierra. Igual dijieron que al lado iban a hacer otro terreno para media.

E: Se está pensando agrandar

H: Si, van a agrandar los baños van a hacer de otra manera el Colegio a techar la escalera. Todo va a estar bueno porque si agrandan van a hacer una cancha para que juguemos ahí a la pelota se van a hacer más cosas para poder hacer lo que no dejan, correr también va a servir por que los grandes no corren mucho, los de media no creo que corran, o sea para jugar a la pelota si, pero en los recreos no creo porque aquí el curso que mas corre es

M: el 5º...las mujeres

H: por ejemplo, ellos van a poder correr porque va a estar más grande la sala el Colegio

E: Hartos deseos que el Colegio crezca

Todos: si

E: quería que me contaran sobre cómo se resuelven estos problemas que a veces tienen entre Uds.

H: De repente los profesores de repente nadie lo sabe y queda entre las personas, depende de los que sean de repente se les cuenta al profesor de repente por ejemplo, hay un niño aquí que se porta mal en la casa y la mamá no puede hacer nada y la mamá viene a conversar con la profesora y como la tía Paty en este caso tiene conversación harta con nosotros, el niño intenta mejorar. Algunos que quieren más a la tía Paty que a la mamá.

E: ¿porqué?

M: Como una familia para nosotros. Porque demuestra mucho más cariño que una mamá propia.

M2: Es como nuestra segunda mamá

H: Este año está más firme.

M: Llegaron muchos niños

H: Los otros años dejaba que pasaran es que estamos desde la mitad de 3º año con ella, dejaba todo que pasaran las cosas porque no pasaba tanto como ahora este año ha sido el peor del curso con la tía Paty porque el año pasado llegó uno nuevo llegó a revolucionar a algunos, es atrevido no le hace caso a los profesores

M: no hace tareas

H: Llegó a revolucionar a los demás algunos se alejan de él porque saben que les va a hacer mal otros se juntan con él de monos, ahora llegó otro que también es porfiado.

M: Pasa hablando del Colo-Colo(remeda)

H: Yo soy del Colo, pero me aburre

E: No fanático

M2: No sabe hablar otra cosa que no sea el Colo. Va al estadio

H: El otro día salió en la tele que va a dar autógrafo

H: Así se arreglan los problemas

E: Uds. tienen el espacio para resolverlos.¿Alguna cosa que quisieran contar?

H: Ella parece

M: las niñas no hablan...

H: Por eso hablan con la tía Paty, nos aconseja, nos da motivación tu tienes que cumplir y no da puestos importantes en el curso. Primer lugar segundo lugar. Nos da diplomas el que coopera, mejor asistencia. Uno que es cooperativo va a ser más cooperativo ahí como que ayuda.

BIBLIOGRAFÍA

- Arón, A. M. y Milicic, N., (1999). "Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un Programa de Mejoramiento", Santiago, Editorial Andrés Bello.
- Abramovay, M. (2005, Agosto). "Violencia en las escuelas, un gran desafío. Revista Iberoamericana de educación OEI N° 38 pp.53-66.
- Aichhorn, A. (1936). "Juventud Desamparada", Barcelona, 2006, Gedisa.
- Agamben, G. "¿Qué es un dispositivo?", artículo obtenido del sitio Web el 20 de Mayo 2008, en <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2007/08/giorgio-agamben-qu-es-un-dispositivo.html>
- Alonso, L. E. (1998). "La mirada Cualitativa en la sociología", Colección Ciencia, Madrid, Editorial Fundamentos.
- André, S. (1999). "La significación de la pedofilia". Conferencia pronunciada en Lausanne. Artículo extraído de <http://www.vivilibros.com/excesos/03-a-06.htm>
- Arzaluz, S. (2005). "La utilización del estudio de caso en el análisis local" Revista Región y sociedad Vol. XVII, N° 32, México, pp.107-144.
- Assaél J.; Ceballos F.; Sepúlveda R. (2000). "Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sector populares". Santiago, Ediciones LOM/PIIE.
- Aulagnier, P. (1975). "La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado", 1ª Ed., 6ª reimpresión, Bs. Aires, 2004, Amorrortu Editores.
- Baeza, J. (2001). "El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular". Santiago, Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Barreto, M. (2002). "Deserción escolar y criminalidad". Serie Análisis N° 1. Extraído de: <http://www.seguridadciudadana.gob.cl>
- Baremlitt, G. (2005). "Compendio de análisis Institucional y otras corrientes. Teoría y Práctica", Bs. Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Barudy, J. (1998)., en Arón, A. M. y Milicic, N., "Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un Programa de Mejoramiento", Santiago, 1999, Editorial Andrés Bello.
- _____ "El dolor Invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil". Barcelona, Editorial Paidós.
- Blanco, R. (2007) "El salto hacia la igualdad en la calidad de la educación. Una mirada a la situación educativa de la región. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Bs Aires, UNESCO.

- Bleger, J. (1970). "El grupo como institución y el grupo en las instituciones", en Käes R. y cols. "La institución y las instituciones". Bs. Aires, 2002, Paidós Grupos e Instituciones, pp.68-83.
- _____ (1961) "Grupos operativos en la enseñanza" en "temas de psicología (Entrevistas y grupos), 1985, Bs. Aires, NBueva Visión, pp. 57-86.
- Bleichmar, S. (2008). "violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades", Bs. Aires, Noveduc.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza", México, Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1991). "La distinción. Criterio y bases sociales del gusto", Madrid, Ed. Taurus.
- Butelman, I. (1998). "Psicopedagogía Institucional. Una Formulación Analítica", Bs. Aires, Paidós.
- _____ (2006). "Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en Educación", Bs. Aires, Paidós.
- Caffarelli, C. (2004). "Práctica docente y violencia simbólica. La recreación del estigma y la vulnerabilidad en contextos escolares". Revista Actualidad Psicológica, Año 3, Nº 24, Santiago, pp 20-22.
- Canales, M. (2001). "Investigación cualitativa y reflexividad social", Medellín, Colombia, Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Investigadores.
- Cartolano E.; Bleichmar, et al. (2006) "Tiempo, Historia y Estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo, Bs. Aires, Lugar Editorial.
- Castoriadis, C. (1975). "La Institución imaginaria de la sociedad", Edición Argentina Colección Ensayos, Bs. Aires, 2007, Tusquets Editores.
- _____ (1978). "Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto", Barcelona, 1988, Gedisa.
- Casassus, J. (2003). "La escuela y la (des)igualdad", Santiago, Ediciones LOM.
- Cerda, A. M. (1995). "Normas, principios y valores en la interacción profesor-alumno". Serie de Investigación Colección etnográfica Nº5, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, (PIIE).
- Cerda, A. M. en Assaél, J. (1998). "Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo", Santiago, Revista Perspectivas, Vol. XXVIII, Nº4, pp.17-31.
- Cerda A. M. en Assaél J.; Ceballos F.; Sepúlveda R. (2000). "Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sector populares". Santiago, Ediciones LOM/PIIE.

- Clastres, P. (1974). "La Société contre l' tat », Cap.11, Paris, Les Edicions de Minuit, extraído el 2 de Junio de 2008 del sitio : <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/contra.html>
- CIE 10, OMS, (1992). "Manual de trastornos mentales y del comportamiento". Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico, Madrid, Meditor.
- De la Cuesta, C. (2003). "El Investigador como instrumento flexible de la indagación", Internacional Journal of Qualitative Methods, Canadá , University of Alberta, pp. 1-27 extraído el 13 de abril de 2009 en: http://www.ualberta.ca/%7eiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- Dejours, C. (1992). "Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo", Bs. Aires, Ed. Humanitas.
- Deleuze, G. (1990). " Qu  es un dispositivo?", en "Michael Foucault Filósofo" (et al.), Madrid, Gedisa.
- Devereux G. (1970). "De la ansiedad al método del comportamiento", México, 1999, Editorial Siglo XXI.
- Dubet F.; Martuccelli D. (1998), "En la Escuela: Sociología de la experiencia escolar", Bs. Aires, Losada.
- Edwards V., et al. (ed). (1995). "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media". Santiago: MINEDUC, Programa MECE/Media.
- Eisenhardt K. M. (1989). "Building Theories from Case study research", Academy of Management Review, N  14, pp. 532-550.
- Elmore, R. y cols. (1999). "La Reestructuración de las Escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa", México, Fondo de Cultura económica.
- Eyzaguirre, B. (2004). "Claves para la educación en Pobreza", Seminario Mejoramiento Educativo en sectores de escasos Recursos, Centro de Estudios Públicos CEP, Fundación CMPC y cols., Santiago.
- Enríquez, E. (1972), "El Trabajo de la muerte en las instituciones", en K es R. "La institución y las instituciones". Bs. Aires, Paidós Grupos e Instituciones, (2002).
- Falconi, O. (2004). "Las silenciadas batallas juveniles:  Qui n est  marcando el rumbo de la escuela media hoy?", Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 , N  14, , KAIRÓS, pp.1-10.
- Fernández, A. Ma. y Cols. (1999). "Instituciones Estalladas", Bs. Aires, Eudeba.
- Fernández, A. Ma. (2007). "Poner el juego el saber", Bs. Aires, Nueva Visión.
- Foladori, H.; Sepúlveda, L. (1999). "Intervención en un Ministerio", Revista de Psicología Universidad de Chile, Vol. VIII, N  1, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, pp.65-80.
- Foladori, H. (2000). "Violencia: La institución del maltrato" en Revista Gradiva N 1 Santiago, ICHPA, pp.33-43.

- _____ (2006). "El dispositivo educacional oficial" Trabajo publicado en la Revista Mexicana de Orientación Educativa Nº 8, México. Extraído el 5 de Abril de 2009 en el sitio: <http://www.remo.ws/revista/n8/n8-foladori.htm>
- _____ (2008). "La Intervención Institucional: Hacia una clínica de las Instituciones", Santiago, Editorial Arcis.
- Foucault, M. (2001). "Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones". España, Alianza Editorial.
- _____ (1970). "El orden del discurso", Cuadernos Marginales 36, 3ª Ed., Bs. Aires, 1987, Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1975), "Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión", Bs. Aires, 2004, Siglo XXI Editores.
- Freud S. (1905). "Tres ensayos de teoría sexual" en Obras Completas, Volumen VII, Bs. Aires, Amorrortu, 1986, pp.109-224.
- _____ (1920). "Mas Allá del Principio del Placer" en Obras Completas, Volumen XVIII Amorrortu Editores, 1986, pp. 1-62.
- _____ (1921). "Psicología de las masas y análisis del yo", Obras Completas, Volumen XVIII, Amorrortu Editores, 1986, pp.63-164.
- García, M. y Madriaza, P. (2006). "Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos". [versión electrónica]. Revista Psykhe 14 (1) pp.165-180.
- García Huidobro, C. "Chile, una larga escuela" Extraído el 12 de Junio de 2009 del sitio web: <http://www.nuestro.cl/opinion/columnas/educacion6.htm>
- Geertz, C. (1975). "La interpretación de las culturas", España, 2005, Gedisa.
- _____ (1989). "El Antropólogo como Autor", Ediciones Paidós, Barcelona,.
- Gutiérrez, J. (2002). Violencia y su relación con la sexualidad. Una precisión psicoanalítica. Revista Internacional Aperturas Psicoanalíticas, Nº 10. Extraído el 12 de septiembre 2008 del sitio: <http://www.aperturas.org>
- Ianni, D.; Pérez, E. (2003). "La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención". Bs. Aires, Paidós.
- Käes, R. (1998). "Sufrimiento y psicopatología de los vínculos Institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución", Bs. Aires, 2005, Paidós Grupos e Instituciones.
- Käes, R., Bleger J; Enríquez, E. Fornari; Fustier, P.; Roussillon, R.; Vidal, J.P. (1987). "La institución y las instituciones", Bs. Aires, 2002, Paidós Grupos e Instituciones.
- Kaplan, C. (2006). "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela", Madrid, Miño y Dávila Editores.

- Karmy, R. (2002). "Instituciones y principio del orden" Revista de Psicología y Ciencias Humanas Praxis, Facultad de Ciencias Humanas, Año 3, Nº 4, Universidad Diego Portales.
- Kòjeve, A. (2006). "La noción de autoridad", Bs. Aires, Nueva visión.
- Laing, R. (1971). " el cuestionamiento de la Familia", Barcelona, Paidós Studio.
- Lindzey, G. (1961). "Projective techniques and Cross-Cultural Research". Publicación. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lourau, R. (1970). "El análisis institucional", Buenos Aires, 1991, Amorrortu Editores.
- McLaren, P. (1995). "La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos". México, Siglo XXI Editores.
- Madrid, P. (2007). "Deserción escolar y actividad delictiva. Acercamiento a la realidad Chilena", Revista de estudios criminológicos y penitenciarios, Nº 10, Gendarmería de Chile.
- Mannoni, M. (1979). "El niño, su enfermedad y los otros", Bs. Aires, Nueva Visión.
- _____ (1979). "La educación imposible", México, 2005, Siglo XXI Editores.
- _____ (1986) "Un saber que no se sabe. La experiencia analítica". Barcelona, Gedisa.
- Martínez, P. (2006). "El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica". Revista Pensamiento y Gestión, nº 20, Barranquilla, Universidad del Norte, pp. 165-193.
- Mendel, G. (2004). "Sociopsicoanálisis y Educación", Bs. Aires, Universidad de Buenos Aires.
- _____ (1977). "La descolonización del niño", Barcelona, Ariel.
- MINEDUC (2000). Material de apoyo para la convivencia escolar enseñanza media, Resolución de conflictos. Extraído el 31 de Agosto de 2008 del sitio web : <http://www.mineduc.cl>
- MINEDUC (2002). "Política de Convivencia Escolar de Chile" Extraído el 5 de Mayo de 2009 del sitio web: http://www.convivenciaescolar.cl/Politica_de_Convivencia_Escolar/61-Politica_de_Convivencia_Escolar_MINEDUC/
- MINEDUC (2005). "Primer estudio de convivencia escolar nacional", Santiago, IDEA Chile-MINEDUC.
- Morin, E. (1984). "Ciencia con consciencia", Barcelona, Anthropos.
- Neill, A. S. (1963). "Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños", México, Fondo de Cultura Económica.
- Nuñez, I. (1997). "Historia reciente de la educación Chilena" Extraído el 20 de Junio de 2010 en el sitio: http://www.escolares.net/descripcion_pdf.php?ruta=files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf

- OCDE. (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile. París: OCDE/Center for Co-operation with Non-Members, extraído el 2 de Diciembre de 2008 en el sitio <http://www1.oecd.org/publications/e-book/1404091E.PDF>
- Olweus, D. (1998). "Conductas de acoso y amenaza entre escolares". Madrid, Editorial Morata.
- Palma, E., Tapia S. (2006). "De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis al problema del aprender". Revista de Psicología Universidad de Chile, Vol. XV, Nº 2, Santiago, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp.95-110.
- Puget, J. (2000). "A qué llamamos violencia", Porto Alegre, Ponencia VI Jornada de Psicoterapia de Grupo.
- Ramos, C. (2002) "El fenómeno de la agresión en el liceo: un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbano-populares de la región metropolitana", Memoria para optar al título de Psicóloga, Santiago, Chile.
- Reich W. (1926). "Los padres como educadores: La compulsión a educar y sus causas", en Shmidt V., Reich W. "Psicoanálisis y Educación". Vol. 2, Barcelona, Cuadernos Anagrama, 1980, pp.73-93.
- Remedi, E. (2004). "Instituciones Educativas. Sujetos, Historias e Identidades", México, Plaza y Valdés Editores.
- Ricoeur, P. (1970). "Freud: una interpretación de la cultura", México, 2007, Siglo XXI Editores.
- Rivière, P. (1985). "El proceso Grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social", Tomo I, Bs. Aires, Nueva Visión.
- Rockwell, E. (1995). "La escuela cotidiana". México, Edit. Fondo de Cultura Económica.
- Rodulfo, R. (2009). "Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia. Lo creativo- lo destructivo en el pensamiento de Winnicott". Bs. Aires, Paidós.
- Rojas, X. (2006). "Experiencia escolar juvenil y el acoso de la institución escolar", Revista de Psicología de la Universidad de Humanismo Cristiano, 8º Año, Nº 11, CASTALIA, pp.67-79.
- Salazar, G. (2002). "Niñez y Juventud. Construcción cultural de actores emergentes". Chile, LOM Ediciones.
- Santos Guerra, M.A. (2001). "Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida". Bs. Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Souto, M. (2000). "Las formaciones grupales en la escuela". Bs. Aires, Paidós Educador.
- _____ (2007). "Hacia una dialéctica de lo grupal". Bs. Aires, Miño y Dávila Editores.

- _____ (2007). "Algunas notas sobre la investigación clínica en Educación y Formación". Cuyo, Panel de Perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación educativa, en I Jornada Nacionales de Investigación Educativa.
- Tedesco, J. C. (2004). "Igualdad de oportunidades y Política Educativa", Cuadernos de Pesquisa V. 34, nº 123, pp.555-572.
- Tenti, E. (2000). "Una escuela para adolescentes. reflexiones y valoraciones". Buenos Aires: Editorial Losada.
- Vasilachis de Gialdino (coord.) (2006) "Estrategias de investigación cualitativa", Barcelona, Gedisa.
- Vidal, J. P. (1987). "El familiarismo en el enfoque analítico de la institución. La institución o la novela familiar de los analistas", en Käes, R. "La institución y las instituciones". Bs. Aires, 2002, Paidós Grupos e Instituciones.
- Villalta, M. A. (2007). "Pasado a llevar. La violencia en la educación media municipalizada". Estudios Pedagógicos XXXIII, Nº 1, Talca, Universidad Católica del Maule, pp. 45-62.
- Wasserman, M. (2003). "Bowling for Argentine", Revista Actualidad Psicológica, Santiago, Año 3, Nº 24, pp. 2-6.
- Winnicott, D. (1950). "Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional"(2003), Bs. Aires, Paidós.
- _____ (1979). "La agresión en relación al desarrollo emocional", en "Escritos de pediatría y psicoanálisis", Barcelona, Laia.
- Woods, P. (1987). "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa". Bs. Aires, Paidós.