



**UNIVERSIDAD DE  
CHILE**

Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Antropología



MAGISTER EN  
ANTROPOLOGÍA  
Y DESARROLLO  
UNIVERSIDAD DE CHILE

---

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA  
MAGÍSTER EN ANTROPOLOGÍA Y DESARROLLO

**SENTIDO SOCIAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR  
TRANSFORMACIONES CULTURALES EN EL DISCURSO MARGINAL DE LOS  
QUE ESTÁN SUJETOS DE LA VIOLENCIA.**

Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo

PABLO MADRIAZA  
Profesor Guía: MAURICIO GARCÍA

Santiago, 15 de Marzo de 2006

**Resumen:**

La presente investigación trata de abordar comprensivamente, el surgimiento de la violencia escolar en Chile, tras el restablecimiento de las democracias en la región. Según esta propuesta tanto la violencia escolar, como la urbana y juvenil, dan cuenta de un conflicto no explícito entre dos modalidades culturales: una ligada a las formas tradicionales de socialización, que se arrastran desde antes de la dictadura; y otra modalidad, ligada a las formas de socialización más emergentes relacionadas con el individualismo y la globalización. De este encuentro, la violencia emergería como “síntoma” de estas transformaciones culturales. El objetivo principal de este estudio es la interpretación de estos cambios, a la luz del análisis de entrevistas de jóvenes, considerados por sus instituciones educativas o sus pares, como agresivos o violentos. Análisis que será llevado a cabo por medio de metodologías cualitativas teórico-estructurales.

Palabras Claves: Violencia Escolar, Poder, Modernización, Síntoma,

# ÍNDICE DE MATERIAS

INTRODUCCIÓN	1
PARTE A. ANTECEDENTES Y TEORÍA DE LA VIOLENCIA.	3
CAPÍTULO I: VIOLENCIA Y SOCIEDAD	3
1. Breve Historia de las Ideas sobre Violencia	3
2. Violencia, Poder y Modernidad.	5
3. Síntoma, Violencia y Modernidad.	9
4. Violencia Fundacional y Sociedad en la Violencia	11
CAPITULO II. VIOLENCIA ESCOLAR	15
1. El Problema de la Definición	11
2. Antecedentes e Investigación.	19
3. Modelos Explicativos	26
4. Políticas Públicas.	30
CAPITULO III. EL PROBLEMA: EL CHILE DE LA MODERNIZACIÓN Y LA POST DICTADURA	36
PARTE B. METODOLOGÍA	41
PARTE C. RESULTADOS	46
I. ANÁLISIS DE NSE BAJO.	46
II. ANÁLISIS DE NSE ALTO	56
III. DISCUSIÓN	68
IV. CONCLUSIONES	73
NOTAS DEL PIE DE PÁGINA	76
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXO	84

## INTRODUCCIÓN

Puede decirse que la violencia escolar en Chile tiene un periodo claro de inicio: finales de los 90. Este periodo inaugura la inclusión de la palabra “violencia escolar” en los medios de comunicación masivos (Zerón, 2004) y en cierta forma, instala a la violencia en las escuelas como un problema digno de ser considerado “social”.

Aquellos que gustan de los naturalismos podrán decir que no puede negarse que la violencia “existía” en las escuelas aún antes de su primera señalización en los mass media. Efectivamente, escarbando en el origen exacto de los “hechos” de violencia, esta se remonta hasta la historia mítica de nuestra humanidad. Agresiones en la escuela han existido probablemente siempre y esto hace aún más interesante la pregunta por el origen actual de la problemática ¿por qué nos preocupamos hoy por el fenómeno, si este aparentemente ha existido de alguna u otra manera permanentemente? La forma de la violencia como “problema social” de nuestras escuelas, es una invención de la transición democrática o del Chile de la modernización. Esto está relativamente claro. Antes de este periodo no hay mención al problema. Aquí nos hacen sentido las palabras de Dubet, que indican que la violencia no son más que fenómenos que cambian de signo en la escuela, habiendo persistido como practicas normales mucho tiempo ha (Dubet & Martucelli, 1998). De ahí que la pregunta a instalar no es cuándo surge la violencia en Chile –para ello podemos citar La Araucana–, sino más bien por qué ésta se transforma en un fenómeno problemático a nivel social, a tal punto, que parece no solo reproducirse mediáticamente, sino crecer en nuestras escuelas: la ficción se hace realidad (1).

El camino que he decidido seguir para responder a esta pregunta es riesgoso por cierto. Consiste en no investigar la violencia escolar en su exclusividad, sino más bien ver en ella un “signo de nuestros tiempos” o mejor dicho, un símbolo, una metáfora discursiva que se encumbra en la particularidad de nuestra historia actual. Esto hace que no intente ver a la violencia escolar exclusivamente desde la investigación que establece radiografías de ella, sino ver en ella, desde más atrás o desde más lejos, de modo de poder hacer emerger ese ámbito discursivo que parece rehuir las comprensiones obvias sobre el fenómeno.

La dirección de este proyecto por tanto, es la interpretación. Pero una interpretación que es necesario tejer sobre una madeja hirsuta, compleja, donde conviven movimientos subterráneos y socialmente inconscientemente (para usar la metáfora de Freud) y donde la violencia, es apenas el polo más visible que encubre sustitutivamente conflictos –digamos así: más profundos–, conflictos que la sociedad chilena aún no es capaz de sostener y que se reducen “sintomáticamente” a la figura evidente de la violencia escolar. Esta violencia por tanto, es resultado de una sociedad sometida a tensiones internas, tensiones que ejercen presión y esfuerzo por no verse subyugadas una y otra, y que de esta manera, buscan una expresión natural en lo social.

La palabra “*Síntoma*” es aquí la clave metafórica que sostiene e inaugura un malestar social, “síntoma” que no es más que un desagüe indirecto que termina ocultando el problema original, y que en función de ocultar, constituye inevitablemente un campo simbólico –en tanto el síntoma (la violencia en este caso), es representante de la tensión–, campo que reproduce y permite al mismo tiempo, el equilibrio precario del deseo social. Al decir de Žižek, el síntoma es esa extrañeza que permite cerrar el círculo de una ideología: el síntoma permite darle consistencia e identidad al yo (2001). Por cierto que la violencia escolar no es el único síntoma de una sociedad en cambios y como puede desprenderse de este análisis, es ciertamente una excusa para inaugurar una denuncia, sobre la cual se instala este fenómeno social.

Luego explicaremos con más detalle la estructura interna de este particular “síntoma” y su relación al “deseo social”. Por ahora nos centraremos en tratar de dilucidar teórica e históricamente, el problema del lugar de la violencia en la sociedad actual y ver en relación con ello, que se nos puede aportar para poder comprender la particularidad del surgimiento de la violencia en las escuelas en el Chile Post dictadura.

## PARTE A. ANTECEDENTES Y TEORÍA DE LA VIOLENCIA.

Este apartado teórico tendrá tres partes: en el primero nos ceñiremos a una revisión histórica y comprensiva acerca del sentido y lugar que tiene la violencia en la sociedad moderna. Este apartado tendrá por nombre VIOLENCIA Y SOCIEDAD y es lo que les presentamos a continuación. La segunda parte será una revisión sobre las principales ideas e investigación sobre el tema de la violencia escolar. Este capítulo II, tendrá por nombre VIOLENCIA ESCOLAR. Por último, el capítulo III, será una recapitulación donde se establecerá el objeto y problema a estudiar en estas tesis.

### CAPÍTULO I: VIOLENCIA Y SOCIEDAD

En este apartado nos concentraremos en el lugar que ocupa la violencia – en un sentido amplio–, dentro de la sociedad. Para ello, este capítulo se dividirá en cuatro grandes temas, donde se desarrollarán las ideas sobre Violencia. El primero –nombrado Breve Historia de las Ideas sobre Violencia–, hace una breve introducción a las ideas sobre violencia en relación con lo social. El segundo, –Violencia, Poder y Modernidad–, será un análisis comprensivo a la luz de algunos autores sobre la relación existente entre poder y violencia en el seno de la modernidad. El tercero, –Síntoma, Violencia y Modernidad–, será un intento de instalar a la violencia desde el marco comprensivo de la noción de síntoma. El cuarto y último de este apartado –Violencia Fundacional y Sociedad en la Violencia–, trata sobre la estrecha relación que existe entre violencia y sociedad en el marco de algunas teorías antropológicas.

#### 1. BREVE HISTORIA DE LAS IDEAS SOBRE VIOLENCIA

Siempre ha sido difícil lograr una conceptualización coherente en torno a la violencia. A ratos parece que hay algo en este hecho que parece rehuir los estrechos límites que, racionalmente, ponemos a su alrededor, los que en definitiva, impiden cualquier aproximación coherente. Sin embargo, no puede cuestionarse la realidad del fenómeno. Probablemente esta dificultad para cercar la violencia ha permitido ubicarla en un lugar anónimo, marginal y sin sentido aparente: la violencia aparece como un acto incomprensible en sí mismo (García & Madriaza, 2005a). Luhmann la llama aquella presencia enormemente ausente en el poder. Parece por tanto que la violencia se inclina por cierta negatividad, por ser un acto que se sabe cierto pero que nunca *debe* ejercerse. No obstante esta ausencia, su presencia se hace patente en las sociedades contemporáneas: sus huellas son divisadas frecuentemente.

Este espacio de exclusión hacia el que la violencia es reducida, se ampara en el hecho de que ésta parece contraponerse aparentemente a la sociedad y a todo lo que ella engendra. Aquel que se violenta es rápidamente tachado en nuestro contexto de antisocial. Reducido a esa categoría, se inclina a fin de cuentas a ser un paria, un fantasma del temor que recorre invisible, pero enormemente presente, nuestras calles. La violencia de esta manera, al ser

excluida del ordenamiento social y simbólico común del cual todos participamos, es una heredera de la locura y en este carácter, se teje en el espacio vacío que deja el temor. Justo al límite de lo social, parecen encumbrarse los dominios de la violencia, siempre en un más allá, siempre al extremo radical de aquello que, con su mera presencia, parece corroer los cimientos sobre los cuales se funda nuestra sociedad.

Es claro que lo que entendemos por violencia hoy no se ajusta a lo que se percibía hace algunos siglos atrás. Las cruentas torturas físicas a las que eran sometidos los parias de antaño apenas son pensables hoy sin un dejo de barbarie rondando sobre nuestras cabezas (Foucault, 2001). De esta manera, hoy es violento lo que antes apenas eran modalidades de corrección. El sadismo exacerbado del espectáculo de la tortura no se cuestionaba en lo más mínimo, sino todo lo contrario, se ensalzaba a través de la finura cada vez más exquisita de las técnicas de dolor (Foucault, 2001).

En Nietzsche, por ejemplo, puede verse a un hombre cifrado por un goce instintivo de crueldad, goce que debió abandonar bajo el peso del desarrollo de la civilización (2000). Nietzsche ve justamente en la moral un retoño sublimado de esta crueldad primigenia que, transformada en culpa, ha vuelto sobre sí lo que antes era para el otro: “*Me refiero al enfermizo enternecimiento y moralización, en virtud de los cuales el animal ‘hombre’ terminó por avergonzarse de todos sus instintos*” (2000:110). Hobbes –en su ya mítico *Leviatán*–, levantó la hipótesis de que el pacto social es una renuncia que hace el hombre a su búsqueda incansable de destrucción del otro (1989): el aforismo *el hombre es un lobo para el hombre* refleja, al igual que en Nietzsche, sitúa la idea primitivo impulso hacia la destrucción. Es así que el Estado debía caer como un leviatán sobre el cuerpo de sus ciudadanos para sellar definitivamente este pacto civilizador.

Así, la violencia parece instalarse en uno de los extremos de una relación polar y antagónica, donde termina asomándose como un residuo otoñal del primitivismo bárbaro del hombre, contraponiéndose de manera radical a la posibilidad de encontrar el camino a la civilización y el progreso. La violencia queda anclada al pasado, cargada quizá de ritualismos añejos y pérdidas tradiciones. Para el hombre moderno solo es posible el mito puesto adelante, camino al progreso.

Nietzsche quizá nos aventura por buen camino al proveer un marco de comprensión que permite dilucidar que la violencia no es tanto un acto imposible en el hombre civilizado, sino más bien una reliquia que es deber dejar atrás. Esto quiere decir que la violencia –camino hacia la civilización– pierde legitimidad en el individuo, es decir, pierde legitimidad en el uno a uno, entroncándose como un vicio subterráneo que solo puede ser ejecutado bajo el peso de una extrema justificación, digamos legitimidad. Esta justificación, por tanto, solo era posible bajo el peso del bien común y no desde el deseo particular o de la venganza personal. La violencia queda reducida de esta manera, ya no al espectáculo público ni al libre albedrío de los individuos, y así, pierde sentido en la inmediatez de la acción y solo es legitimable cuando se instala dentro de un proyecto, es decir, en una lógica a un futuro como sociedad.

No obstante, la preocupación y repudio por la violencia solo se instala con propiedad después de la Revolución Francesa (Lipovetsky, 2001), bajo los principios de libertad, fraternidad e igualdad. Foucault nos muestra que la protesta contra los suplicios comienza en la segunda mitad del siglo XVIII: “*muy pronto el suplicio se ha hecho intolerable. Irritante, si se mira del lado del poder, del cual se descubre la tiranía, el exceso, la sed de desquite y el ‘cruel placer de castigar’*” (2001:77). Se ha hecho necesario ver en la violencia un mal, en los violentos tiempos en que la Monarquía cae para dar paso a la República. El decaimiento en el cruel gozo de la humanidad viene de la mano con el nacimiento de la civilidad, ideas de civilidad que son herederas de las de civilización, por un lado –del Antiguo Imperio Romano–, pero que por otro, nacen al amparo de los nuevos valores del iluminismo y la ilustración. La violencia en este caso, en un *problema* que surge en los *albores de la modernidad*.

La búsqueda de igualdad –valor manifiesto de la ilustración– supone ante todo la búsqueda de estabilidad en el hombre. De hecho, la civilidad apunta a aquello que Nietzsche plantea como la posibilidad que tiene el hombre de ser promesa para otro, en tanto puede ser el mismo ahora y también después (2000). Foucault toma el mismo argumento en *Vigilar y castigar*, y presume que este *hombre promesa* no es otro que un cuerpo docilizado por las tecnologías de poder, que han permitido transformarlo en un esperable. El hombre moderno –dice Foucault– ha logrado su libertad justo en el instante en que se ha visto sometido en ella (2001). Es decir, el hombre moderno y desarrollado es aquel del cual se puede esperar algo. Para ello debe ser siempre el mismo. En este caso, la violencia impone una *variabilidad y diferencia* en la promesa, que no corresponde con lo civilizado y que hace de ella un producto indeseado. La violencia por tanto aparece siempre en un inesperado, siempre en una sorpresa.

Si las ideas de libertad e igualdad están en la base del reproche que las sociedades contemporáneas hacen a la violencia, no es de extrañar entonces que, en momentos en que se boga por la democracia y la libertad de los mercados, como fin de la historia y como experiencia de un último hombre (Fukuyama, 1989), la violencia aparezca entonces rechazada a ultranza. Máximas libertad e igualdad exigen una máxima homogenización del hombre.

En un mundo aparentemente desarrollado o con el deseo de ello –por lo menos en relación a lo que fueron los siglos anteriores–, ¿puede entenderse una violencia que no sea salvaje? La pregunta resulta obvia: ¿puede existir una violencia desarrollada, una violencia moderna? Está claro –por lo menos hasta ahora– que la violencia como preocupación es definitivamente un invento moderno. ¿Cómo es entonces la violencia en tiempos contemporáneos?

Todas estas contradicciones nos llaman a pensar en el rol y sentido que cumple la violencia en las sociedades contemporáneas. Así, esta tesis es apenas un episodio más dentro de la amplia cartografía comprensiva de la violencia.

## 2. VIOLENCIA, PODER Y MODERNIDAD.

Tras la caída de las monarquías y, con ella, de la preeminencia de las sociedades estratificadas, la violencia como lo hemos planteado anteriormente viene a

cambiar de signo, para aparecer bajo el amparo del horror y la abominación. La violencia en este caso, deja de ser un valor legítimo en la lucha personal, para asomar como posibilidad sólo a través del ejercicio del poder de un Estado soberano (Weber, 1944). El Estado como icono identificable del poder, aparentemente congregó, al principio de su hegemonía, el derecho y la posibilidad de usar la violencia en desmedro de los particulares (Hobbes, 1989). A simple vista, esto permitió abandonar la percepción valórica de la violencia desde la lógica del honor y la respetabilidad (Lipovetsky, 2000), y traspasar así los límites de la violencia, desde la interacción del cara a cara hacia el estatuto simbólico y, por tanto –entendido desde la modernidad–, permitiendo de esta forma, la plausibilidad del poder como medio simbólicamente generalizado. Esto no quiere decir que ya no vaya a existir violencia cara a cara –que podríamos llamar *íntima*–, sino más bien que ésta pierde legitimidad en favor de la violencia de Estado (Weber, 1944). Pese a esto, aún la violencia de Estado necesita legitimizarse a través de los procedimientos previstos por la legislación internacional (2). Desde la Modernidad, la violencia necesita de una causa legítima para su eventual uso.

El valor legítimo de la Violencia de Estado viene dado, desde Weber, del uso instrumental que hace el poder (en su fórmula estatal) del monopolio de la coerción y la dominación. “*El estado es aquella comunidad humana que en el interior de un determinado territorio, reclama para sí (con éxito), el monopolio de la coacción física legítima*” (Weber, 1944:1050). Este monopolio supone en última instancia, el que la violencia sea la amenaza permanente, que pesa *damocleanamente* sobre la impetuosidad individual de los *sujetos* sociales. De esta forma, la violencia de Estado corre paralela con la lógica de la corrección *foucaultiana* y supone, ante todo, que aquélla es ejercida en ausencia sobre la propia sociedad. De ahí que pueda entenderse –a juicio de Parson– que dentro de los mecanismos de dominación política, la violencia funcione como una suerte de “fondo de garantía”, del sistema político y su ejercicio del poder (Chernilo, 2002).

En forma inevitable, la violencia sigue oponiéndose semánticamente a la sociedad, aun cuando el mismo poder y el sistema político, más que hacer uso de ella efectivamente, hagan uso de su presente ausencia. Esto quiere decir que, desde la modernidad, la violencia, al ser solo posible dentro de las alternativas del Estado, termina transformándose en la frontera final del mismo poder. Rousseau se preguntaba, ya no tanto por qué ante el uso de la coerción física (violencia) el sujeto obedecía –lo cual en sí es obvio–, sino más bien por qué, en ausencia de tal coerción, el sujeto seguía obedeciendo (citado en De La Fuente, 2004). Pregunta temprana en la modernidad y que, sin embargo, resulta sorprendente para establecer las relaciones entre poder y violencia. Es claro, como dice el mismo Rousseau, que la coerción en sí misma llama al sometimiento, en tanto no deja pie a ninguna alternativa; no obstante, al quedar en pie tal sometimiento, aun sin el ejercicio de la violencia, puede resultar provechoso argüir que, pese a esta estrecha relación, violencia y poder no son lo mismo y que más bien parecen contraponerse y luchar progresivamente por el mismo territorio. Allí donde se ejerce poder (luego diremos simbólico), por tanto no puede tener cabida la violencia. De hecho el ejercicio de la violencia indica que el poder [simbólico] no ha podido someter al sujeto social. La violencia entonces se instala,

definitivamente, como ese *fondo de garantía* que permite sostener el poder como medio simbólico. Ya no tanto en su presencia fáctica como acto violento, sino más bien en el *uso que se haga de su ausencia*. En este sentido puede formularse que la violencia pasa, desde la antiquísima legitimidad del cara a cara íntimo –aquel inevitablemente real del honor y la venganza (Clastres, 1989)–, a un valor como código simbólico circulante dentro de los dominios del poder. No es la violencia el circulante en el poder, sino más bien la “ausencia” de esa violencia. La palabra es la muerte de la cosa, dice Lacan.

De aquí por tanto que sigamos más a Luhmann que a Weber, pues ya no es el acto social o el hecho social durkhemiano, sino el código de la violencia (su ausencia), el que circula como comunicación simbólica. De esta manera, el poder se sirve de su potencial violento más que del acto en sí (en principio), y la fuerza de ese potencial es la máxima de la coerción societal.

Toda esta reflexión nos llama a pensar entonces en la cualidad binaria que mantienen el poder y la violencia. La violencia –al funcionar dentro de los códigos del poder como ausencia– se instala inevitablemente desde su negatividad, asomo por tanto de la imposibilidad de aparecer como retorno de lo real, en el medio simbólico del poder. Por el contrario, para emerger simbólicamente, el poder no puede recurrir al acto, sino a su ausencia, ausencia que permite instalar el lugar de negatividad. La violencia, de esta forma, es un trabajo de lo negativo sobre la sociedad, lugar donde aparece como figura prevalente -en el contexto de esta dialéctica- el poder. El poder es la presencia, y como marca de una distinción que establece esta observación, es la verdadera forma que se actualiza en la autorreferencia del medio, a través de la figura de Estado. La heterorreferencia queda señalada a través del lugar simbólico que la violencia adquiere para el poder. El sistema del que hablamos entonces autoproduce su código a través de la operación que distingue entre poder y violencia. Solo a través de esta distinción, se crea la forma simbólica que establece el sistema del cual toma el nombre: el sistema político.

En cierta forma puede plantearse, acerca de la *necesariedad*, que el sistema político tiene de mantener presente el lugar ausente de la violencia. Como hemos visto, la semántica en torno al concepto de violencia se modificó profundamente desde la llegada de la modernidad, de modo de poder instalarla en este espacio de lo negativo. Si tomamos como referencia la evolución que ha tenido la concepción acerca de aquello que *no* es permitido por la sociedad, nos podremos dar cuenta de cómo el lugar de la violencia se instala más como un lugar simbólico (vacío por tanto) que por una continuidad perfecta en el sentido de cómo se ha entendido ésta (Foucault, 2001). Aún es difícil llegar a una definición de lo que entendemos por violencia. Sin embargo, podemos darnos cuenta de que algo sabemos acerca de ella. La evolución del lugar de la violencia nos habla más de la necesidad del sistema político de instalar este lugar de ausencia que del contenido semántico en el cual se ha visto envuelto durante este tiempo. Una sola cosa parece mantenerse intacta a lo largo de los siglos de modernidad: que la violencia siempre *ocupa un lugar marginal* dentro de lo social. Desde la instauración del Estado, como autoobservación del “medio” poder y por tanto, de la

legitimación última y única de la posibilidad de la violencia de Estado, la violencia ha quedado fuera, siempre al margen de la legalidad social. ¿Qué significa este lugar de exclusión? Ante todo, la necesidad de sostener la distinción entre poder y violencia. De ahí que el sistema político se sirva de la violencia y del lugar que ocupa, para autoafirmar su propio lugar. Piénsese solamente en el lugar que ocupa el terrorismo hoy con relación al poder, o a la delincuencia, frente a la seguridad ciudadana. A partir de ahí también podemos entender el lugar que ocupa la violencia escolar en lo social y en la autoridad–poder educacional.

Pese a esto, la violencia se ha ejercido de manera brutal en los siglos de modernidad, a tal medida de alzarse con el trofeo más triste: ser el periodo de historia más violento (WHO, 2002). ¿Qué significa entonces para el sistema político ejercer violencia, ejercer una violencia que erguida y presente rompe con la dialéctica inconclusa que constituye su poder? Significa el horror.

Por otro lado, ¿Qué significa para el poder, la manifestación emergente de una forma de violencia? La violencia al emerger de manera efectiva y autónoma a la posibilidad que ostenta el poder, deviene amenaza para el mismo. De ahí que se necesite constantemente apocarla y reprimirla. La violencia ejercida, es el resultado del señalamiento por parte del poder, de un lugar que hace de resistencia a él. Lugar que intenta recrear un nuevo orden, en base a las mismas lógicas en las cuales el poder se instituye como simbólico. Este punto es fundamental: en términos de orgánica no hay mayor diferencia entre el modo de organizarse del poder y el modo de organizarse de un nicho de violencia. La diferencia radica en la magnitud del espectro de dominación. No hay que olvidar que tanto desde la semántica como desde la necesidad del poder simbólico de la presente ausencia de violencia, la ley se opone a ésta, pero no porque la violencia sea distinta al modo de organizarse del cual emerge el poder, sino más bien porque esta se constituye como un poder autónomo anti homogeneizador. Dado que el poder para hacerse simbólico, necesita de la presencia ausente de la violencia, allí donde ésta emerge, es un claro indicador del fracaso del poder para ejercer la dominación en todas las esferas del poder.

Por el contrario, ejercer completa dominación por parte del poder sería un indicador de un éxito rotundo de la ortopedia social, puesta en juego durante estos siglos de modernidad. Pero, ¿qué implicaría cerrar el círculo de la dominación? Por un lado, implicaría bajar el telón y dar por concluida la modernidad, pues sus preceptos ya estarían cumplidos. Devendría el ángel civilizado del que hablaba Nietzsche, para ocupar el lugar como súper hombre y la barbarie pasional del hombre habría por fin sido conquistada. La racionalidad –eufemismo para dar cuenta del proyecto ilustrado–, emergería en todo su esplendor, en tanto esta racionalidad es un producto directo de las esferas de dominación, puestas en juego sobre la pasión del hombre. ¿Qué sería de la modernidad sin proyecto moderno? Justamente ese horizonte de sentido habermasiano, es lo que permite instalar el proyecto y por tanto, constituir la propia modernidad.

No obstante el psicoanálisis nos enseña otra cosa. El círculo no puede cerrarse, en tanto que necesita de la falta persistente de ese lugar no ocupado por la racionalidad y la dominación (por ejemplo el lugar de la violencia ejercida

efectivamente). Solo a través de esa falta, de ese punto ciego de la dominación, es que puede reactualizarse la dinámica del deseo y reconstituir una y otra vez un proyecto de modernidad. ¿Qué hacer sino? ¿Qué hacer si ya no hay proyecto de desarrollo? ¿Hacia dónde avanzar? Después de siglos de proyecto moderno es prácticamente imposible prescindir de él. Habría que recrear un nuevo proyecto hacia donde podamos avanzar, lo cual es un logro prácticamente imposible.

Pese a ello, cada vez estamos más cerca de cumplirlo. Se cumple la paradoja de Zenón entonces, en tanto no podemos zanjarse un metro de distancia si avanzamos la mitad del camino recorrido cada vez. Es cierto, cada vez estamos más cerca, pero es imposible llegar.

Cerrado el círculo de la dominación, la dominación como ejercicio ya no es necesaria, en tanto que ésta es enunciada sobre el trasfondo de la posibilidad del caos. El poder, al lograr finalmente cumplir su propósito, pierde sentido y pierde el estatus de simbólico. Ya no necesita de la presencia ausente de la violencia, puesto que no es necesario cumplir la amenaza del ejercicio efectivo de ésta como violencia legítima. No hay nada que dominar puesto que todo ya es dominado: esa es la paradoja.

De ahí que el poder no solo necesite del fondo de garantía que ofrece el siempre amenazante ejercicio de violencia legítima, sino también necesite de la violencia autónoma, ejercida en nichos circunscritos, para poder constituirse en proyecto y en medio simbólico a la vez. Estas violencias circunscritas permiten cerrar el círculo de dominación –pero con una prótesis sintomática–, y de esta forma, lograr hacer del poder, un ejercicio necesario. De qué servirían entonces, las armas atómicas de USA y el ejército como fondo de garantía de la estabilidad democrática. Sin comunismo, se hace necesario un eje del mal, desde el cual constituir ciudadanía. De ahí que se tenga que decir y luego lo explicaremos más a fondo, que es el mismo poder el que crea su síntoma.

Este es el lugar que ocupa el síntoma social, para el poder como centro. Tanto centro como periferia se necesitan dialécticamente para constituirse. Sin embargo, para poder entender esto, se hace necesario comprender por un lado que las formas de violencia emergentes funcionan desde la lógica sintomática para el poder, y por otro, que la violencia en sí misma, crea y recrea un orden y no necesariamente es signo de caos y destrucción. Es lo que se presenta a continuación.

### 3. SINTOMA, VIOLENCIA Y MODERNIDAD.

El Síntoma desde las enseñanzas del psicoanálisis, supone la articulación visible de un conflicto ocultado por las fuerzas de la represión: “[los síntomas] –dice Freud–, *son el sustituto -la transcripción, por así decir- de una serie de procesos anímicos investidos de afecto, deseos y aspiraciones, a los que en virtud de un particular proceso psíquico (la represión) se les ha denegado {frustrado} el acceso a su tramitación en una actividad psíquica susceptible de conciencia. Y entonces, estas formaciones de pensamiento que han quedado relegadas al estado de lo inconsciente aspiran a una expresión proporcionada a su valor afectivo, a una descarga*” (Freud, 1905:149). El síntoma de esta forma, es la

prótesis sustitutiva de una pulsión que no llegó a ser satisfecha, debido a que fue censurada, *interceptada*, por las fuerzas de la represión. Justamente este es el origen de la problemática psicoanalítica: Deseo/Ley (pulsión/represión) = Sufrimiento.

Dado que a estos procesos anímicos les fue censurada su expresión en la conciencia, tienden a buscar una vía sustitutiva a la original por la cual puedan expresarse sin ser rechazados. Tras el choque con el dique psíquico de la represión, regresan para volver a progresar en su esfuerzo de emerger en la conciencia. Es a través de esta expresión por donde emerge el síntoma, que al decir de Freud funciona como una *formación de compromiso* (Freud, 1900). Formación de Compromiso, que es la *“forma que adopta lo reprimido para ser admitido en lo consciente, retornando en el síntoma, en el sueño y, de un modo más general, en toda producción del inconsciente: las representaciones reprimidas se hallan deformadas por la defensa hasta resultar irreconocibles. De este modo, en la misma formación, pueden satisfacerse (en un mismo compromiso) a la vez el deseo inconsciente y las exigencias defensivas”* (Laplanche & Pontalis, 1996:161).

Como dicen Laplanche y Pontalis, el síntoma es *“la forma que adopta lo reprimido para ser admitido en la conciencia”*. En esta frase, está la clave de la comprensión del síntoma y toda producción inconsciente, en tanto no es la forma original la que finalmente es aceptada, sino un sustituto, que permite satisfacer tanto al deseo inconsciente como a las fuerzas defensivas del yo. En tanto sustituto del original, todo síntoma es por excelencia una formación simbólica. Pero no solo simbólica, sino que todo síntoma, solo puede ser entendido en una lógica dialéctica, permanentemente en oposición y conflicto, donde el Síntoma, es el producto visible o más bien, el residuo necesario que encubre una lucha histórica de fuerzas en oposición.

Si Foucault hizo el relato de la historia de la Corrección del hombre en la época clásica, describiendo los diversos dispositivos y mecanismos en que ésta se iba anunciando (2001); Freud por otro lado –podría pensarse–, forjó este mismo relato, no obstante, en las profundidades de la psique humana. Ambos en espejo, pero en dimensiones distintas del ser, concibieron los efectos del conflicto entre deseo y ley, entre cuerpo y dominación, entre pasión y racionalidad. La Represión es el modelo de la Corrección a nivel psíquico: de hecho es el mecanismo que supuestamente nos permite convivir en sociedad. La Represión es la Ortopedia de las pulsiones advenidas impropias. Freud supone tres tiempos de esta Represión (de la Corrección digamos en este caso): Represión Primordial, Represión Secundaria y el Retorno de lo Reprimido (1915). Este último tiempo es el que más nos interesa. Supone una vuelta de lo acallado bajo una nueva forma simbólica: el Síntoma. Esto es ley.

Si Foucault nos fue mostrando paso a paso, las vicisitudes de la Represión Social en los largos siglos de modernidad, entonces la pregunta obvia en este punto puede ser: ¿Qué es lo que retorna después de los modernos siglos de la Corrección? ¿Cual es el Síntoma de la Modernidad?

Desde el inicio de la Modernidad, ésta ha acallado las formas de violencia, bajo el amparo del contrato social y sin embargo la ha instrumentalizado de forma extrema, como un modo de constituir un poder simbólico. No obstante, la misma modernidad, y en cierta forma, sus periodos más extremos de *modernización*, es decir el siglo XIX y XX, son considerados en definitiva los siglos más violentos de la historia de la humanidad (WHO, 2002) ¿Cómo puede ser que en los siglos en que más se ha repudiado, más se hayan manifestado estas violencias? La única respuesta posible, es que al mismo tiempo en que la repudiaba, la propia modernidad y el ejercicio de Dominación, ha sustentado la violencia como un modo de sostener su propia simbolización y efectividad de dominación. La violencia es la formación de compromiso del ejercicio del poder. En tanto que la violencia se constituye como síntoma de la modernidad, esta adquiere un carácter simbólico. Es decir, detrás de la violencia hay un mensaje a descifrar, hay un texto que necesita interpretación. Siguiendo entonces las enseñanzas del psicoanálisis, la idea es interpretar el síntoma, hacerlo hablar, inaugurar una hermenéutica del conflicto.

#### 4. VIOLENCIA FUNDACIONAL Y SOCIEDAD EN LA VIOLENCIA

El síntoma –que actúa independiente al Yo–, pese a la molestia y extrañeza que causa, no es un tejido distinto de aquello que molesta, sino es un complejo autónomo, pero ciertamente ligado a aquello a lo cual aparentemente se opone (Freud, 1900). La violencia –por lo menos aquella que nos trae hoy–, cumple plenamente este dictamen. Así como el Yo *necesita* establecer un síntoma en un lugar de oprobio y repulsión –como chivo expiatorio de la descarga pulsional, logrando de esta manera, satisfacerse negando aquella misma satisfacción–; así la sociedad contemporánea parece *necesitar* de la violencia.

Pese a que hoy los fenómenos de violencia son instalados desde la semántica social, en una radicalidad extrema de la sociedad, donde Violencia y Sociedad parecen ser dos polos de valor distinto, que se rehuyen uno al otro, la violencia parece estar más cerca de lo social, de lo que podría pensarse desde el sentido común.

La antropología –desde la cual se han descrito con profusión formas de violencia–, ha investigado las relaciones entre sociedad y violencia desde sus inicios. Antropólogos tan prominentes como Girard y Clastres, discuten con propiedad acerca de esta relación.

Girard por ejemplo, ubica sobre la base de las formaciones sociales un origen mítico relacionado con la violencia (1983). Remonta todo el edificio cultural que perpetúa el orden social, a una relación mítica con el sacrificio violento y colectivo de una víctima propiciatoria. Del mismo modo en que critica fieramente la idea de un Complejo de Edipo universal –resituándolo a los modernos años occidentales–, reactualiza las criticadas ideas freudianas de “Tótem y Tabú”, donde Freud propone que lo social se instala sobre el envidioso asesinato por parte de los hijos, de un gozador y omnipotente padre de la horda primigenia (Freud, 1913; Girard, 1983).

No es el complejo de Edipo lo universal –dice Girard–, sino la *mimesis del deseo*, donde el modelo señala al discípulo la dirección de su deseo, en el mismo hecho de desearlo (1983). Girard plantea que el sujeto desea al objeto, no por el objeto mismo, sino porque el mismo rival lo desea. De esta forma, cualquier mimesis referida al deseo, desemboca, finalmente en conflicto (1983). Esto lleva a que inevitablemente en las relaciones sociales, el conflicto y la violencia no sea una amenaza permanente sino un hecho natural de las relaciones humanas. Ritos y sacrificios diversos son formas de rearticular esta posibilidad, de un modo simbólico (Girard, 1983).

Ante el peligro que entraña la destrucción de la comunidad por el ejercicio de la violencia en el deseo mimético –propio de la naturaleza de las relaciones humanas–, el sacrificio ritual adquiere un carácter sagrado en el hecho de reconducir esa violencia desenfrenada. So pena de la destrucción, la comunidad elegiría una víctima propiciatoria y arbitraria, sobre la cual desencadenaría toda la violencia, con la excusa de que en ésta estaba el origen de todo mal (1983). Este chivo expiatorio parece abrazar por sí mismo todo el mal de la violencia comunitaria, sostener toda la violencia en sus entrañas. De ahí que el deber de la comunidad sea el sacrificio de este causante hipotético y solo hipotético, a la luz de la ilusión persecutoria que produce (2002). Así es en la tragedia del Edipo de Sófocles.

La violencia se sostiene sobre formas de reciprocidad extremas –la que emerge a través de la encadenación del deseo mimético–, a tal nivel que en una comunidad en crisis, se pierden las diferencias o estas son obviadas. Esta identidad de los antagonistas, permite el mecanismo de sustitución, donde uno, puede ser todos. De esta forma, la víctima propiciatoria es conducida como sustituta del conflicto (1983).

No obstante esta Víctima inocente, luego de muerta es deificada en una suerte de apoteosis divina. ¿Por qué? Porque así como en su ser contenía el mal, también contenía el poder y la fuerza de resolverlo. La víctima es un doble monstruoso y divino, continente de la desgracia y la salvación. Muerta por tanto, es hecha Tótem, continente a su vez de la ley del poderoso antepasado sacrificado. Tras la muerte deviene en ausencia la veneración, que termina con la violencia descontrolada e impone el pacto social, sobre la ley del caído (1983, 2002). La violencia emerge en el origen de lo social, como origen fundacional de un orden que instaura a la sociedad.

Lipovetsky critica a Girard e indica, que pese a todo lo que plantea, sigue excluyendo a la violencia de las formaciones sociales, en tanto mantiene la dicotomía violencia/sociedad, al sostener que el fin de la violencia es el comienzo de lo social (2000). La venganza más que algo que deba evitar es una necesidad en el mundo primitivo, sobre la cual se organiza el orden social “*constitutivo del universo primitivo, la venganza impregna todas las grandes acciones individuales y colectivas, es la violencia lo que los mitos y sistemas de clasificación son al pensamiento especulativo, realizando la misma función de ordenación del cosmos y de la vida colectiva, es favor de la negación de la historicidad*” (Lipovetsky, 2000: 177). La venganza funciona de este modo, como una forma de regulación de la

violencia a través de la lógica del honor y la respetabilidad (Clastres, 1989). La violencia de la venganza, más que destruir un espacio social, lo sostiene y ampara: *“A esta visión-pánico de la venganza, debe oponerse la de los salvajes, entre los cuales resulta un instrumento de socialización, un valor tan indiscutible como la generosidad”*. De esta forma, la violencia se entroniza indiscutiblemente dentro del campo de lo social y no contra él.

Clastres –indica–, que la guerra en las sociedades primitivas no sería la excepción sino la condición del mantenimiento de la comunidad. *“La posibilidad de la violencia está inscrita de antemano en el ser social primitivo, la guerra es una estructura de la sociedad primitiva y no el fracaso accidental de un intercambio fallido”* (Clastres, 2001: 205).

La sociedad primitiva –según este autor–, se caracterizaría por dos condiciones: Totalidad y Unidad. *“Totalidad, en cuanto es un conjunto acabado, autónomo, completo, celoso de su autonomía, sociedad en el pleno sentido de la palabra. Unidad en tanto su ser homogéneo persevera en el rechazo de la división social, en la exclusión de la desigualdad, en la prohibición de la alienación”* (2001: 202). Las sociedades sostendrían a cualquier precio, esta figura monádica de su constitución, bajo el peligro de completa destrucción como sociedad. Clastres propone entonces, que las sociedades primitivas buscan la fragmentación, dispersión en comunidades autónomas, con pretensiones autárquicas, como un modo de sostener su propia identidad interior. El estado de guerra permanente con las otras comunidades, permitiría que en el hecho de violentarse, se delinearán los límites –no territoriales–, sino simbólicos, que cerrarían la frontera interna de la comunidad, y contendrían la posibilidad de indivisibilidad. Las sociedades primitivas de esta forma, sustentarían la violencia como un modo de mantenerse como comunidades únicas y autónomas (2001).

En Violencia Escolar, también se ha descrito a la violencia en el origen de formaciones socioculturales. La violencia permitiría recrear un espacio simbólico-cultural común entre los jóvenes, instalando la posibilidad de un social subterráneo, con sus propios códigos y lenguajes particulares (García & Madriaza, 2004, 2005a). La violencia por tanto, no le pertenece en exclusividad al individuo violento, en tanto en el mismo hecho de violentarse, emerge lo social. La violencia permitiría transformar un conjunto de individuos desconocidos, en un grupo social. De esta manera, los grupos violentos van creando y recreando su socialización de pertenencia a través de los códigos de la violencia. Cada golpe no solo indica el hecho violento, sino que se transforma en un código simbólico, que es transmitido al resto como ley. Un golpe no es solo un golpe, sino un texto a ser leído por el otro, en el cual se indica, no solo la condición de identidad personal y del otro, sino también la posición dentro del grupo de pares. Según este modelo, estos grupos sociales emergidos sobre la violencia, se instalarían en tres tiempos: violencia como conocimiento, como reconocimiento y como jerarquización. A través de esos tres tiempos, la violencia en las escuelas funcionaría paulatinamente como un estructurador social, que se opondría valórica y culturalmente a los modelos de la sociedad dominante.

Entender que los grupos que ejercen violencia, no se encuentran al extremo de lo social, sino que al parecer se instalan como fundacionales de él, es esencial a la hora de entender a la violencia escolar como una formación sintomática de lo social. El modo de ejercer violencia descrito en estos párrafos, asume las mismas pautas de dominación sobre las cuales se instala la sociedad, pero en a un nivel micro y excluido. El modo en que se organiza la norma, sigue siendo el mismo, aún cuando esta norma sea distinta. Esto quiere decir, que la dominación como ejercicio de poder, tanto a nivel societal como en el ámbito escolar, se fundan sobre la posibilidad de cierta homologación y reducción a lo igual, al conjunto de pasiones dispersas que implica un conjunto de individuos (Pasolini, 1997). A nivel macro y micro, el ejercicio de violencia, en tanto permite recrear ámbitos normativos y regular las relaciones entre individuos, desarrolla el sometimiento del individuo al grupo. Esto es el pacto social. La violencia entonces aparece como mecanismo fundador, y no, como destructor de lo social. Si la norma y la regulación, es el ámbito desde el cual –tanto en el ejercicio de violencia como a nivel social–, aquello que nos permite convivir, entonces ambas posiciones son homologables en algún punto. Como dijimos al principio, el síntoma, no es distinto a aquello que conforma al “yo”, así el ejercicio de violencia no es distinto a aquello que conforma la sociedad. En tanto que no es distinto y que opone una frontera a lo social, o que la sociedad la opone a él, es que la violencia como fenómeno, molesta, desagrada, intimida. Es otro orden, pero fundido en la misma matriz primigenia.

## CAPITULO II. VIOLENCIA ESCOLAR

En este capítulo concentraremos las ideas sobre violencia escolar. Para ello nos serviremos de cuatro apartados. Partiremos tratando de dilucidar qué es lo que se entiende por violencia escolar –El problema de la Definición–. El segundo –Antecedentes e Investigación–, será una reseña de los principales antecedentes de investigación a nivel latinoamericano. El tercero –Modelos Explicativos–, será una reseña de las principales teorías comprensivas sobre la violencia escolar y el Cuarto –Políticas Públicas–, será una breve revisión de las políticas sobre el tema a nivel nacional y latinoamericano.

### 1. EL PROBLEMA DE LA DEFINICIÓN

Después de más de treinta años de investigación en el mundo, podría pensarse que una definición sobre el tema, podría no ser un problema. No obstante, cuando nos topamos con violencia escolar, no es fácil responder esta pregunta y a ratos parece incluso imposible. ¿Qué es lo que entendemos cuando hablamos de “violencia escolar”? La dificultad que presentamos para poder definir la violencia en su amplio, se replica aquí casi de manera exacta.

Dubet ve en esta categoría una ambigüedad: *“una categoría general que representa un conjunto de fenómeno heterogéneos, un conjunto de signos de dificultades de la escuela”* (Dubet, en Zerón, 2004, p. 4). Es decir, un malestar de la escuela, nada más que eso. Sin embargo, no es falta de precisión lo que tiene Dubet al definir la violencia escolar como una “categoría general”, sino más bien es la constatación de un hecho ya evidente a esta altura de la investigación: pese a llevar más de treinta años de investigación sistemática en el mundo, aún no existe un concepto consensuado sobre este punto.

No obstante, las intervenciones siguen fluyendo por cuanto existe exigencia social, que impone la necesidad de purgar un fenómeno, que parece contraponerse a aquello que entendemos por sociedad. Pero ¿en qué punto, un simple acto social termina transformándose en violencia? Es claro, que no se puede expulsar toda forma de agresividad de las escuelas, ya que no puede negarse el carácter muchas veces adaptativo que puede tener ésta (Ortega, 1998). Entonces, ¿en qué punto, un acto agresivo merece a fin de cuentas “ser intervenido”? Sin duda, son preguntas que merecen ser debatidas más a fondo, en cuanto a aquello que entendemos por violencia escolar. Un estudiante es quizá más claro que nosotros a la hora de explicar esta perplejidad que produce el fenómeno: *“la violencia es siempre difícil de definir en sí, porque no hay algo que la caracterice, más bien, tiene [que] definirse en su uso, en sus tipos, en sus relaciones. Por ejemplo, pelea y violencia no son siempre lo mismo”* (García & Madriaza, 2005c:137). ¿Cómo es posible que “pelea” y “violencia” no sean siempre lo mismo? ¿Cuándo entonces, una pelea no es violencia? Existe un sinnúmero de distinciones simbólicas; sutilezas del gesto, la conducta o la actitud, que definen la violencia de manera diferente en distintos países, culturas y colegios.

Un informe cualitativo hecho a del Mineduc, cuestiona justamente estas distinciones en relación con la diferencia entre juego violento y violencia: *“El límite*

*según lo que muestra la cita, solo está indicado por los mismos participantes. Son ellos los llamados a instalar el hecho como un juego o como en serio: “no va con la intención de dañar” y sin embargo, las consecuencias pueden llegar a ser las mismas que la violencia o peor. El límite resulta por tanto, más bien simbólico que concreto. No puede ser clasificado con los mismos criterios con los cuales definimos los otros tipos de violencia (como manifestación o por impacto), en tanto que no es ni el hecho ni las consecuencias, lo que determina su pertenencia a la violencia (se pueden dar ambas condiciones de la violencia y sin embargo no ser violento para los participantes). Para entender, hay que trascender el hecho concreto por tanto y limitarse a lo simbólico. La situación de no violencia del juego violento –para los involucrados-, esta determinado a fin de cuentas por quienes participan. Es en esa relación simbólica que establecen, lo que permite dar cuenta de lo violento del hecho. (MINEDUC, 2006:25)*

La definición de la violencia escolar sucumbe ante el mismo problema en que cae toda violencia. Esto es, que depende en su existencia, del marco de las transformaciones sociales que van definiendo la situación como un problema y por tanto, como merecedora del carácter violento. *“Históricamente, culturalmente – dice Debarbieux–, la violencia es una noción relativa, dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido”* (citado en Zerón, 2006:3). La violencia intrafamiliar es uno de los ejemplos más recientes en nuestro país: pese a que era un hecho evidente desde hace bastante tiempo, fue necesaria toda una campaña de “sensibilización” social, para instalarla como un problema, ya que muchas de sus dinámicas se amparaban en -y amparan- estilos de crianza culturalmente apreciados, o creencias sociales sobre el estatuto de los roles sexuales y de género en nuestra sociedad. Ya se ha dicho, que lo que entendemos hoy por violencia no es lo mismo que lo que se entendía por violencia hace unos cuantos siglos. Prueba de eso es toda la reflexión foucaultea sobre la criminalidad y el origen de la prisión en nuestra modernidad (Foucault, 2001).

### *1.1 Bullying y Violencia Escolar*

Los investigadores han centrado su atención, no en todas las formas de violencia existentes en la escuela, sino que en general han preferido seguir el curso de una en particular: el hostigamiento. En el mundo de influencia anglosajona, el concepto que congrega gran parte de las investigaciones es el llamado bullying, cuya raíz proviene de bull = toro, macho; y que se asocia al matonaje, la intimidación y el hostigamiento persistente. Este hostigamiento tiene un carácter particular, pues supone ante todo una desigualdad en el uso y ejercicio del poder. Por ejemplo, Smith da una larga definición sobre lo que se entiende por Bullying:

*“decimos que un estudiante esta siendo **objeto de bullying**, cuando otro estudiante o un grupo de estudiantes dicen cosas desagradables de él o ella. Es también bullying cuando una persona es golpeada, pateada o amenazada, encerrada dentro de una sala, cuando le mandan mensajes desagradables, cuando nadie alguna vez les habla. Estos hechos ocurren frecuentemente, además de existir una dificultad para el estudiante que está siendo objeto de bullying, de defenderse por*

*si mismo. Es también bullying cuando un estudiante es molestado de diversas formas desagradables. Sin embargo, no es bullying cuando dos estudiantes de aproximadamente la misma fuerza tienen una pelea* (Smith et al, 2002:1120).

Esta línea de investigación se nutre de la influencia de los primeros investigadores nórdicos, quienes dirigieron sus miradas fundamentalmente a este tipo de conductas. Unos de ellos, Olweus, quien puede ser considerado el pionero en las investigaciones en bullying como en Violencia Escolar- propone la siguiente definición: “*un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*” (1998, p. 25).

Variados son los temas que pueden extraerse de este tipo de definiciones. Entre otras, que la dirección que toman las investigaciones se basan en una definición que se fundamenta en la asimetría del ejercicio del poder y la fuerza. Olweus, por ejemplo, da una extrema relevancia a la fuerza física, como factor esencial a la hora de entender por qué una persona termina intimidando a otra (1998). Por otro lado, la persistencia y sistematicidad de la conducta terminan por dar el carácter perverso al bullying = hostigamiento. Nadie puede negar que es necesario intervenir en este tipo de conductas, que explicadas de este modo, atentan en definitiva contra los derechos humanos de las personas. El uso persistente de la fuerza, poder y violencia por parte de alguien con más ventajas físicas y sociales que otro, evidentemente llama al repudio e incluso a la penalización del hecho. Pero ¿qué porcentaje de Violencia Escolar atañe directamente al hostigamiento?

Por otro lado, el análisis del bullying en escuelas chilenas supone una doble tarea. No se trata solo de develar lo que los estudiantes perciben acerca del fenómeno. Si fuera así de simple, nos podríamos evitar una serie de dificultades, no obstante el problema es que la palabra no existe en el castellano y el fenómeno no se entiende con la riqueza que se debiera. No así en países de habla inglesa desde donde nace, en que la palabra y la noción, emergen sobre un fenómeno social evidente. En dichos países por ejemplo, existen categorías claras para definir a quienes participan de este problema, categorías como los “bullies” [matón], -que así como en Chile existen flaites y cuicos como dimensiones culturales-, son nociones culturalmente comprendidas. El bullying como fenómeno tal cual, en rigor no existe en las escuelas chilenas, pues pertenece a otro contexto cultural, aunque sus manifestaciones –es decir, hostigamiento, intimidación–, son enunciadas en el discurso de los estudiantes.

Las definiciones entonces, entrañan una serie de dificultades que entranpan la dirección que toma cada una de las interpretaciones que se basan en ellas. La más obvia es establecer qué tipo de actos son los que entran dentro de este bullying u hostigamiento y cuáles no. La pregunta insiste en sí misma: ¿hasta qué punto un acto persistente puede ser definido como hostigamiento? Esta problemática se discute, por ejemplo, en EUA, donde la última encuesta nacional entregada por el CDC indica una disminución del reporte de violencia entre los jóvenes en la última década (2004). No obstante, se han señalado una

serie de problemas metodológicos de este reporte, uno de los cuales indica que los cuestionarios analizados son distintos y, por tanto, median elementos distintos en las definiciones utilizadas. Lo mismo puede decirse de las últimas Encuestas Nacionales de Juventud, donde los jóvenes reportan un aumento importante de preocupación por la violencia en sus escuelas (2002). Sin embargo, no se sabe qué es realmente lo que los preocupa, o qué es lo que están entendiendo por violencia en las escuelas. El problema atañe entonces a qué es lo que se está midiendo. El uso más frecuente de recolección de datos es el autorreporte de victimización. Esto es, la percepción de haber sido víctima de algún acto considerado violento. Dentro de este punto, inevitablemente se incluye una multiplicidad de fenómenos.

Esto nos lleva a otra cuestión en relación al hostigamiento. Debarbieux, en sus investigaciones sobre violencia escolar en Europa, indica que aquello que los jóvenes señalan como el prototipo más claro de violencia es la “pelea”. Por el contrario, el hostigamiento”, se encuentran muy por debajo dentro de las preocupaciones de los jóvenes (1996). La “pelea”, según investigaciones chilenas, es un fenómeno extremadamente distinto a Hostigamiento (García & Madriaza, 2005d). Supone ante todo cierta igualdad o simetría en el uso y ejercicio del poder y la fuerza. Uno de los inhibidores de la violencia que los jóvenes indican es percibirse superior o inferior al rival (García & Madriaza, 2005d). Según este tipo de argumentos, parece que la investigación e intervención sobre la violencia ha errado el rumbo, por lo menos en aquello por lo cual se mide el problema, es decir, la percepción de los propios involucrados, lo cual no significa en medida alguna que el tema del hostigamiento no sea relevante estudiarlo, sino más bien, que parece ser una categoría estrecha en relación al fenómeno global.

### *1.2 Violencia Escolar, Violencia Intrafamiliar Y Sistemas Violentos*

Un problema importante, tiene que ver con la distinción radical entre víctima y agresor. Probablemente, bajo la influencia de las investigaciones con orientación psicológica, el problema del Hostigamiento tiende a individualizarse, perdiendo muchas veces la perspectiva más amplia, que indica que el problema, por ser complejo, debe ser abordado también desde una perspectiva compleja. En este sentido, nos parecen más convincentes los modelos sistémicos, que incorporan diferentes niveles en su comprensión (Aron, 2000; Mena & Vizcarra, 2001). No obstante, pese a incluir diferentes niveles, tienden a caer en las mismas inexactitudes. Es decir, la tendencia marca la distinción entre víctima y agresor. Probablemente en Chile, este tipo de problemas son consecuencia de la enorme influencia que tiene la investigación en violencia intrafamiliar. Así, tienden a trasvasijarse gran parte de las conceptualizaciones e intervenciones al campo educativo. Otras investigaciones indican que el problema de la violencia escolar es mucho más complejo que la mera distinción entre víctimas y agresores (García & Madriaza, 2004). Más bien en él influyen la cultura, la sociedad, el clima educativo, etc., niveles mucho más amplios que esta mera distinción. La investigación indica que no puede trazarse tal distinción con facilidad, pues muchas de las víctimas también se reconocen como agresores (Contador, 2001). El problema de la violencia escolar no puede reducirse desde el bullying. Por tanto, el problema no

puede ser resuelto solo a través de psicoterapia, uso de fármacos o de estrategias individuales, menos aún, con un uso persistente de la penalización. Es confuso pensar -como se piensa desde los modelos de intervención en violencia intrafamiliar- en proteger a la víctima, cuando se sabe que ésta también es activa en la violencia. Por tanto, es necesario entender que en la dinámica de la violencia escolar, más allá de la intimidación, hay un fondo social activo, desde el cual emerge como hecho significativo (García & Madriaza, 2004). La individualización del fenómeno de la violencia escolar a través de la intimidación también es producto de qué este tipo de violencia tiende a asociarse solo a los estudiantes. Hay una suerte de negación en la comprensión, que no ve que, dentro de la violencia en la escuela, se mezclen otras formas de violencia provenientes de otro tipo de actores. Es poco lo que se sabe por ejemplo, acerca del tipo de violencia que existe entre profesores, o aquella que éstos ejercen sobre los estudiantes. De ahí que también resulte aclaratoria la distinción que hace Dubet entre violencia en la Escuela y violencia de la Escuela (en Zerón, 2004). Supone entender la distinción que existe entre la violencia de los actores (estudiantes, profesores, etc.) y también aquella que ejerce la institución o el sistema educativo. El sistema educativo también ejerce violencia invisible a través de los modelos reproductores de la cultura hegemónica, tendientes a la homologación de los individuos a un estándar social (Bourdieu, 1977; Pasolini, 1997), pero no solo a través de esta violencia que podríamos llamar invisible, sino también a través de prácticas directas. Por ejemplo, Ross Epp & Watkinson definen la violencia del sistema educativo como

*“como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzca un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física” (1999:15).*

A esta altura, el campo de lo que entendemos como violencia escolar se nos hace difuso e incomprensible. En términos de violencia escolar, la categoría parece muy estrecha o demasiado amplia. Parece que la violencia es un fenómeno que pretende escapar permanentemente a cualquier interpretación.

## 2. ANTECEDENTES E INVESTIGACIÓN.

Dado que el contexto donde pienso trabajar sobre el tema de la violencia escolar, se ciñe a Chile –aunque muchos elementos se pueden hacer extensivos a Latinoamérica–, este apartado se centrará fundamentalmente sobre los antecedentes de la región, en relación a las principales investigaciones que dan cuenta del fenómeno en ella.

### 2.1 Latinoamérica

La región en relación a este tema, esta llenó de paradojas. Por un lado no puede decirse que el tema es nuevo –lo que no significa que esté investigado. Tanto en Brasil, como en Colombia se le conoce y preocupa desde hace bastante tiempo. Pioneros en este campo, tanto a nivel de políticas públicas como en intervención sobre él, sin embargo, todo ello antecede a la investigación. ¿Cómo entender esto? ¿Sobre qué base se problematizó sobre violencia en las escuelas?

En gran parte de la región sucede lo mismo. En Chile, la política pública sobre el tema –referida a la convivencia escolar–, nace en los albores del nuevo milenio, no obstante investigaciones que cuantifiquen o den cuenta de la magnitud del problema no existen, sino hasta hace muy poco (MINEDUC, 2005). La violencia escolar parece ser una moda. Lo que ha marcado la magnitud del problema ha sido fundamentalmente la crónica roja: asesinatos, baleos, cuchillazos. Sobre la base de estas situaciones puntuales –muchas de ellas completamente identificables en relación con la respuesta política–, la violencia ha tenido su caballo de batalla. Por ejemplo Argentina, hasta hace muy poco, apenas había desarrollado el tema. Luego del asesinato múltiple de tres jóvenes en una escuela pública en Patagones (La Nación, 2004), presenta a la luz pública su política nacional sobre mediación escolar, que se suma a la de convivencia ya existente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DE ARGENTINA, 2004a, 2004b). En la región, los medios, han sido los encargados de problematizar y hacer existir el fenómeno.

Al igual que en Chile, la década de los 90', es el punto de inflexión emergente de este tipo de violencias. A esta altura parece inevitable asociar este surgimiento al fin de la Guerra Fría y por tanto también, al proceso de democratización de las sociedades latinoamericanas. El contexto está ahí a la mano. La mayor parte de los países de la región, descubre el fenómeno por la misma época, a excepción de Brasil y Colombia.

*Brasil* parece ser el país latinoamericano que inaugura la problemática en la región. Abramovay estima que la violencia en las escuelas es un tema que surge a nivel académico a finales de los 80', no obstante como problemática de la violencia entre los pares, está aparece en la misma década que en el resto de sus vecinos. (2003). Brasil, no solo es pionero en este tipo de problemáticas, sino también es quien ha desarrollado probablemente la mayor cantidad de estudios que abordan de alguna u otra manera el problema, además de tener junto a Colombia la mayor cantidad de intervenciones que lo enfrentan. En este país, no obstante la preocupación de la violencia en las escuelas, no surge como en el resto del mundo, a partir de las agresiones entre estudiantes, sino más bien a partir de los saqueos de que eran objeto las escuelas a mediados de los ochenta (Sposito, 2001). De ahí, que más que una política de violencia en la escuela, esta se instala como un problema de seguridad ciudadana. Por ejemplo, en una investigación nacional con profesores, estos refieren que sus mayores preocupaciones sobre violencia escolar, son los saqueos, robos o hurtos del patrimonio de la escuela y finalmente, las agresiones entre estudiantes (Codo, citado en Oliveira & Sposito, 2002). De esta manera, la violencia, es una violencia contra la escuela y no necesariamente en la escuela. Pese a ello, el problema entre los estudiantes también ha preocupado bastante. Oliveira y Sposito refieren que los noventas marcan un punto de inflexión importante en relación a la Violencia Escolar en Brasil (2002). Empieza a aparecer más el vandalismo y la agresión entre estudiantes –fundamentalmente de corte verbal y amenazas–, aspectos que se condicen con las investigaciones sobre violencia juvenil en general en el país.

En un estudio nacional en Brasil, cuando se les pregunta a los alumnos sobre la percepción del porte de armas en las escuelas, el 13 % de los alumnos encuestados responde positivamente. Por otro lado, este mismo estudio muestra que un 33 % de estudiantes encuestados responde afirmativamente que ha visto amenazas contra estudiantes, profesores o funcionarios de la escuela (UNESCO, 2001). En otro estudio nacional, organizado por la UNESCO, en base a un cuestionario creado en el observatorio Europeo de Violencia Escolar, muestra que un 12,4% de los estudiantes Brasileños piensa que en sus escuelas es un fenómeno siempre o casi siempre frecuente, mientras que un 16,9 % nunca lo percibe (Debarbieux, 2005). Por otro lado, la diferencia entre Agresiones Físicas y Verbales es abismal. Solo un 4,8 % reporta el primer tipo de agresiones y un 60% reporta el segundo. No obstante, un 29% reporta robos con amenaza en sus establecimientos (Debarbieux, 2005). Elementos que hacen pensar que la violencia en Brasil esta mucho más cargada de un componente delictual que la que se da en otros países de la región y el mundo. Por ello hace sentido entenderla desde un punto de vista de la seguridad ciudadana en este país.

*Colombia*, al igual que Brasil, también incorporó tempranamente esta categoría. Castañeda explica esto por el contexto de violencia existente en el país, desde algunas décadas (2003), donde los asesinatos, secuestros y violencias varias han sido tema de debate y preocupación en el país. De ahí quizá se pueda explicar la casi nula existencia de investigaciones que muestren la magnitud del problema, en tanto que este es un hecho evidente. No hay que olvidar que Colombia se encuentra prácticamente en un estado de guerra contra las guerrillas y el narcotráfico. Producto de ello, existe una gran cantidad de población desplazada, sobre todo niños y jóvenes. Las estrategias de intervención tienen una amplia experiencia en prácticas de no violencia en estos contexto vulnerables (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA, 2006). El giro hacia la violencia escolar, surge a principios de los 90', desde donde aparece la necesidad de diferenciar violencia y maltrato en la escuela, pero desde el amplio espectro que implica pensar la cultura escolar, inaugurando de esta forma en el país, la preocupación por una problemática emergente (Castañeda, 2003). El informe de desarrollo humano del 2003, que tiene por título "*El Conflicto, Callejón con Salida*", muestra gráficamente la sensación ambiente en Colombia en relación al conflicto armado que sufre desde hace algún tiempo (PNUD, 2003). A partir de ahí se ha reforzado la idea de introducir en las practicas pedagógicas y en los colegios, una educación para una convivencia en paz y los valores democráticos. Esto ha hecho de Colombia uno de los países latinoamericanos que muestra mayor cantidad y diversidad de estrategias de intervención probadas en la región. Se entiende entonces, que la comprensión sobre la violencia escolar en este país, este marcada por un política de no violencia y resolución alternativa de conflictos.

En el resto de la Región, el tema tampoco se ha desarrollado de manera muy potente solo parecen existir algunos estudios relevantes de nombrar. *Uruguay* por ejemplo, tiene algunos estudios nacionales sobre el tema, donde puede verse una amplia incidencia del fenómeno entre los estudiantes. El 28 % de los estudiantes de ciclo básico encuestados reconoce haber participado en peleas, mientras que el 71 % dice haber sido agredido verbalmente. Por otro lado, el 18 %

de estos dice haber visto a un compañero portando armas (Viscardi, 2003). En *Ecuador* por otro lado, el 26 % de los niños entre 6 y 10 años reconoce haber participado en una pelea y el 36.7 % de los adolescentes de 11 a 13 años han recibido y proporcionado golpes varias veces (Maluf, Cevallos & Cordoba, 2003).

Como se puede observar, no es mucho lo que se tiene sobre violencia en las escuelas a nivel Latinoamericano y lo que es aún más arduo, es bastante difícil establecer comparaciones fiables, por la multitud de metodologías, definiciones y focos utilizados en estos estudios. Pese a esto, no dejan de sorprender los datos entregados.

## 2.2 Chile

*Investigaciones Cuantitativas y Prevalencia del fenómeno en Chile.* En *Chile*, el problema no está lejos del contexto Latinoamericano y también son pocos los estudios que se han hecho sobre el tema. Solo en el último tiempo la preocupación se ha ido formalizando en estudios exclusivos que tratan de indagar sobre la magnitud del problema, así como de sus relaciones y explicaciones posibles.

Esta claro, que el problema recién emerge a finales de los 90, producto del impacto mediático de asesinatos en el contexto escolar y otras agresiones de fuerte calibre (Zerón, 2004). Conceptos como violencia escolar, bullying, convivencia escolar, maltrato entre estudiantes, empiezan a circular paulatinamente dentro de los medios de comunicación, otorgándoles nombres a algo que hasta hace un tiempo parecía sin sentido (La Tercera, 1999, 2000; La Nación, 2004b). A principios del milenio, el MINEDUC lanza su proyecto nacional de convivencia escolar (2005), inaugurando el inicio de las soluciones a la problemática en el país. Hasta ese momento, la única iniciativa de investigación que existía en Chile, era el proyecto de Educación para la No Violencia, proyecto FONDEF, que seguía las pautas propuestas por la UNESCO, en términos de los pilares para la educación del nuevo milenio: *aprender a convivir*. Este proyecto tenía como fin, trabajar en una población objetivo de enseñanza básica, de modo de construir e implementar un proyecto basado en prácticas pedagógicas, que desarrollan habilidades sociales y de sana convivencia en el contexto escolar (Aron 1998, 2000). Mucha de la experiencia de este proyecto sirvió de base al MINEDUC para mejorar la política emergente (Aron & Milicic, 2002). Las bases teóricas de este proyecto están fundamentadas sobre el marco de las teorías de violencia intrafamiliar, más que sobre aportes teóricos que indagan sobre el fenómeno de violencia en el contexto escolar. De esta forma, hay un suerte de trasvasije entre dos contextos, que aunque presentan similitudes en algunos puntos, sin duda tienen determinantes suficientemente distintos, como para decir que son fenómenos totalmente diferentes.

*Primeros Estudios.* El 2001, aparece el que podría ser llamado, el primer estudio formal sobre violencia escolar (Contador, 2001). Este estudio fue parte de una tesis para optar al grado de magíster en psicología. Con una muestra exclusiva de estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana, se constató que el 15% de esos, confesó haber llevado cuchillos al colegio y un 5%,

refiere haber llevado otro tipo de armas. Entre las variables asociadas, se encontró una progresiva disminución de la percepción de violencia, a medida que aumentaban el nivel del curso (Contador, 2001). Por la misma fecha, aparece un estudio de un equipo de la quinta región, que se concentró esta vez, en el segundo ciclo de enseñanza básica (5° a 8° básico). En este, el 11,3 % de los encuestados dice haber sido agredido por un compañero más de cinco veces y el 10,3 % confiesa haber agredido en la misma cantidad a otro alumno (López & Filsecker, 2001).

Ya a esa fecha empieza a vislumbrarse algo de la magnitud del problema, no obstante, dada la parcialidad de los muestreos, es difícil sacar conclusiones que pueden llegar a ser apresuradas. Sorprenden los últimos resultados, en tanto que víctimas y agresores mantienen casi los mismos porcentajes, sobre todo que tiende a pensarse en la figura única del agresor, suerte de matón de curso, lo que evidentemente haría esperar un porcentaje mucho menor de reconocimiento. No hay que olvidar que en general, los agresores confiesan en mucha menor cuantía su participación en este tipo de fenómenos. En el estudio cualitativo pedido por el MINEDUC citado anteriormente, se sostiene que existiría una suerte de bullying a la chilena, donde lo que predomina más bien es la agresión grupal, por sobre la individual. No son matones de curso, sino grupos que tendería a agredir a una víctima mayormente individualizada y desvalida: *“Los agresores por otro lado, no emergen en el discurso con tanta claridad como la víctimas. En este sentido no tienen un imaginario definido así como es el imaginario sobre los “callados”. Generalmente la víctima, aparece individualizada, es decir, la condición de callados o tranquilos, es condición de uno o de unos pocos, lo que es señal de su aislamiento. Por el contrario, los agresores parecen actuar en grupo, casi nunca solos, puede ser incluso condición de la mayoría (...) El agresor individual es a fin de cuentas, un representante del grupo, no un individuo por sí mismo, y en tanto esto, es un rol, que es perfectamente intercambiable. No así el rol de la víctima, el cual parece fijarse a su condición de individuo diferente del grupo”* (MINEDUC, 2006:35).

En este punto, los datos que se puede obtener a nivel país, son frecuentemente indirectos. Encuestas del INJUV o de CONACE, asumen el desafío mediático e incluyen algunas preguntas sobre la violencia dentro del contexto escolar. Por ejemplo, a partir de los datos de las cuatro encuestas que ha hecho el Instituto Nacional de la Juventud, se observó un progresivo aumento en la percepción de que la violencia física entre los estudiantes es uno de los problemas frecuentes al interior de los establecimientos educacionales (INJUV, 2002). La percepción de la violencia en las escuelas como un problema, pasa de un 14 % –en la encuesta nacional de 1994–, a un 40,3 % en su versión 2002. No obstante esta percepción progresiva puede deberse a la también progresiva importancia mediática que ha tenido este fenómeno en los últimos años. La violencia empieza a transformarse en Chile, desde un fenómeno particular de las escuelas a un problema social. Si esta encuesta permite la proyección nacional, habría que decir que 4 de 10 jóvenes chilenos siente preocupación por este fenómeno. Por otro lado, las encuestas nacionales de juventud, tienen tramos de

edad muy diferentes a los estudiados por el tema de la violencia escolar. Estas incluyen una noción de juventud distinta, que va de los 15 a los 29 años.

*Fondecyt sobre Violencia Escolar.* El mismo año 2001, en que se conocen los primeros estudios sobre violencia escolar en el país, parte un equipo de investigación Fondecyt que desarrolla una serie de publicaciones en principio cualitativas, tratando de indagar sobre el problema del sentido de la violencia escolar, entre estudiantes que fueron considerados agresivos. Estas investigaciones ponen el acento en variables culturales presentes en la formación de violencia escolar. El eje de la violencia entre estudiantes estaría marcado por la lógica y dinámica del Reconocimiento, donde el lugar que se le otorga al testigo, es fundamental tanto en el desarrollo como sostenimiento de muchas de las dinámicas de violencia en el contexto escolar (García & Madriaza, 2004; 2005a; 2005b). En el apartado sobre modelos teóricos sobre violencia, se desarrollará con mayor claridad este modelo comprensivo. El 2004, este equipo comienza a desarrollar una investigación de corte cuantitativo, que utilizó como base un cuestionario desarrollado en el Observatorio Europeo de Violencia Escolar y una Escala de Síntomas. Lo interesante del primer cuestionario, es que al ser construido en un centro internacional, ha permitido establecer comparaciones con otros países del orbe, por ejemplo con una de las investigaciones de Brasil que señalamos antes. Este mismo cuestionario sirvió de base para el instrumento desarrollado en un estudio a nivel nacional, pedido por los Ministerios de Educación y de Interior a un equipo de la Universidad Alberto Hurtado. Más adelante nos referiremos a esta investigación.

Este estudio sobre Violencia Escolar, tomo como muestra a estudiantes de enseñanza media en la región Metropolitana. De estos, un 14,3 % de los encuestados piensa que hay entre Bastante y Mucha Violencia en sus Colegios, lo que se contrapone al 45,6 % que piensa que “Nunca” o “Casi Nunca” ocurre. Por otro lado un 10,3 % de la muestra presentaba niveles de victimización grave (Madriaza & García, 2005). Un resumen de los resultados por Victimizaciones sufridas se ofrece en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resultados descriptivos, por Sexo, Mixtura, Curso y NSE de indicadores de victimización (en %)

	G ener al	Sexo (%)		Mixtura de colegios (%)			Curso (%)				NSE (%)		
		Masc	Fem	Solo Masc	Solo Fem	Mixtos	1°	2°	3°	4°	Bajo	Medi o	Alto
Victimas de agresiones verbales	48,4	62,4	35,9	65,9	34,5	49,4	54,7	48,9	44,6	40,7	58,4	43,5	46,6
Victimas de agresiones Físicas	16,9	29,1	6,1	22,6	5,0	20,3	19	17	14,4	16,7	15,5	16,4	18,3
Victimas de amenaza y/o exclusión	18,1	16,8	19,2	11,3	20,1	19,1	17,2	19,4	18,8	16,7	14,0	16,9	22,3
Victimas de Robo con Amenaza	9,2	11,1	7,6	13,2	8,1	8,6	8,9	10,8	6,3	12,5	14,2	5,7	9,5
Percepción general de robo con Amenaza	30,9	37,7	24,9	52,9	19,2	30,0	33,6	40,5	22	25,1	47,1	19,6	31,9

Agresores en Robos con Amenaza	5,7	9,1	2,7	6,4	2,8	6,8	5,7	7,6	2,8	7,9	7,3	3,0	7,5
--------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fuente: Madriaza & García, 2005

Estos datos permiten construir un cierto perfil sobre las víctimas típicas de actos de violencia. Serían hombres, de colegios exclusivos para ese género y de cursos relativamente inferiores. El factor hombre parece ser predominante en cada una de las formas de violencia descritas más arriba, excepto en aquello que se ha llamado, violencia indirecta (víctimas de amenaza o exclusión), donde las mujeres superan a los hombres por primera vez en toda la muestra, inclusive en colegios exclusivos de las féminas. Esta tendencia hacia la violencia física por parte de los hombres y hacia la indirecta, por parte de las mujeres, comprueba una de las tendencias claramente descritas a nivel mundial, por investigadores como Pellegrini o Archer, en relación a las diferencias de género (Archer, 2004; Pellegrini & Long, 1999; Pellegrini, 2001). En los NSE se ve esta diferencia en relación a las agresiones indirectas, donde tiende a predominar claramente en el NSE alto. Sorprende en este punto, que aquellos que reconocen haber participado en robos con amenaza estén en prácticamente el mismo porcentaje tanto en el NSE Alto como en el Bajo. Un análisis más profundo de estos datos puede leerse en Madriaza & García, 2005.

Otro de los resultados interesantes de esta investigación, fue la relación entre salud mental y violencia escolar. Estos resultados confirman por un lado, el impacto que tiene sufrir violencia dentro del contexto escolar (Madriaza, 2005). Comparando un índice de gravedad de victimizaciones sufridas con el nivel de sintomatología en salud mental presente, se pudo comprobar, que a medida que aumentan los niveles de victimización tiende a aumentar de manera consistente el índice global de severidad en sintomatología psiquiátrica. Por otro lado, cuando se comparó las mismas variables entre víctimas y agresores de robos de con intimidación, se pudo observar que quienes presentaban mayor sintomatología eran aquellos que eran víctimas agresivas –es decir, quienes confesaron el haber participado como agresores, así como haber sufrido este tipo de victimización–, seguido por los agresores y finalmente las víctimas (Madriaza, 2005).

Si se toma en consideración la sintomatología, como un índice de impacto psicológico de la *violencia* en los estudiantes, se puede ver con claridad que aquellos que se encuentran *más involucrados en actos de violencia*, son finalmente los que *más “sufren”* en el contexto escolar. Hay un dolor en la violencia. Por otro lado, el sentido común podría plantear que aquellos que más “sufren” psicológicamente son exclusivamente las víctimas de hechos de violencia. Sin embargo, estos datos nos arrojan a pensar en el *agresor, como una víctima subterránea* de su propia violencia, en tanto que sufre de mayor sintomatología en salud mental que las propias víctimas.

*Estudio Nacional sobre Violencia Escolar.* El año 2006 se entregan los resultados sobre un estudio que aborda por primera vez de manera directa la violencia escolar a nivel nacional. Este estudio solicitado por el Ministerio de Interior y por el Ministerio de Educación a un equipo de la Universidad Alberto Hurtado, abordó a

través de una metodología mixta –cualitativa-cuantitativa–, este problema. Como dijimos antes, ocupó como base un cuestionario desarrollado, por el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, mismo cuestionario que utilizó el proyecto Fondecyt antes mencionado. A través de él, se realizó también una comparación internacional que pudo situar a Chile en relación a otros 7 países, que incluían a Francia, Brasil e Inglaterra. Muchos son los datos que otorgó esta investigación, que son imposibles de reseñar de manera completa. A continuación solo les presentamos algunos de ellos.

Un dato que sorprende bastante, es la percepción general de violencia en los establecimientos. Un 34,4% de los estudiantes percibe como muy frecuente la violencia en sus establecimientos, porcentaje que catapulta a nuestro país como aquel en que más se percibe violencia escolar (MINEDUC, 2006b). Recordemos que Brasil en esta misma pregunta presentaba un 12,4 %. ¿Que hace que en nuestras escuelas se perciba más violencia de la que efectivamente hay? Según este estudio, la violencia más frecuente es la verbal con un 60 %. Alto pero lejos del 74,1 % que presenta Francia. La violencia física, se encuentra más cercana a los países europeos con un 21,1% de reporte, pero bastante más lejos de Burkina Faso donde esta se eleva al 54,9, en tanto que Francia e Inglaterra están por sobre el 24%. Por otro lado Chile, es el país junto a España, donde un mayor porcentaje de estudiantes reporta no haber sufrido ningún tipo de victimización. Entre aquellos que reportan haber sufrido tres o más tipos de Victimizaciones, Chile tiene un porcentaje que lo ubica en un lugar intermedio, donde los únicos países que presentan menos reporte de Victimizaciones de este tipo, son España y levemente, Inglaterra. La situación en Chile no es alarmante, pero tampoco deja de preocupar.

Otro dato interesante, es la relación entre clima y violencia escolar. No hay que olvidar que la política del MINEDUC, se basa en esta relación, en tanto que apuesta por la sana convivencia. En este sentido, este estudio les da un espaldarazo importante, en cuanto establece una clara correlación entre estas dos variables. De esta forma –según este estudio–, la relación es inversamente proporcional, en cuanto que a medida que aumenta una tiende a bajar la otra. Esta tendencia es explicativa en todos los NSE (MINEDUC, 2006c).

### 3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Existe una multitud de explicaciones en el mundo, que dan cuenta de las razones del surgimiento de la violencia escolar y es evidente que se hace difícil, realizar una revisión completa sobre estas teorías. Debido a ello, nos concentraremos en algunas de ellas que han sido utilizadas en el contexto latinoamericano y chileno.

#### *Violencia Anti-Escuela*

La violencia entre estudiantes parece congrega todas las formas de violencia existentes en la escuela. Ahí parece ubicarse el problema. No obstante una serie de pensadores partiendo desde Bourdieu a Dubet, han puesto el acento sobre aquello que se podría llamar una violencia simbólica, desde la institución escolar al estudiante. Bourdieu & Passeron (1977) –en una ya clásica teoría–,

entienden a la escuela como una reproducción de los modelos hegemónicos presentes en la sociedad. La práctica pedagógica –según estos autores–, impondría una serie de significados como legítimos, en desmedro de otros, significados que se sostendrían bajo el ocultamiento del fundamento final de ellos. Al ocultar estos fundamentos, el círculo del poder se mantiene en las mismas manos, perpetuando las lógicas hegemónicas. De esta forma, la violencia simbólica de la institución escolar, excluiría persistentemente cualquier significado que no entre en el marco de las lógicas de la cultura dominante.

Sobre esta base teórica, Dubet propone que la violencia de los estudiantes, surge como una respuesta a los ejercicios de dominación presentes en la institución (1998). La violencia por tanto, sería ante todo una violencia anti-escuela. Ella no solo estaría influenciada por factores externos a los educativos, como son la delincuencia o la violencia del barrio –respuesta que más acomoda al sistema escolar–, sino que también estarían influenciadas por factores internos a la propia institución educacional. La escuela por tanto, produce violencia. Esta violencia estudiantil, se ubicaría en un nicho de resistencia, salvaguardando sus propios significados y valores culturales (Llaña, 1999). Justamente estas discrepancias de significados y percepciones, han permitido establecer una suerte de zona de conflicto entre estudiantes y profesores (Llaña, 1999).

### *Sistemas Violentos*

La escuela puede ser entendida como un sistema en sí mismo. Más que los individuos, en este caso, lo central deben ser las relaciones que se establecen entre ellos. De ahí que en algunos casos, el sistema en sí mismo puede llegar a ser abusivo, en términos de que las relaciones al interior de él, toman un carácter rígido, con patrones autoritarios, donde claramente existe un ejercicio desigual del poder (Contador, 2001). A diferencia del modelo anterior, en este caso, el sistema no excluye a los estudiantes, sino que los incluye dentro de los patrones de relaciones posibles. La violencia entre los estudiantes sería un reflejo de la situación que existe dentro del sistema como totalidad. Los estudiantes no actuarían en contradicción con el modelo, sino en consonancia a él.

De esta forma, se hace posible hablar de un clima escolar violento, donde todas las esferas de poder se encontrarían corrompidos por situaciones de maltrato oculto (Mena & Vizcarra, 2001). La violencia, como dice Aron, funcionaría como una suerte de epidemia, que contamina los espacios y climas sociales (2000).

Aron y Milicic, rescatan una serie de características que tendrían estos sistemas que tienden al abuso y al maltrato (1999): concepción autoritaria de la educación, rigidez excesiva en el uso de la jerarquía, sistemas de control predominantemente coercitivos, escasos mecanismos de reconocimiento positivo, concepción unidireccional de las relaciones de respeto, concepción de la obediencia que no deja espacio para la divergencia y sistemas escolares que evitan la ventilación de los conflictos.

Este tipo de sistemas reproducirían un círculo de maltrato y violencia al interior de sus relaciones, perpetuando estructuras de poder ejercidas de manera

desigual y asimétrica. Círculos perversos, que tenderían a la invisibilización de este tipo de conductas, conductas que en muchas situaciones tenderían a su vez a normalizarse (Mena & Vizcarra, 2001). De esta forma, las víctimas se encontrarían en una situación cada vez más desventajosa, aisladas y sin posibilidad de contradecir o contraponerse a la situación. Es la llamada ley de silencio, que cierra el círculo del maltrato.

En estos modelos, la división entre víctima y agresor aparece como fundamental. Justamente es ahí, es donde se perpetuarían los círculos asimétricos de maltrato y poder. Las víctimas son claramente definibles por su situación desventajosa y los agresores por el poder que ostentan y evitan perder. La violencia funciona en base a un sometimiento efectivo, donde el agresor invisibiliza las necesidades y sufrimientos de las víctimas.

Como es evidente, este tipo de modelos tienen una amplia influencia de los modelos comprensivos de violencia intrafamiliar. Como se ha dicho antes, en muchas oportunidades es un trasvase desde la familia a la escuela, obviando muchas de las diferencias que existe entre un contexto y otro. Pese a ello, es interesante el salto, desde la exclusiva responsabilidad de los estudiantes, a entender la violencia en un contexto mucho más amplio, donde el foco de la atención está puesto en todo el sistema y sus relaciones.

#### *Teorías neo-evolucionistas.*

Una serie de estudios trata de comprender por qué la violencia tiende a acentuarse en la temprana adolescencia. Para ello, dispone a su haber de un bagaje fundamentalmente neo evolucionista, basado en las relaciones entre sexos a propósito del surgimiento de la sexualidad en ese periodo de tiempo. Estos modelos se basan en la teoría de la dominancia, la cual indica que el estatus social dentro de un grupo, está determinado por la capacidad que tienen los individuos de proveerse de recursos valiosos (Pellegrini, 2001). En este caso, el recurso valioso es el contacto heterosexual. El bullying, sería la herramienta que utilizarían los estudiantes para proveerse de este recurso. Según los estudios de Pellegrini, el bullying en consonancia con el estatus de dominancia, podría aparecer como atractivo para las mujeres (2001). De esta forma, se potencia la conducta agresiva entre los varones.

Para este tipo de investigadores, la acentuación de la violencia en la temprana adolescencia estaría marcada por patrones evolutivos propios de la especie, como un modo de llamar la atención del sexo opuesto (Archer, 2004). De esta forma, es posible entender las diferencias en el modo de actuar de hombres y mujeres en relación a la violencia en sus escuelas. Los hombres, al igual que cualquier mamífero macho, tienden a utilizar un tipo de violencia más expresiva, demostrar su capacidad de dominar a los rivales y mostrarse por tanto, claramente superior. Es así, que su violencia tiende a ser más física. Los estudiantes dominantes tienden a ser considerados más atractivos que aquellos que no lo son y al mismo tiempo, son considerados más populares. Generalmente son líderes en sus grupos. Las mujeres tenderían a reunirse con estos machos con mayor estatus dentro del grupo (Pellegrini & Long, 2003).

Las mujeres por el contrario, no utilizan la dominancia en sus relaciones. Prefieren una estrategia más indirecta. En vez de mostrarse mejor que las otras, su conducta hace uso de agresiones psicológicas, como el rumor mal intencionado o la exclusión social. De esta forma, el objetivo es manchar la reputación de sus rivales, haciéndolas ver como incapaces de relacionarse con los estudiantes más populares (Pellegrini & Long, 2003).

Según este modelo, estas conductas se exacerbarían en la temprana adolescencia, cuando los jóvenes se ven sobrepasados por la incipiente sexualidad. Luego de ello, esta preeminencia decaería con el proceso maduracional. Así se explicarían los altos niveles de bullying, asociado a la edad y su posterior caída, en edades más avanzadas.

### *Teoría del Reconocimiento.*

Esta teoría trata de explicar el surgimiento de violencia entre estudiantes, como un modo de conformación de grupos identitarios y socio-culturales particulares. La violencia en este caso, no estaría supeditada a un lugar de exclusión de lo social, sino se imbricaría directamente en ello, en tanto la violencia misma, sería un modo de estructurar el tejido social (García & Madriaza, 2005a). La violencia –en grupos recién conformados–, permitiría articular un espacio desorganizado y desconocido. Según este modelo, los sujetos de la violencia escolar, en el mismo hecho de violentarse crean y recrean códigos y legalidades subterráneas, que difícilmente pueden lograr traducción en otro registro. De esta forma, la violencia en las escuelas va tejiendo gran parte de un tejido inexistente pero socialmente válido y culturalmente novedoso (García & Madriaza, 2004). Esta conformación de lo social a través de la violencia surge a través de tres tiempos: 1. *La violencia opera como una búsqueda de conocimiento.* Este es el plano dual e inicial de las relaciones sociales violentas en la escuela. En el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro que intenta responder a la interrogante acerca de quién soy yo y quién es el otro. Un golpe en este caso, no solo es señal de daño al otro, sino que también adquiere la cualidad significativa de cierto saber, que no podría ser descubierto sino es en el mismo hecho de la violencia. 2. *La Violencia como Búsqueda de Reconocimiento.* Este tiempo nos arroja directamente en lo social, al incluir la posibilidad de un tercero dentro de las relaciones violentas. En este caso cada acto violento es sustentado por un supuesto testigo (que puede estar o no estar presente) que tendría cierto conocimiento del hecho. De esta forma la violencia, ya no es tanto un medio para saber acerca del otro, sino también un acto que se realiza fundamentalmente para ser aceptado y reconocido por el supuesto testigo. Así, la violencia es una pugna por el reconocimiento de este testigo social. 3. *La violencia como Jerarquización.* De la triada social, saltamos al grupo que va organizándose en posiciones simbólicas para cada uno de sus miembros, de menor a mayor estatus. La posición no solo relata el lugar dentro del continuo jerárquico, sino también la relación que se establece entre cada una de las posiciones al interior del grupo. De esta forma, ya organizado el grupo a través de la violencia, esta tiende a disminuir en sus formas más visibles, para ir señalando un espacio de poder que encubre el origen de su violencia (García & Madriaza, 2004).

El deseo de reconocimiento es el motor fundamental en esta teoría. Marca el inicio de la violencia como su final. Así como a través de ello se fue tejiendo un espacio social, así también, la disminución en la necesidad de este reconocimiento, marca el camino de su destitución. Todo final del sujeto de la violencia escolar, es un final triste, en tanto supone abandonar la identificación al grupo y su ligazón a él, supone individuarse, desafiliarse del amparo que proveía el grupo (García & Madriaza, 2005e).

#### 4. POLÍTICAS PÚBLICAS.

A continuación se presentará una pequeña reseña de las principales políticas públicas en relación con la violencia escolar. Evidentemente no es un resumen exhaustivo de todas las políticas existentes a nivel latinoamericano, pero sí dan cuenta de algunas de las políticas más significativas en este campo a nivel regional y nacional. Para ello se dividirá este apartado en las políticas de tres países, Brasil, Colombia, Argentina y por último se hará una reseña más extensiva sobre el caso Chileno.

En su conjunto podría decirse, que todas estas políticas tienen la influencia de las propuestas de la UNESCO para la resolución de conflictos y la no violencia, en el contexto de uno de los cuatro pilares de la educación para el nuevo milenio: *aprender a convivir*. No obstante mantienen un gradiente en relación a él. Gradiente que se indicará en la presentación de las políticas públicas que mostramos a continuación.

Brasil, como se muestra a continuación, asume el problema de la violencia escolar como un problema de seguridad ciudadana, teñido por los valores de la convivencia y la democracia. Colombia, por el contrario, al estar inserta en un contexto de conflicto armado, ve en la educación para la sana convivencia un aliciente para resolver estos conflictos. Argentina finalmente, presenta una política educativa muy acorde a lo lineamientos de la UNESCO y por tanto, centra casi exclusivamente su política en la valores de la convivencia, resolución de conflictos y los valores democráticos. En este sentido es una política muy cercana a la chilena.

##### *Políticas Latinoamericanas*

*Brasil* –como se mostró en el apartado de antecedentes–, es el primer país latinoamericano en preocuparse por el tema de la violencia en las escuelas. Esta preocupación surge en la primera mitad de los años 80', asociado fundamentalmente a problemas de seguridad de establecimientos que sufrían constantes acciones delictivas en horarios extraescolares (Sposito, 2001). De ahí que la problemática en Brasil surgiera principalmente como un problema de seguridad y no como un problema exclusivamente escolar (Abramovay, 2003). De esta forma, mucho de la política pública sobre este tema, se tiñe de la seguridad ciudadana y no necesariamente de elementos educacionales o pedagógicos, como es en las otras políticas de la región. Pese a que surge de la misma matriz latinoamericana de la raigambre de valores democráticos, el foco deja de estar puesto en la convivencia pacífica intra colegio, y se encumbra más bien, en los

componentes sociales y comunitarios, donde lo que prima es la civildad y los valores ciudadanos (MINISTERIO DE JUSTICIA, BRASIL, 2000). Este carácter probablemente se deba, a que quien organiza y coordina este programa no sea el Ministerio de Educación, sino el Ministerio de Justicia, que traducido a Chile, implicaría que fuera Interior y no Educación el que se preocupara de estas temáticas. En cierta forma, la política de Brasil sobre el tema, tiene componentes bastantes similares a los del programa Barrio Seguro de Chile. El principal programa de Brasil, sobre el tema es El Programa Nacional "Paz nas Escolas", que se fundamenta en valores como la solidaridad, respeto por lo derechos humanos, promoción de una cultura de la paz y no violencia (MINISTERIO DE JUSTICIA, BRASIL, 2000). Quizá lo que más llama la atención de este programa, es el fuerte componente comunitario que tiene y de movilización social. Dentro de sus líneas de acción, la relación entre comunidad y escuela esta fuertemente ligada. De hecho, producto de este programa, las escuelas se empezaron a abrir para actividades de la comunidad los fines de semana. Siguiendo la línea de la seguridad ciudadana, no solo establece una relación entre escuela y comunidad sino también, pone en relación a estas dos últimas a la policía, como interlocutor valido en la triada.

*Colombia* al igual que Brasil, es de los primeros países latinoamericanos en preocuparse por el tema de la violencia en las escuelas. No obstante como en el anterior país, esta política no nace en primera instancia por los problemas de violencia en la escuela, sino más bien surge desde la preocupación nacional por la situación de violencia social en que se encuentra Colombia desde hace unas décadas. Es decir, el problema de las guerrillas, de los grupos paramilitares y del narcotráfico. De ahí que el tema de la paz, de la resolución de conflictos y de la sana convivencia, sea un tema de diario para el país cafetero. El Ministerio Nacional de Educación de Colombia parte con sus políticas relacionadas con este tema, introduciendo el problema de la educación en contexto de violencia social y el tema de la violencia en la escuela (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA, 2001). El primer programa apuntaba principalmente a las poblaciones en desplazamiento producto de los conflictos armados. Desde esta preocupación surge la *Política Educativa para la Atención a la Población Escolar Desplazada*. La pregunta que se trataba de responder en este caso, era cómo educar en la no violencia a niños que han crecido y soportado durante toda su vida, un conflicto de tal magnitud. Desde estas experiencias han surgidos varias practicas exitosas que ha sido catalogadas en index, que pueden ser consultados por Internet (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA, 2006).

Por otro lado, el Ministerio ha promovido e impulsado el desarrollo de varios programas relacionados con el tema de violencia y conflicto en la escuela. Entre ellos pueden nombrarse el Programa de *Construcción de una Cultura de la Paz en Escuelas y Colegios*, donde se pretende difundir y aplicar metodologías de resolución de conflictos en el aula. Por otro lado también es promotor del *Centro Mundial de Investigación y Capacitación en Resolución de Conflictos*, asociado a la Universidad de la Paz de Naciones Unidas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA, 2001).

Esta amplia experiencia colombiana en resolución de conflictos, también se ha abordado en términos de difusión de prácticas exitosas. Como resultado del programa de Construcción de una Cultura de la Paz, se han creado varios catálogos de experiencias exitosas. Entre ellos, esta el *Catálogo de Experiencias Escolares que Promueven la Paz y la Convivencia* (Alianza Educación para la construcción de una cultura de la paz, 2006) y el *Portafolio de Ofertas de Capacitación en Resolución de Conflictos* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA 2006).

Producto del informe del PNUD, también se ha generado un catálogo de experiencias llamado “*Buenas Prácticas para Superar el Conflicto*”, donde se indexan estas prácticas en un banco de datos, que permite la difusión de información y teléfonos de contacto de los responsables de estas prácticas innovadoras (PNUD, 2006). Sin duda estas son innovaciones en difusión, que deben ser tomadas en cuenta a la hora de generar políticas públicas en nuestro país.

*Argentina* tiene un desarrollo en el tema bastante similar al de Chile. Su problematización del fenómeno de la violencia escolar surge también a finales de los 90’, a partir de hechos de sangre ocurridos en algunos de sus establecimientos. Especial relevancia como incentivo a la promoción de programas, tuvo el asesinato de tres estudiantes por parte de uno de sus compañeros en el sur de Argentina, durante el 2004.

No obstante, el desarrollo de políticas ha tenido un avance exponencial en los últimos años, de modo que se han invertido en dos programas a nivel nacional, que enfrentan el problema (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ARGENTINA 2004a, b). El primero es el Programa Nacional de Convivencia Escolar, cuyo marco es el mismo que el utilizado en toda la región, es decir, las directrices que la UNESCO ha propuesto en la educación para la paz y la no violencia. Por otro lado, surge hace poco tiempo un Programa Nacional de Mediación Escolar, que intenta hacer frente al problema de los conflictos en el medio escolar, y que tiene antecedentes de política pública en la provincia del Chaco en Argentina (UNESCO, 2006).

El desarrollo de la política pública se ha visto coronado también, con la creación del Observatorio de Violencia Escolar Argentino, durante el 2004. Entidad que surge, siguiendo los pasos del Observatorio del mismo nombre que se encuentra en Brasil, y que patrocina la UNESCO. La entidad se hará responsable de investigar y evaluar programas en relación al tema.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar se enmarca dentro de los mismos parámetros que los existentes en toda la región, es decir, se centra en la formación en valores democráticos. Su área de acción se centra en tres aspectos relevantes: las normas de convivencia o disciplina escolar, el vínculo entre la escuela y la familia y la formación del personal de supervisión escolar como asesores competentes para abordar los problemas de las relaciones interpersonales en las instituciones (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ARGENTINA, 2004a).

El Programa Nacional de Mediación, nace al alero -al igual que el Observatorio de Violencia Escolar-, de UNESCO Brasil. No obstante, como se dijo

tiene un antecedente importante como política pública en la provincia del Chaco en Argentina, donde ya funcionaba con el estatus de ley. En esta provincia se encuentra un equipo de trabajo en alternativas de resolución de disputas, que trata de promover este tipo de actividades en la resolución no solo a nivel escolar sino social. En este sentido, tienen una basta experiencia, siendo considerados en el texto de mejoras prácticas en educación para no violencia, de la UNESCO (2006). El Programa Nacional de Mediación Escolar tiene como principal objetivo trabajar sobre nuevos mecanismos para atender a la conflictividad en la convivencia escolar. Se basa en la necesidad de promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa así como garantizar el derecho de los alumnos a recibir orientación y a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión. Este programa se propone el diseño y la implementación de proyectos de mediación entre pares, que promuevan el abordaje constructivo y no violento de situaciones emergentes de conflicto entre los alumnos. En este marco, la mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ARGENTINA, 2004b).

#### *Política de Convivencia Escolar de Chile.*

La Política de Convivencia Escolar de Chile, al igual que en la mayoría de los países de la región, ha tenido como eje uno de los pilares que la UNESCO ha propuesto para el nuevo milenio "Aprender a convivir". La convivencia se ha ido transformando es una suerte de obsesión para los países de la región y el organismo de la ONU encargado de temas de educación. Se ve una esperanza futura en la convivencia pacífica, *"no sólo porque la buena convivencia es un factor de bienestar para personas y grupos humanos, sino también porque desde esa base se construyen la ciudadanía, el capital social, la calidad del país en el futuro y también la posibilidad de entendimiento entre los pueblos"* (Mariana Aylwin, Presentación de Política de Convivencia Escolar, MINEDUC, 2002:9).

La escuela entonces, se pone al centro de la formación ciudadana. En este sentido, esta política más que establecer lineamientos de intervención, es una declaración de principios, orientados a formar en valores ciudadanos y democráticos a los estudiantes del país. Formación en valores de convivencia, como dice en su documento: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad (MINEDUC, 2002). Características propias de los que se quiere para el ciudadano del futuro. En cierta forma, da la impresión, de que esta política trata de inculcar valores que intentan rehacer un tejido social dañado, temeroso de su prójimo e intolerante.

El continente de esta política son los llamados OFT: objetivos fundamentales transversales, que como dice su nombre, atraviesan todo el desarrollo de la formación, de modo de constituir un sujeto íntegro a cabalidad. A grandes rasgos, los OFT, son todos aquellos contenidos que no tienen que ver con la enseñanza formal. Apuntan a ese currículo oculto, que sin hacerse presente, influye de manera fundamental.

Esta política se basa en 8 principios rectores que se nombran a continuación (MINEDUC, 2002):

1. *Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho.* Se basa en la idea del respeto hacia el otro en cuanto tal y por tanto, la valoración de la diversidad y pluralidad en las relaciones humanas.
2. *Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho.* Supone la reformulación desde la figura de objeto de aprendizaje a sujeto de ellos, por tanto implica desarrollar un sujeto activo y no mero receptor en la escuela.
3. *La educación como pleno desarrollo de las personas.* Se entiende que este pleno desarrollo solo es posible en un ambiente que fomente la heterogeneidad y no la homogenización.
4. *Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.* Se ubica como eje de la formación de ciudadanos y de la democracia a la escuela en su conjunto. Formación que requiere que la escuela misma se democratice, definiendo con claridad los ámbitos de participación de cada actor educativo.
5. *Convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.* Supone entender la necesidad de ser consistente entre la ética del decir y del hacer en la escuela.
6. *Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia.*
7. *Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres:*
8. *Las Normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.* Apunta a que el ejercicio de la ética debe estar asegurado sobre la base de una normativa clara, sin la cual sería una mera declaración de voluntad.

Esta política, se materializa en 2 áreas de trabajo fundamentales:

1. *Normas de convivencia.* Supone una creación de las normas de convivencia donde participe toda la comunidad educativa, normas que establezcan así mismo, los derechos y deberes para cada uno de actores relevantes y regule las relaciones entre ellos.
2. *Conflictos:* esta área incorpora la idea de la inevitabilidad de los conflictos como situación emergente en la diversidad de actores educativos. Por cuanto no indica que los conflictos sean negativos de por sí, sino que son parte de la realidad de la convivencia.

Es evidente que esta política, se encuentra recién en su fase elaborativa y requiere aún de mucho trabajo para decantar en un proceso efectivo de intervención en violencia escolar. Los países de la región anteriormente mencionados llevan la delantera con propuestas concretas, propuestas que

deben ser tomadas en cuenta, sobre todo aquellas que ligan el espacio comunitario con la escuela, como es el caso de Brasil o fomentan el desarrollo de nuevas prácticas, como es en Colombia. Pese a que Chile ya ha desarrollado materiales de trabajo que pueden ser incorporados en el aula, que se ha fomentado la construcción de normas de convivencia en conjunto y que ya aparecen los primeros consejos escolares; la política nacional, pone demasiado énfasis en que el tema de convivencia –como vector de cambio en violencia escolar–, se trabaje desde los objetivos fundamentales transversales (OFT), lo que finalmente puede diluir la intervención. Los OFT son importantes por cierto, pero es un saco demasiado amplio donde todo aquello que no es educación formal (objetivos fundamentales verticales), va a parar a él.

Por otro lado, el MINEDUC elude persistentemente hablar de “violencia escolar”, negando su posibilidad evidente. Es comprensible esta postura, en tanto, implicaría teñir un problema de un halo de seguridad ciudadana, donde más que incluir formadores en las escuelas, implicaría incorporar agentes de seguridad y medidas de represión. Esto evidentemente es un derrotero peligroso. En Brasil es comprensible, donde existe una evidente relación entre delincuencia y violencia escolar. No obstante, negar la palabra a ultranza no implica hacer desaparecer el fenómeno. No hay que olvidar que en todos los estratos socioeconómicos, sobre todo en los bajos, el problema de la delincuencia no es menor en las escuelas. Como vimos, un porcentaje importante refiere haber sido víctimas de robos con amenaza dentro de su establecimiento. Por otro lado, existe un evidente problema de narcotráfico en algunos sectores y a lo menos, en algunos puntos críticos, los hechos de violencia son de gran magnitud y no meras dificultades de convivencia escolar. El Ministerio, debería establecer parámetros de intervención y de políticas públicas de acuerdo al grado de complejidad en que se presenta el problema. No todo puede ser resuelto, bajo el paraguas de la convivencia democrática.

### **CAPITULO III. EL PROBLEMA: EL CHILE DE LA MODERNIZACIÓN Y LA POST DICTADURA**

Tras la caída de la dictadura militar en Chile, el país comienza un periodo de modernización express. Una forma, casi impensable de ganar sobre el tiempo perdido, para poner al país a la altura de los nuevos tiempos. Modernización y Globalización son dos de las palabras que más han circulado dentro de la semántica estatal de los periodos de la Concertación. Chile, en estos cambios, no solo debía ponerse a la altura técnica sino al mismo tiempo, ética y valórica. Otros eran los tiempos. Y sin embargo este periodo, es un periodo fecundo de denuncias sobre formas de violencia y de aparición de nuevos fenómenos: Violencia Intrafamiliar, violencia en los estadios, delincuencia y la que nos convoca hoy: violencia escolar. La delincuencia de hecho, tiene un boom o una explosión tras una fecha clara: 1995... (Vandershurer & Lunecke, 2004), la violencia escolar como hemos dicho, a finales de los noventa ¿Qué hay en este periodo que anuncia tal insistencia sobre la violencia? La interpretación de principios de los noventa, asociaba el aumento de hechos de violencia con un estado democrático débil, incapaz de hacer frente a ella (Matus, 1992). Surgían añoranzas autoritarias. No solo en Chile como hemos revisado, sino también en América Latina la problematización de la violencia en general, la delincuencia y de la violencia escolar en particular, surge tras la caída de los gobiernos militares. La violencia parece ser una tarea de las democracias emergentes.

El panorama mundial del periodo estaba marcado por la Perestroika, y la caída del muro de Berlín y por tanto, con el fin de la guerra fría. Los autoritarismos Latinoamericanos de derecha pierden sentido como cortafuego a las “hordas” comunistas y empiezan a caer, poco a poco. Tras el sepultamiento de los grandes dualismos políticos y hegemónicos, el enemigo deja de ser un bloque, para aparecer bajo la forma de un fantasma, fantasma que se reactualiza en diferentes caras. Los antiguos aliados formados y amparados por agentes del “mundo libre” y por aquellos de la “cortina de hierro”, reivindican sus posiciones originales y hacen uso del “terror” para manifestarlas (Freytas, 2003). Surge el terrorismo como oponente al mundo democrático. En Chile, emergen los “descolgados”, militantes entrenados por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez, que perdidos en el retorno a la democracia, hacen uso de su entrenamiento como modo de ejercer delincuencia (Revista Qué Pasa, 2003). En Chile, el “enemigo” empieza también una transición desde el “extremismo” hacia la “delincuencia”.

La violencia empieza a transitar un camino de fragmentación. Deja de ser la contraposición de dos mundos en bloque –democracia y comunismo–, para ser una contraposición entre democracia y “violencia” –léase terrorismo, delincuencia, violencia escolar, etc–. La violencia se transforma en un icono de los nuevos tiempos, en la bandera de lucha de la libertad. Pero una bandera de lucha inmanejable, de múltiples caras, invisible y presente como un fantasma. El enemigo único para el orden y el poder, adquiere la forma de una Hidra de Lerna. En Chile esta Hidra circula por la violencia en los estadios, la delincuencia y ahora último en la violencia escolar. La violencia se fragmenta en rostros diversos, cada

uno de ellos, asumiendo cada cierto tiempo un rol protagónico en contraposición al orden social.

El mundo cambia. El poder simbólico necesita de nuevos síntomas, nuevas prótesis, que cierren la herida abierta de un mundo que al parecer no estaba preparado para el derrumbamiento de los bloques. El gobierno de USA rápidamente busca nuevos enemigos donde acallar el clamor interno: Saddam Hussein, Bin Laden, etc. En ellos se cumple la máxima de que el síntoma es una producción del propio poder (biografíasyvidas.com, 2006; cidob.org, 2006) (3). Tras el derrumbamiento de las Torres Gemelas, viene una suerte de dictadura de la democracia, un alineamiento que negaba cualquier oposición y al mismo tiempo, restringía las libertades civiles. En Rusia, Putin aprueba hace poco, una nueva legislación antiterrorista, donde se centraliza más el poder, se restringen las libertades civiles y donde se le da la prerrogativa al ejército, de destruir cualquier medio de transporte de civiles que este controlado por terroristas, además de la prerrogativa de atacar cualquier base terrorista en cualquier parte del mundo (emol.com, 2006). El poder se hace más fuerte y centralizado en el combate al enemigo. El poder para sustentarse parece necesitar de estos síntomas. ¿Pero síntomas de qué? Del cambio

La dictadura en Chile, marca un quiebre –lo cual ya es Perogrullo–, un quiebre entre el Chile predictadura y aquel de nuestros tiempos. Es una suerte de hiato temporal en la continuidad histórica de nuestro país. El Chile que entra a la dictadura fue sometido a infinidad de tensiones no solo políticas y de terrorismo de Estado, sino también económicas, sociales, culturales. En la dictadura está la semilla, de muchas de las trasformaciones –sobre todo económicas y sociales–, de aquello que se desarrolla en profundidad durante los gobiernos de la Concertación. La descentralización del país, en términos de una pérdida del patrimonio estatal a favor de los privados, la municipalización de la salud, la educación, todo ello, tiene una contraparte en espejo en la sociedad chilena: la fragmentación del tejido social. Chile cambia y *“lo que cambiando es el carácter de las relaciones sociales, surgiendo un nuevo proceso de heterogeneidad estructural que contiene múltiples nexos y se constituye en una expresión de violencia”* (Matus, 1992:58). Chile cambia y en esta trasformación va dejando poco a poco una brecha entre subjetividad y modernización. *“La diferenciación en el plano sistémico –económico y político-administrativo– devino asincrónica respecto de la diferenciación del mundo de la vida”* (Morales & Silva, 2006:214). Es decir, hay un quiebre y una tensión en el Chile de hoy, entre lo que ha ocurrido a nivel de la vida y subjetividad cotidiana y aquel proceso de modernización del cual todos somos parte aún sin saberlo.

La violencia escolar –el objeto de discusión hoy–, parece instalarse como un síntoma encubridor y dialéctico de esta lucha de fuerzas. Fuerzas que se han ido tejiendo a través de profundos cambios evidentes algunos y ocultos otros, que parecen contraponerse en el esfuerzo de someterse uno al otro. Como ya he dicho antes, esta violencia escolar no es el fenómeno unívoco en relación a esta contraposición. La intempestiva intrusión de la violencia a muchos niveles sobre

todo urbana y juvenil, habla que muchos de estos cambios y polaridades se encuentran presentes en las modalidades del actuar social juvenil. La escuela no ha podido hacer frente a ésta y se ha visto avasallada por un fenómeno preocupante.

Tras el proceso de modernización terminada la dictadura, se instala una brecha cultural abismal entre dos Chiles: aquel de las formas tradicionales de socialización y aquel más progresista, global, moderno e individualista. El mundo juvenil, se ve sometido a esfuerzo en relación a estos dos polos y en cierta forma, se ha ido instalando progresivamente en un bando o en otro. Es lo que nos indica por lo menos el informe del PNUD y el INJUV, del 2002. Efectivamente existen dos tipos de jóvenes que cubren estas polaridades. ¿Es la violencia entonces, un síntoma de este conflicto cultural soterrado? Y digo soterrado, pues es claro que las formas de violencias juveniles y en este caso, la violencia escolar, son formas positivas, puestas ahí delante de lo social, que desvían la mirada de las transformaciones culturales, para ponerlas sobre aquello que aparece como problema evidente. El síntoma, permite que todos queden contentos: es la *forma que adquiere la tensión para emerger en la conciencia social*, satisfaciendo tanto al ejercicio del poder como a la necesidad de expresión de estas transformaciones. El problema por tanto, se ubica no tanto en estas transformaciones sino en el joven violento. Por otro lado, esto no significa, que la sociedad no observe estas transformaciones culturales, sino más bien las desliga de las violencias juveniles y escolares. La represión en este caso es ejercida sobre la relación. De esta forma, la violencia juvenil aparece como incomprensible y sin sentido.

Esta modernización *express* ejerce presión sobre la sociedad de manera inevitable y esta presión, al propugnar por las transformaciones estructurales internas de la sociedad, van dejando a su paso, huellas o estrías, que indican fisuras no tomadas en cuenta, fisuras que molestan al maquillaje hipócrita del Chile actual. Estas deformaciones del cuerpo simbólico de Chile, exigen una modificación estética superficial, sin tomar en cuenta que ellas son productos evidentes de un manejo pobre de estas transformaciones culturales.

Matus va más allá: *“las tradiciones no solo están allí, sino que apelar a ellas desde el hoy implica adentrarse en los fuertes proceso de hibridización existentes en la sociedad chilena. En este tipo de análisis no se trata de ‘eludir’ las contradicciones sino desde ellas, develándolas, tratar de encontrar un sentido. La violencia como elemento cultural ha acompañado este proceso e imbricación. No es un fenómeno ocasionado por los indígenas [los estudiantes, los delincuentes], como algunas posturas intentas sostener hoy en Chile, sino la manifestación de un dilema cultural mucho más hondo y no resuelto por la sociedad chilena en el transcurso de los últimos cinco siglos”* (1992:63)

La sospecha siguiente indica que en el discurso de los jóvenes, puede descomponerse o rastrearse una referencia evidente a estas transformaciones culturales. A la base de este discurso, podría leerse la fisura evidente producto de estos cambios y del mismo modo, ver la lucha de fuerzas sobre la cual se instalan

estos. Siguiendo entonces las enseñanzas del psicoanálisis, la idea es interpretar el síntoma, hacerlo hablar, inaugurar una hermenéutica del conflicto.

Pero para hacer hablar al síntoma, hay que hacer hablar a sus actores de este en el ámbito social, pues en ellos esta inscrito el saber sobre su hacer, que en este caso, es la violencia. De ahí que la idea es hacer hablar a los portadores del discurso de la violencia escolar en Chile. Presionando la hipótesis, podría pensarse entonces que ellos son los representantes, de una de las modalidades culturales que se esfuerzan en el Chile de la modernización. La pregunta es saber cuál.

La violencia hemos dicho a través de los antecedentes propuestos, tiende a ligar el espacio social, no a destruirlo. De hecho, tiende a aparecer –podría plantearse–, en grupos socialmente más aglutinados o cercanos. En la indiferencia por el contrario, la violencia parece decaer, puesto que el otro no interesa ni siquiera para el acto agresivo.

En otro lugar he dicho: *“Pensar que ya no está presente [la violencia], es dejarla muda e invisible pero interactuante. El hecho que exista en cierto grado, habla de movilidad social, habla de un encuentro con una cultura viva que se reactualiza permanentemente, en tanto existen límites que son transgredidos y que necesitan reinstalarse o reposicionarse. Habla también de una permanente estructuración, que funda nuevas relaciones y posiciones dentro un grupo. Una sociedad que purga toda su violencia es una sociedad muerta en cierto sentido. Siguiendo a Lipovetsky, podemos decir que una sociedad sin violencia es una sociedad, que es absolutamente indiferente al otro, por tanto no es sociedad. En tanto que el otro es reconocido como tal, se establece un vínculo, pero al mismo tiempo una lucha permanente acerca de “quién es ese otro y quién soy yo”. La frontera parece fundirse sobre el hecho mismo de violentarse. Winnicott, planteaba que la agresión era un modo de constatar la realidad. El golpe, en la medida que es resistido permite constatar el propio límite y el ajeno. La ya existencia de otro y su reconocimiento como tal –incógnito casi siempre–, nos impone una pregunta inevitable. Pregunta que florece en esto caso, sobre la “violencia”. El límite, la frontera parece ser fundado sobre un hecho que parece ser violento. Cierta orden social, se instaura sobre un hecho de sangre”* (García & Madriaza, 2004:46).

De esta forma, la violencia actual –a modo de hipótesis–, podría estar reactualizando ciertas formas de reciprocidad, que se están perdiendo a nivel social a favor de valores ligados al individualismo. El joven violento mantendría y reproduciría valores tradicionales como el honor y el respeto, sobre la base del reconocimiento y la reciprocidad, y a través de la creación de comunidades sociales particulares que sostienen estas lógicas. De esta forma, la violencia va surgiendo como una respuesta natural a la pérdida del tejido social, como una llamada desesperada a instalar un lazo social que de soporte al plano identitario. Cómo dice Sibony: *“La violencia es como golpear sobre un muro para asegurarse de existir y para saber si el Otro responde del otro lado, si está aún vivo. (A veces el niño se golpea la cabeza en el piso, el adolescente golpea a su padre y a su madre para que se muestren, que salgan de ellos mismos). Pero el otro,*

*enloquecido por la violencia, olvida responder. Y si el otro no responde, el Yo deviene irresponsable” (1998:102). La indiferencia y el individualismo por el contrario, subvierten este llamado estableciendo el sinsentido. Los dos grupos caracterizados por el informe del PNUD, parecen responder a estas lógicas. Esta es la hipótesis.*

## PARTE B. METODOLOGÍA

### I. **Problematización:**

La violencia desde la modernidad, suele asociarse como un antagonista de lo social. No obstante, esto ha permitido ubicarla en una frontera insalvable donde violencia y sociedad parecen ser dos opuestos que se rehuyen uno al otro. La violencia escolar no escapa a estas contradicciones sino que se nutre de ellas, para quedar relegada a un lugar de sinsentido aparente. No obstante, la violencia escolar emerge en un contexto particular: la década de las transformaciones del Chile post dictadura. De esta forma, parece ser que la violencia que emerge en nuestras escuelas es un signo de nuestros tiempos, un síntoma –al decir de Freud-, que inaugura un conflicto social soterrado. La sospecha indica que en el discurso de los jóvenes, puede descomponerse o rastrearse una referencia evidente a estas transformaciones culturales. El joven violento de la escuela, tendría cierto saber insospechado acerca del origen de este síntoma. De ahí, que haciendo hablar al sujeto de la violencia escolar, se podría hacer evidente el origen del éste, su raíz menos develada.

### II. **Hipótesis de Trabajo:**

1. La violencia escolar -así como otras manifestaciones de violencia en nuestros tiempos-, funcionan como síntomas simbólicos de un conflicto soterrado.
  - a. La violencia de esta forma, es un fenómeno sustitutivo que encubre el conflicto irresuelto de las transformaciones culturales del Chile post-dictadura –y posiblemente de Latinoamérica-, sobre todo de las transformaciones culturales de los jóvenes, donde los cambios son más evidentes.
2. En el discurso de los jóvenes sujetos de la violencia escolar, podría descomponerse o rastrearse una referencia evidente a estas transformaciones culturales.
  - a. El sujeto de la violencia escolar es portador de un saber social sobre su violencia.
  - b. A la base del discurso del sujeto de la violencia escolar, podría leerse el tejido de estos cambios y del mismo modo, ver la lucha de fuerzas sobre la cual se instalan estos.
  - c. La violencia escolar emergería como un intento de reactualizar las lógicas de reciprocidad y reconocimiento, en una sociedad que rápidamente va perdiendo el sostén social a través de valores ligados al individualismo y la indiferencia social.

### III. **Objetivos:**

#### Objetivos Generales:

Dos son las áreas principales en los cuales se desenvuelve este proyecto. Una de ellas es empírico investigativa y la otra es teórica. De ahí que se propongan dos objetivos de acuerdo a estos puntos:

- a) Investigar el fenómeno de la Violencia escolar a partir del discurso en que ésta adquiere sentido, para estudiantes considerados violentos por su entorno educacional.
- b) Interpretar teórico-reflexivamente, el fenómeno de la violencia escolar en el marco de las transformaciones culturales del Chile Post-Dictatorial, a través de los modelos teórico-estructurales reconstituidos a partir del discurso de estudiantes considerados violentos por su entorno.

#### Objetivos Específicos

- a) Describir estructuralmente el discurso de estudiantes considerados violentos por su entorno educacional.
- b) Reconstruir las teorías implícitas de los sujetos de la violencia escolar, sobre el hecho de su hacer y decir violento.
- c) Comparar los discursos sociales violentos de dos niveles socioeconómicos (alto y bajo), de modo de lograr una aproximación amplia sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas.
- d) Ligar estas teorías implícitas de su hacer violento y reinterpretarlas en el contexto de las transformaciones culturales del Chile post dictadura.

### IV. **Metodología**

#### **a) *Justificación del Marco Metodológico***

La pregunta que se quiere responder es: ¿Cuál es el lugar y sentido social de la violencia escolar hoy? El sujeto de la violencia escolar es portador de un saber simbólico ligado a la experiencia del ser y hacer violento. Hacer hablar al síntoma es permitir interceptar el acto violento a través de las significaciones de la interpretación. De esta forma, la modalidad más expedita de acercarse al sentido social profundo de la violencia escolar, es permitir una restitución de ese discurso perdido, a través de la técnica de la entrevista y su posterior análisis. Como hemos dicho, de lo que se trata, es de reconstituir las teorías implícitas que se tejen subterráneas en el hecho de violentarse. Sobre la base de esas teorías podrá –y esta es la hipótesis–, establecerse una clara ligazón con las transformaciones culturales, pues en estas teorías estarán implícitas –a través de las valoraciones de los sujetos–, la tensión a la cual se ven expuestos los jóvenes de nuestro tiempo.

De ahí, que la estadística sobre el tema, sea importante en este caso pero no pertinente para responder a la pregunta que planteamos. El método que proponemos permite ubicarse de manera lateral al problema y hacer hablar desde sus intersticios. Sin duda, los estudios empíricos puede ayudarnos a detectar factores y conductas de riesgo; y todo ello es útil para la prevención y educación, pero no nos permite acceder a la construcción íntima de sentido en la violencia escolar, y éste es el campo que pretende desarrollar esta investigación. La perspectiva metodológica debe ser entonces más intensiva que extensiva.

Lo intensivo requiere por tanto técnicas cualitativas como hemos dicho, es decir técnicas cualitativas para levantar datos y su posterior análisis, donde el predominio sea la búsqueda de la información densa, mas que la extensiva y superficial (Geertz, 1986).

De ahí que la elección de la técnica de análisis es fundamental para el desarrollo de esta investigación. Veremos algo en relación con la entrevista comprensiva, donde se verá que su elección se basó en la posibilidad de dirigir el discurso sobre las valoraciones de los informantes. La técnica de análisis que se propone, permite develar y reconstruir a través de estas valoraciones las teorías que guían el discurso, permitiendo ver una cierta dirección de éste. Me refiero con ello al *análisis estructural* de discurso. Pero no cualquiera, sino más bien aquel propuesto por Hiernaux (Toledo, 2003).

De esta forma, puede preverse que la lógica epistemológica sobre la cual se instala este proyecto es estructuralista en primera instancia, pero fundamentalmente *hermenéutica*. Es hermenéutica pues supone que sobre la técnica de análisis, el fundamento es la *interpretación*, pero una hermenéutica no en el sentido clásico, donde necesariamente hay que reconstruir el sentido estricto de lo que se quiere decir (como en la hermenéutica escolástica), sino en la reconstrucción interpretativa de un texto, cuyo contenido el del mismo modo una interpretación. A decir de Foucault, el arte de la hermenéutica, es la interpretación de la interpretación (2000). Lo que se condice con nuestro estudio, donde se supone el acto violento como una interpretación discursiva, de otra interpretación – en este caso las transformaciones culturales–, y ésta a su vez, interpretación de otro texto. La cadena se hace infinita en este punto. Nietzsche, Freud y Marx, tienen en común, la sospecha inevitable de que las palabras dicen más de lo que dicen (Ricoeur, 2003). Este es el fondo de la cuestión hermenéutica, de ahí que el siguiente paso es la interpretación.

### **b) Metodología de Análisis**

El análisis estructural, es una técnica desarrollada por Levi-Strauss y basada en las enseñanzas de Saussure sobre lingüística estructural. Levi-Strauss, proponía que todo discurso era posible de reducir a una estructura universal, donde se pudieran incluir más allá de las diferencias, todos los contenidos posibles (Levi-Strauss, 1992). El lenguaje del ser humano se estructuraría de esta forma, en una lógica binaria, donde cada uno de los elementos semánticos podría ser reducido a valoraciones positivas o negativas Piret, Nizet & Bourgeois, 1996). De esta forma, el discurso se instala en una dirección posible de ser develada,

donde se puede establecer, que es lo que desea el sujeto y cual es el camino que desea rehuir. Así, lo que se busca con este análisis, más que la clasificación, es el discurso donde el sujeto hace comprensible su accionar, es decir, lo que se busca es el discurso con sentido (Ricoeur, 2003).

Se ha planteado como hipótesis, que en la base del discurso del sujeto de la violencia escolar, puede encontrarse cierta estructura teórica y representacional, que estaría absorbiendo gran parte de la problemática de las transformaciones culturales en el Chile de la modernización. Específicamente podrían develarse dos estructuras discursivas, que darían cuenta de dos modalidades culturales distintas, una aquella ligada a la modernización, más individualista e indiferente y otra, más ligada a las formas tradicionales de relación, es decir, inscrita sobre formas de reciprocidad y reconocimiento. La sospecha, en relación con el análisis –y ésta es precisamente, la justificación más importante de la técnica de análisis–, es que en el discurso del sujeto de la violencia escolar, puede develarse una estructura discursiva donde se encuentren valoraciones relacionadas con estas dos modalidades culturales, donde una estaría sobrevalorada y la otra despreciada.

De esta forma, este tipo de análisis se hace pertinente desde la configuración teórica desde la cual se instaló este proyecto de investigación.

#### c) **Técnica de Recolección de datos.**

La técnica de recolección de datos será fundamentalmente la *entrevista comprensiva* de Kaufmann. La *Entrevista Comprensiva* es una técnica que trata de vislumbrar el sistema de valores, elecciones sociales y lingüísticas que hace el informante y de adherir (sin exceso), con el fin de "liberar" el discurso y reforzar su sinceridad (Kaufmann, 1997). La *entrevista comprensiva*, a diferencia de la entrevista en profundidad, permite dirigir el discurso del informante sobre aquellos polos en que éste se instala como sujeto social, es decir, allí donde establece una clara valoración de los hechos, actitudes y pensamientos. La idea, como veremos más adelante, no es describir el discurso necesariamente, sino reconstruir la teoría implícita del sujeto de la violencia escolar, es decir establecer cierta dirección de su discurso, elementos que se verán corroborados por la técnica de análisis que se utilizará. De esta forma, más que saber si se pelea o no por ejemplo, es saber en qué lugar ubica el sujeto a la pelea dentro de su discurso.

#### d) **Informantes.**

Todo el material de entrevistas es parte del Proyecto Fondecyt N° 1040694: *"Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la 'Subjetividad' Educativa"* (Flores, García y Sandoval, 2004). El autor de esta investigación, es tesista de este proyecto Fondecyt.

El criterio de selección fue que los estudiantes fueran considerados por agentes de su entorno (profesores, directores y pares), como violentos o agresivos y que del mismo modo, se sepa por estos mismos, hayan participado frecuentemente en actos que son considerados socialmente como violentos dentro el contexto escolar (no necesariamente el espacio físico escolar).

Se incluyeron jóvenes de dos estratos socioeconómicos diversos. En este caso, jóvenes de colegios de NSE alto y NSE bajo. La elección de estos NSEs, se basa en la idea de buscar en dos extremos donde los discursos puedan mantener diferencias relativamente puras, lo que no necesariamente se encuentra en el NSE medio, quien se ve influenciado por uno u otro de los extremos. El NSE fue cotejado por medio del IVE (índice de vulnerabilidad escolar), que el SIMCE le otorga a cada establecimiento del país.

La muestra final incluyó 14 estudiantes. 7 de NSE Alto y 7 de NSE Bajo. De ellos, 13 fueron hombres y 1 sola mujer. Todos ellos pertenecientes a 7 establecimientos de la Región Metropolitana y de la Quinta Región. En total de realizaron 21 entrevistas. Esto debido, a que en algunos casos, dada la riqueza del material, se decidió hacer una segunda entrevista a algunos informantes.

#### **e) Procedimiento**

Seleccionada la muestra y cotejados los criterios de selección, se procedió a realizar las entrevistas. Como se ha explicado antes, en el caso en que se encontró que el material era suficientemente denso, se realizó una segunda entrevista de modo de completar las preguntas pendientes. Realizadas las entrevistas se procedió a la desgrabación de ellas, con lo cual comenzó el análisis estructural de ellas. El cual fue cotejado con el profesor guía.

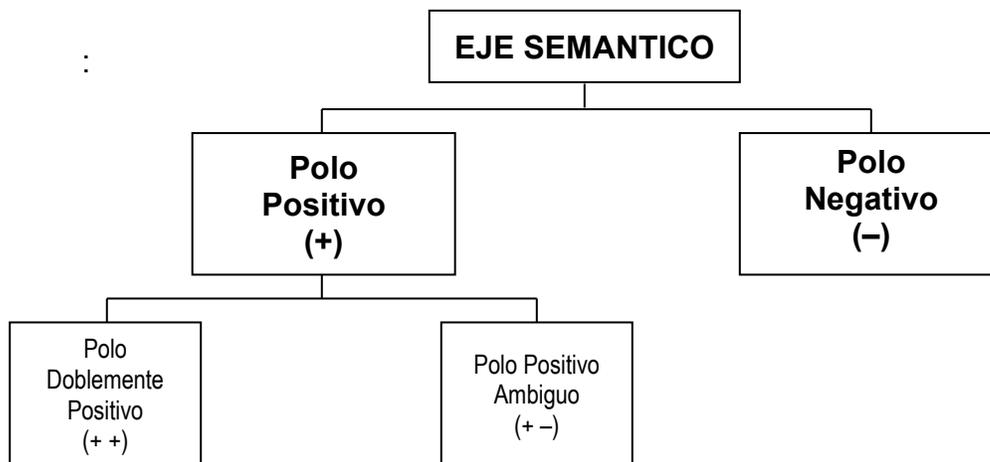
Este análisis, tiene como procedimiento inicial, el rescate de disyunciones donde exista una posible valoración positivas/negativas. En el caso que no es así, no se considera dentro del análisis. Luego de esto, se ubican todas las disyunciones en paralelo y se procede a simplificar e implicar en una estructura integrada, el material por entrevista. Luego de integrar las entrevistas individualmente, se procedió a realizar el análisis integrado de todas las entrevistas que correspondían por NSE.

## PARTE C. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los principales resultados del análisis realizado a las entrevistas. Estos resultados, los presentaremos en dos partes. Primero analizaremos las estructuras integradas del NSE bajo y luego presentaremos las del NSE alto. En cada uno de los casos, solo se presentarán las estructuras integradas por NSE y no por informante. Para poder ver un detalle de las estructuras de cada una de las entrevistas, véase el anexo 1 de esta tesis.

### I. ANÁLISIS DE NSE BAJO.

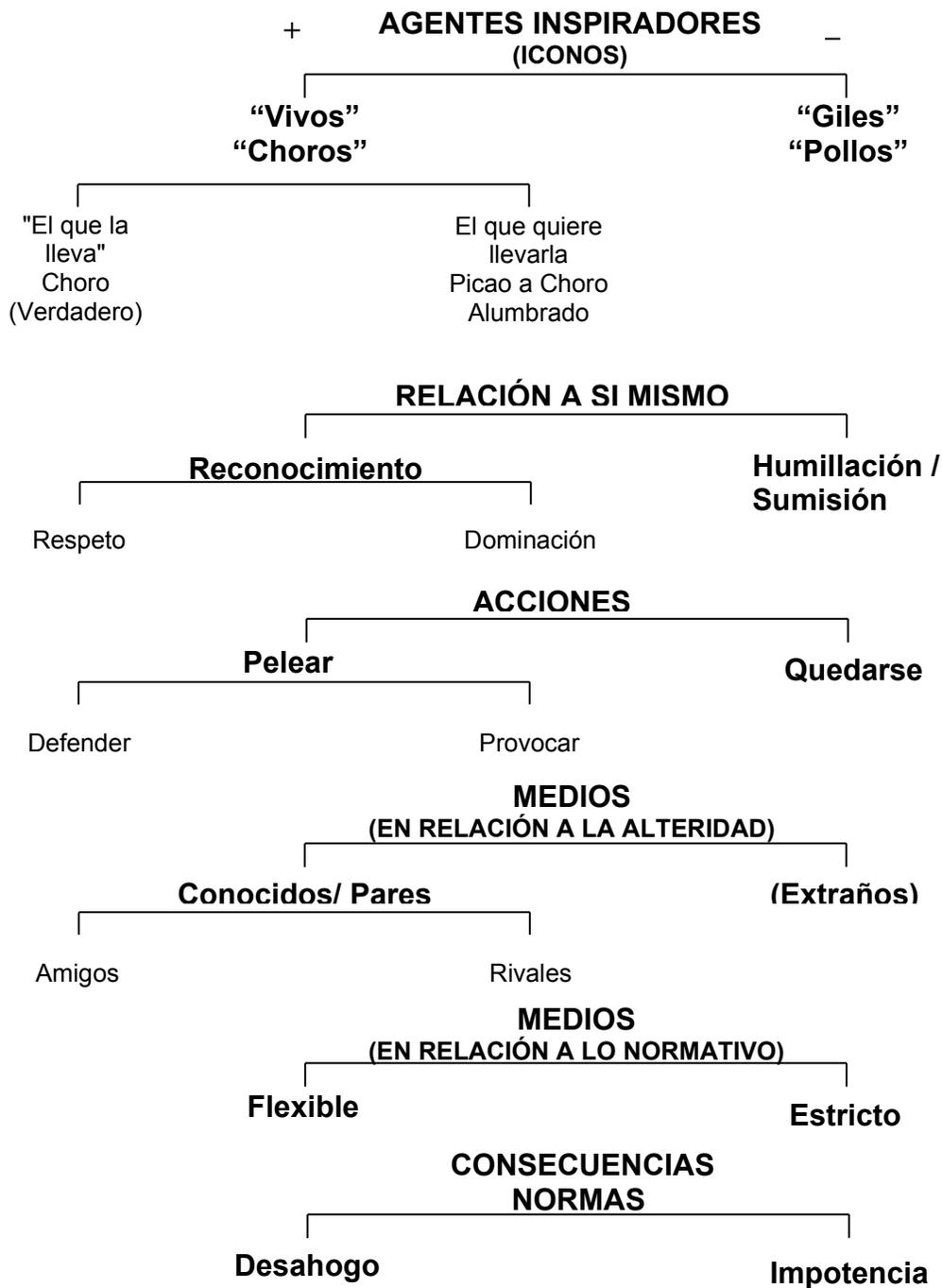
De modo de facilitar la lectura de la estructura de discurso de NSE bajo, se presenta a continuación una figura gráfica donde se ejemplifica cómo se organiza la misma.



Desde el eje semántico –el cual es la nominación de la relación–, la valoración se divide en polos positivos (+) y negativos (–), de acuerdo a la valoración que el conjunto de informantes hagan de ellas. En este caso, el polo positivo se divide en una disyunción jerárquica, dividiéndose ésta a su vez en una disyunción con polo doblemente positivo (+ +) y en uno positivo ambiguo (+ –). Debajo de cada polo cuando así se amerite, se ubicará un cuadro de texto, donde se incluirá el paquete semántico, donde se incorporan algunas de las disyunciones particulares existentes en las entrevistas de los informantes.

La estructura que se presenta a continuación representa el conjunto de disyunciones que pudieron ser integradas e implicadas en un todo, a partir del discurso de los informantes de NSE Bajo. La idea –al igual como en el siguiente análisis de NSE Alto–, es rescatar un sujeto de discurso, sujeto que estaría detrás del operar violento en la escuela. Como se ve más abajo esta estructura tiene disyunciones implicadas en paralelo y también de manera jerarquizada en el polo positivo. Para una mejor presentación de estos resultados, la paráfrasis de estas estructuras será presentada en dos niveles. La primera será la paráfrasis de la estructura principal –la que solo se sustenta en valoraciones positivas o

negativas—. La segunda, será la paráfrasis de las estructuras secundarias que se jerarquizan desde el polo positivo, puestas en paralelo e implicadas.





### 1. PARÁFRASIS DE LAS ESTRUCTURAS PARALELAS PRIMARIAS.

Como se indica en la presentación, esta estructura corresponde a las disyunciones principales del discurso, es decir aquellas disyunciones positivas y negativas, sin la jerarquización que surge desde el polo positivo. Es decir, la estructura paralela pura.

Habría dos sujetos en oposición en este discurso, cada uno representando la posición valorada o denigrada, es decir, identificando el lugar del deseo puesto en juego. El sujeto de la violencia escolar del NSE Bajo, quiere por sobre todo estar en la posición del "Vivo" o "Choro" y demostrar también su mayor lejanía con la posición del "Gil" o "Pollo". Estas dos tipologías no son necesariamente unánimes tal cual en todo el discurso, sino más bien representan un nivel más abstracto de análisis que incorpora a su haber cada una de las oposiciones particulares que fueron construyendo esta noción central.

El "Vivo" es el portador por excelencia del saber construido en la lógica de la violencia. El "vivo" es el que sabe como manejarse, como insertarse, sabe cuando pelear y cuando no hacerlo. El "Vivo", no es alguien al cual se pueda engañar con facilidad, pero por sobre todo, el "Vivo", es alguien que se hace respetar. Todo lo contrario a la posición del "Gil", el cual desconoce o simplemente no sabe acerca de la lógica de la violencia. Es el analfabeto de estos códigos subterráneos y en tanto esto, representa el lugar del humillado, maltratado, de aquel que se deja pasar a llevar por cualquiera.

*"Pero ella también sabe que si que uno no tienen que ser tonto. Ser tonto, dejarte que te peguen y quedarte callado" (Diego, 100).*

El "Gil" generalmente tiene otras preocupaciones, se asocia a los estudiantes más tranquilos, callados, estudiosos, aquellos que nunca han peleado y que por tanto, asumen frecuentemente el lugar de víctimas de aquellos que se

creen más vivos o respetados. Evidentemente un tipo "Vivo" o alguien "que la lleva" ostentan el poder dentro del grupo o por lo menos, presenta mayor importancia dentro de él en cuanto es conocido y respetado. El "Gil" es insignificante, tiende a sustraerse a la mirada del otro, desaparece ante él y en tanto esto, se ubica en el lugar del desconocido, extraño: "nadie pesca" al Gil, no tiene a nadie.

*"El que tiene la fianza con todos aquí en el colegio. Por decirte, ser el que la lleva, voy a tal curso y necesito juntar en la salida. Y voy por cada curso juntando, tu, tu y tu. Y van todos. Ese es el que la lleva en el colegio. De repente tiene un problema aquí en el colegio, llega uno. Ese es el que la lleva. Pero yo no, no estoy ni ahí".* (José, 321).

(+)	(−)
Vivos / Choros	Giles / Pollos
<b>ICONOS</b>	
Reconocimiento	Humillación / Sumisión
<b>RELACIÓN A SI MISMO</b>	
Pelear	Quedarse
<b>ACCIONES</b>	
Instante	Historia
<b>TIEMPO</b>	
Afuera	Adentro
<b>ESPACIO</b>	
Socio-Grupal	Individual
<b>RELACIÓN A LA ALTERIDAD</b>	
Flexible	Estricto
<b>NORMAS</b>	
Desahogo	Impotencia
<b>CONSECUENCIAS NORMAS</b>	
Integración	Diferencia
<b>ULTIMIDADES</b>	

Parece ser apreciado dentro de la lógica de la violencia ser conocido, valorado, no mandado, respetado. Todas estas características resumen en sí el ideario violento. Apuntan a un intento de hacerse aparecer ante la mirada del otro, existir para el otro. De ahí, que en relación a sí mismo, el deseo esté puesto en el Reconocimiento por sobre todo. El acto violento debe estar puesto en relación a

un tercero –donde el rival pierde relevancia–, testigo que termina sabiendo de alguna manera sobre el hecho violento. Este tercero es fundamental, en tanto liga el acto de violencia a un hecho social. Ya no es el acto anónimo, desposeído del crédito social, donde la violencia aparece como una falta de consideración por el otro, sino más bien, es un hecho que debe estar ligado necesariamente a ese otro que observa y que finalmente da el signo de aprobación.

*“Todos quieren ser más malos o todos quieren pelear con todos por lo mismo, o todos quieren pegarle a alguien para demostrar que él pelea o que él le pega al loco y que nunca lo van a pasara llevar al loco. E: ¿y demostrar ante quién? Mario: ante los demás, por ejemplo aquí se arma una pelea en el colegio y todos saben y quién le pegó a quién y se sabe que el loco que le pegó al otro es mejor que el otro, entonces ese es mas o menos el fin de las peleas mas o menos”* (Mario, 22–24)

El "Gil" por el contrario establece una relación a si mismo –desde la lógica del violento por su puesto–, basado en el sometimiento y la humillación. Aquel que es "Gil", no se hace respetar, por cuanto acepta en su silencio, la humillación que el otro le hace sobre si. El que el "Gil" calle es la señal del sometimiento. Al callar, asume la posición de in-fante –aquel que no habla en literal–, y como in-fante, requiere del orden que el otro le pueda otorgar: se deja mandar por tanto. De ahí que este lugar, sea el lugar de la infamia por excelencia, del descrédito y el deshonor. Este es el lugar que el "Vivo" debe evitar ante todo, y por eso lucha o pelea, para que el otro no lo pase a llevar. El lugar del "Gil", al ser un lugar del acallado, silenciado, sometido, es un lugar anónimo, desconocido. El "Gil" no existe para el otro, se sustrae de la mirada de este censor social. Se cubre de un paño de oscuridad. La metáfora no apunta a lo espacial sino más bien a lo social. El oscurantismo para el violento, es la soledad, el ser uno, el no ser parte, el que al intentar pelear, nadie “salte” en su ayuda, el que nadie se junte con él, es decir, la oscuridad, pasa por la exclusión en la sociabilidad. De ahí, que el "Gil" sea un diferente, un alguien distinto, aquel que opone todo lo que no es el "Vivo". Por el contrario, el "Vivo" requiere de lo social para sustentarse. Su búsqueda pasa por lo grupal. El "Vivo" en su constitución, instala su pertenencia al grupo como fundamental. De lo que se trata es de estar unidos, de ser parte. De ahí se entiende que la ultimidad, es decir al lugar proyectado al cual apunta el deseo del "Vivo" finalmente, sea la Integración con el otro. La integración, implica una suerte de identificación total e igualdad con el otro, que se entiende como un par.

*“Mis primos, mis tíos. Lo que pasa es que somos una familia bien unida. Somos hartos primos y tíos y todos igual poh, no nos gusta que toquen a la familia, porque la familia es lo más importante, lo primero. Por ejemplo, cuando mataron a mi primo, todos salieron a defenderse”* (Francisca, 151)

*Si uno se mee con un loco de matricería, no se va a meter con un solo loco, se va a meter con toda la especialidad, uno sabe eso cuando está en las alianzas, uno sabe que si le va apegar a un eléctrico, se van a meter con todos los eléctricos”* (Mario, 152)

Uno son todos dice Mario, esa es la relación al grupo. Si uno es todos y todos son uno, no hay diferencias internas al grupo. El grupo funciona homogéneamente, donde el par es un igual. No hay que olvidar que el "Vivo" quiere ante todo no ser pasado a llevar, no ser sometido ni humillado, es decir, no quiere estar en una posición de inferioridad. Como veremos más adelante, aquel que se alumbra a sí mismo, que se reconoce por el mismo, que quiere ser más, es mal mirado y se le descalifica por tal. Quiere ser más y por tanto, quiere ocupar una posición distinta dentro el grupo. Eso es lo intolerable dentro de esta lógica y al mismo tiempo su paradoja. El "Vivo" esta sometido a la contradicción de su posición que se desprende en dos posibilidades. Luego hablaremos más de esto.

Existen de hecho mecanismo de control dentro de los grupos, como pelear la amistad:

*“En un grupo, a mi me ha tocado pelear la amistad varias veces “oye, sabis que tú te hay creído mejor que los demás, porque no pelíamos la amistad” “ya pelíamos amistad”. Se pelea, una pelea, caiga quien caiga, sea como sea, terminó la pelea y un abrazo y se terminó, es como una descarga con el otro” (Mario, 230)*

El grupo por tanto, tiende a la integración, en desmedro de las diferencias internas. Cualquier viso de diferencia es castigada duramente. Aquel que realmente quiera ser parte, debe subyugarse al grupo y omitir sus particularidades. Al decir de Clastres, el grupo funciona como una comunidad primitiva, donde lo que se busca es la unidad y la totalidad. El grupo en su perfecta unión e identidad, carece de líderes, nadie manda. En tanto que ejercer un mandato, supone ejercer dominio y establecer diferencias internas.

De ahí que la relación a la norma externa, aquella producida por la autoridad suponga un conflicto inevitable. La norma ocupa el lugar de alguien que quiere mandarte y por tanto, supone un obstáculo en la consecución del proyecto integrativo y de reconocimiento. Una norma flexible, como así lo quiere el sujeto de la violencia en el NSE bajo, permite la descarga, permite reanudar el equilibrio impuesto por lo golpes, y de esta forma, “deja ser ante todo como uno quiere ser”. Por el contrario, una norma estricta, impide, reprime y persigue y en tanto esto, su ejercicio es señal de impotencia para aquel que se violenta.

## 2. PARÁFRASIS DE LAS ESTRUCTURAS PARALELAS SECUNDARIAS.

Desde el polo positivo, la estructura tiende a jerarquizarse en dos posiciones, que organizadas en paralelo muestran cierta relación interna a ellas. Lo que se hará ahora será desagregar esta estructura secundaria de la primaria y mostrarla como una estructura principal, de modo de poder hacer resaltar las particularidades en las cuales esta surge. Dado que es una jerárquica desde el polo positivo, el modelo de análisis estructural, propone que las valoraciones de cada una de las posiciones queda en doble positiva (+ +) y en ambigua positiva (+ -).

Puestas en paralelo, las disyunciones que surgen del polo positivo dan cuenta de varias cosas que parecen implicarse unas a otras, en relación a la posición del

sujeto de la violencia escolar en el NSE Bajo. Las relaciones que se establecen al interior de estas disyunciones, hablan de una contradicción implícita en la noción del "Vivo". En tanto surgen desde la misma realidad, el antagonismo no es tal, como era en el caso de la estructura principal. Más que un antagonismo polar, esta estructura indica una posición dialéctica desde la cual el sujeto de la violencia escolar de este NSE, transita desde un lado al otro. Contradicción que pone en evidencia, la imposibilidad de estar de manera completa en uno u otro lado. Siempre circulante, el sujeto de la violencia escolar se ve sometido a esfuerzo, en la contradicción permanente de lo que quiere ser y de lo que dictan sus valores.

(+ +)		(+ -)
"El que la lleva" "Choro"	<b>ICONOS: VIVOS</b>	El que quiere Llevarla Picao a "Choro" Alumbrado
Amigos	<b>ALTERIDAD: PARES</b>	Rivales
Respeto	<b>RELACIÓN A SI MISMO</b>	Búsqueda de Reconocimiento/ Dominación
Defender	<b>ACCIONES</b>	Provocar/ Abusar
Real	<b>ULTIMIDAD INTEGRACIÓN</b>	Mimesis

La dinámica de la posición del sujeto de la violencia escolar de este NSE, se sustenta sobre una tensión entre dos posiciones: "el que la lleva" y "el que quiere llevarla". Ambas indican la tensión de un universo simbólico particular, que alcanza a articular dos modalidades de relación a si mismo. Más que dos opciones sobre las cuales el sujeto agresivo puede elegir o no, estas modalidades se articulan en dialéctica para sustentar la presión que obliga a violentarse. No es ni uno ni el otro. De esta forma, pese a que el discurso muestra mayor valoración por "él que la lleva", ambas posiciones son una suerte de extremos míticos entre los cuáles se origina el discurso del violento. Así nadie se reconoce como *llevándola*, ni nadie se reconoce como *alumbrado* –figura en que se entiende al que quiere llevarla-.

*E: Los nombres dan lo mismo porque no los vamos a conocer... jaja. Pero, ¿cómo eran? ¿Qué crees tú que hacía que fueran más propensos a...?*

*F: A los que más les pegaban era a los niños chicos, a los más chicos. Los de 7º, 8º igual eran tan "tiraos a choros" que buscaban las peleas y como los grandes igual les pegan. Siempre andaban alumbrándose. con... diciendo no si anoche yo hice esto, me robé esto, y eso igual era lo que a los más grandes les molestaba. Ellos eran muy "alumbrados", uy que picante la palabra (risas)... alumbraban mucho por cosas que ni siquiera hacían*

*E: Como alumbrados, así como que eran pura boca*

*F: Sí” (Francisca: 43-46)*

*Aquel que la lleva*, es la figura de aquel que tiene un respeto ganado y que por tanto, ya no necesita de la violencia efectiva para poder hacerse de un reconocimiento. Es la figura ideal por excelencia. Conforme y satisfecho, parece no incluir en su lógica la lógica del deseo, pues “parece” no necesitar de la mirada del otro para sustentarse. Es la figura del maduro y de mayor edad, y en tanto esto, cubre en cierta forma, la categoría terminal del sujeto de la violencia. Es allá a donde quiere llegar todo aquel que se violenta: de lo que se trata es de “llevarla”.

Pero ¿qué significa “llevarla”? ¿”Llevar” qué? ¿Cuál es la carga que pesa sobre él? Habría que decir, que “llevarla”, supone una investidura. Sobre sí, “El que la lleva”, arrastra una carga de dignidad, orgullo, respeto, honor y reconocimiento. De esta forma, implica ser alguien dentro del grupo de pares, cumplir un rol relevante dentro de estos. La figura del “Choro”, es en cierta forma, una reactualización de esta categoría y de esta forma, es la figura iconográfica en la cual se hace presente. El “Choro” de entre todos, es finalmente el único verdadero, en tanto, arrastra sobre sí un nombre: es conocido. Esta categoría doblemente positiva, funciona como una suerte de título nobiliario entre los sujetos de la violencia.

*“El que tiene la fianza con todos aquí en el colegio. Por decirte, ser el que la lleva, voy a tal curso y necesito juntar en la salida. Y voy por cada curso juntando, tu, tu y tu. Y van todos. Ese es el que la lleva en el colegio. De repente tiene un problema aquí en el colegio, llega uno. Ese es el que la lleva. Pero yo no, no estoy ni ahí”.* (José, 321).

La frase final de José instala la contradicción en su discurso. Por un lado, apologiza al que la lleva y por otro, se le hace imposible reconocerse en ese lugar.

Todo lo contrario son los “alumbrados” o “picaos a choros” (4), es decir *los que quieren llevarla*. Como opuestos a la categoría anterior, se definen por carecer de la investidura que portan los que la llevan. En tanto su carencia, son figuras insatisfechas, inconformes con su posición y en tanto esto, se instalan como los deseantes por excelencia. Su deseo está puesto no sobre el que la lleva, sino sobre el lugar que éste ocupa para los otros, por tanto, su deseo se cubre de envidia:

*“E: ¿Cómo era esto de tenerse mala?”*

*F: Como que tener, es porque en el colegio había gente que se conocía de antes y por grupos se tenían mala y como iban en el mismo colegio, más mala se agarraban, porque que uno la llevaba y el otro quería también llevarla, y si uno decía esto es negro, el otro decía esto es blanco, cosas así. Lo que más había era envidia, entre hombres y mujeres. Porque no falta la mujer que tiene más confianza con la directora y no falta el hombre también. Y eso es lo hay, envidia.”* (Francisca, 29-30)

Como es al lugar y no al sujeto, esta envidia se sostiene sobre la imagen que proyecta éste. Y justamente es la imagen lo que define al “alumbrado”. Piénsese

en la palabra “alumbrado”, de manera literal. “Alumbrado”, es aquel que pone la luz sobre si, es decir el alumbrado quiere *demostrar* a los otros su valía, pretende *resaltar* por sobre los otros, quiere ser más. De ahí que este lugar sea tan incomodo, en tanto que al querer tanto, al demostrar tanto, lo único que gana es demostrar su falta. En cierta forma, este es el lugar de la violencia entre los jóvenes de enseñanza media.

En cuanto siempre son pretendientes al lugar, la posición del “alumbrado” o del Picao a "Choro", no solo es deseante, sino también falsa. El alumbrado, quiere demostrar a los demás que el tiene el mismo estatus que el que la lleva, siendo que no es así. Generalmente se asocia a los de menor edad y a cierto grado de inmadurez. Y en tanto la carrera de este aspirante es siempre la de hacerse resaltar, para los informantes el alumbrado tiene una búsqueda personal, individual, no ligada al grupo. Lo que no es bien visto. Aquel que quiere llevarla es un aparecido entre los que se conocen. Su presencia indica tensión, en tanto la necesidad de hacerse de un lugar dentro de los iguales. El camino parece ser contradictorio. El sentido de toda la dinámica del alumbrado, es búsqueda sostenida de reconocimiento –es decir de ser alguien reconocido dentro del grupo–, y que en esta búsqueda, la violencia –es decir el pelear–, tenga un sentido pleno como acción fundamental a través de la cual esta puede lograrse. El alumbrado, el picao a choro –dicen los informantes–, pelean por pelear, es decir hayan placer en esta pelea. No obstante, este pelear tiene en su origen un sentido profundo de búsqueda de reconocimiento, pero no para lograrlo, sino para imponerlo. La relación a si mismo que establecen es la dominación: quieren ser más y quieren mandar. En base a estos lineamientos, el que quiere llevarla, rompe dos reglas fundamentales dentro del grupo: querer ser mejor que cada uno de los iguales –regla de unidad y totalidad– y quiere mandar, estableciendo de esta forma, la posibilidad de una diferencia interna dentro del grupo, lo cual es intolerable. De ahí, que la violencia del que quiere llevarla sea provocadora ante todo.

*“Se creen choros, pero conmigo son uno más. Están ahí, los del lote. Pero aquí veis, en el recreo que se pintan choro. Pero aquí pa' mi ningún cabro es choro. Porque pa' mi son todos iguales. Aunque me digna, este es choro y te viene a buscar con revolver. Pa' mi es uno más y yo no, ahí no más. Pa' mi son todos iguales”.* (José, 313)

El que la lleva por el contrario, hace uso legítimo de la violencia. Su violencia tiene un sentido claro, está para defenderse o para defender. La violencia solo será ejercida cuando sea necesario y cuando esto afecte la posibilidad de la igualdad, es decir otro –generalmente el que quiere llevarla–, intenta producir el desequilibrio dentro de los grupos

*“Cuando me pasan a llevar. Claro cuando por ejemplo, estamos comprando y llega uno más grande que el quiere comparar primero o el otro empuja o de repente uno va caminando y un empujón. Son cosas así”* (Mario, 6)

*“Por ejemplo, a mi hay locos que me caen mal, no los aguanto, no soy amigo de ellos, pero no me gusta que abusen de mis amigos, o sea siempre defiendo a*

*los demás, siempre tengo amigos que... bueno aquí todos me conocen, a todos les caigo bien. Pero de repente cuando veo que están abusando de los más chicos, o sea con prepotencia igual peleo por los demás y si tengo que pelear por el cabro chico igual peleo". (Mario, 12)*

La *búsqueda* de reconocimiento –en tanto esta ya fue ganado–, pierde sentido para el que la lleva. Lo que no implica que no necesite de este reconocimiento. Ambas posiciones están mediadas por el reconocimiento como constitutivo de la posición. "El que la lleva" se sustenta, sobre la posición de tener un respeto ganado, ese respeto es lo que le permite estar en tranquilidad.

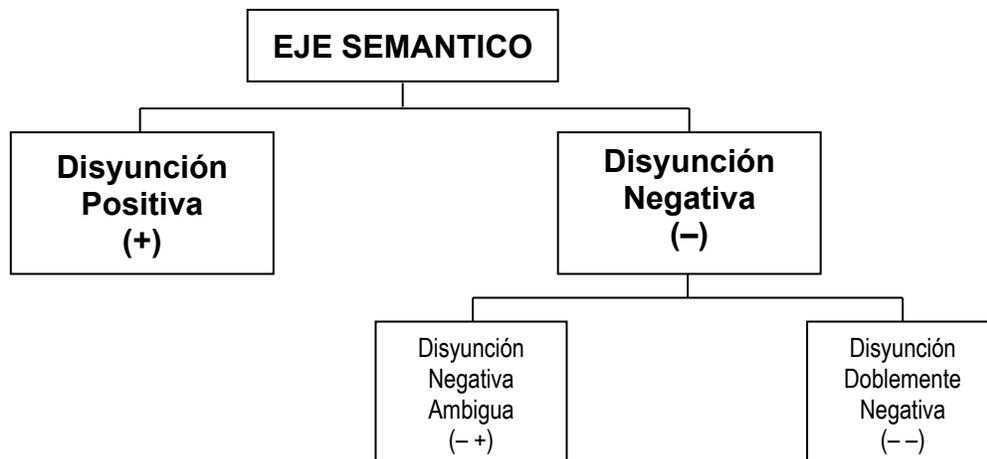
Las acciones que se invierten en cada una de las posiciones, tienen dos consecuencias claras: amistad y rivalidad. Las acciones del que la lleva se dirigen a la unión, la integración, por el contrario, el que quiere llevarla, induce la rivalidad y la envidia.

De esta forma, la contradicción se amplía en relación a lo que quiere finalmente el sujeto de la violencia de este NSE. Este querer último, que es lo que hemos llamado "*ultimidades*" según el modelo de Hiernaux (5), trata justamente de la proyección de este deseo en sus últimas consecuencias. En este caso, las ultimidades se juegan entre dos posiciones fundamentales: la Integración Real y la Mimesis. El sujeto de la violencia escolar, pretende a fin de cuentas la pertenencia, la identidad, el sostenerse sobre el grupo. Ambas posiciones pretenden lo mismo en cierta forma, en tanto que lo fundamental pasa por la relación al grupo. Tanto "el que la lleva" como el "alumbrado", se instalan sobre el reconocimiento, donde intentan con mayor éxito o fracaso ligarse a este grupo de pertenencia, ser uno con él, tener un lugar. Esa es la aspiración del "alumbrado" y es lo que se ve en "el que la lleva". Sin embargo, la búsqueda del alumbrado -en tanto búsqueda- cae en el límite de lo opuesto, en la posibilidad contraria, donde más que ligarse al grupo, termina diferenciándose. Es decir –y este es su drama-, busca la identidad a través de la diferencia. Su búsqueda no es real, sino mimética, tiende a la identificación, al parecerse a lo real, sin serlo.

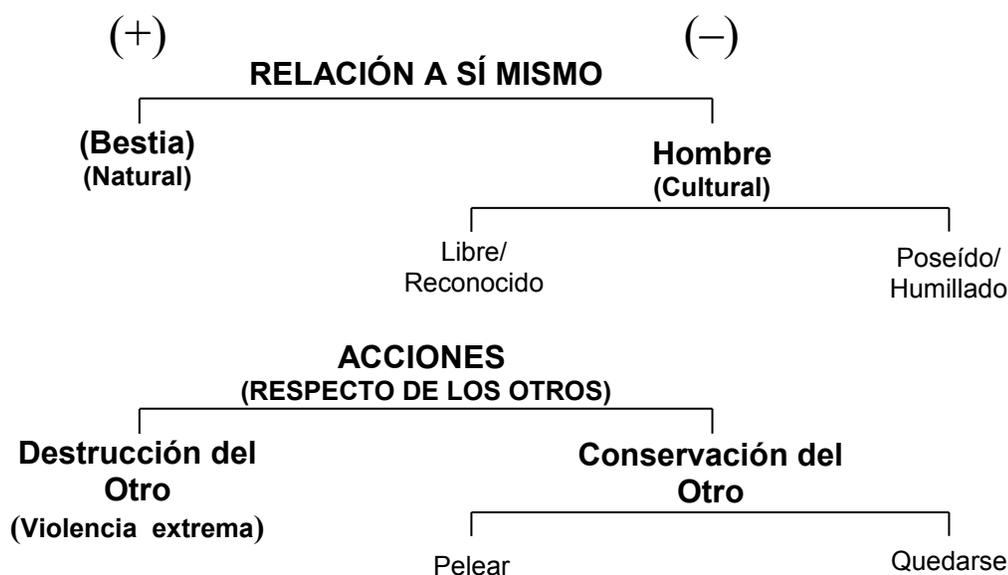
*Sí, yo era así porque allá, allá no era así porque allá yo tenía amigos, todo eso... Acá yo era así porque no tenía amigos, no tenía con quien juntarme, por eso. No tenía amigos, no tenía con quien juntarme y me desquitaba con los de acá. (Francisca, 100)*

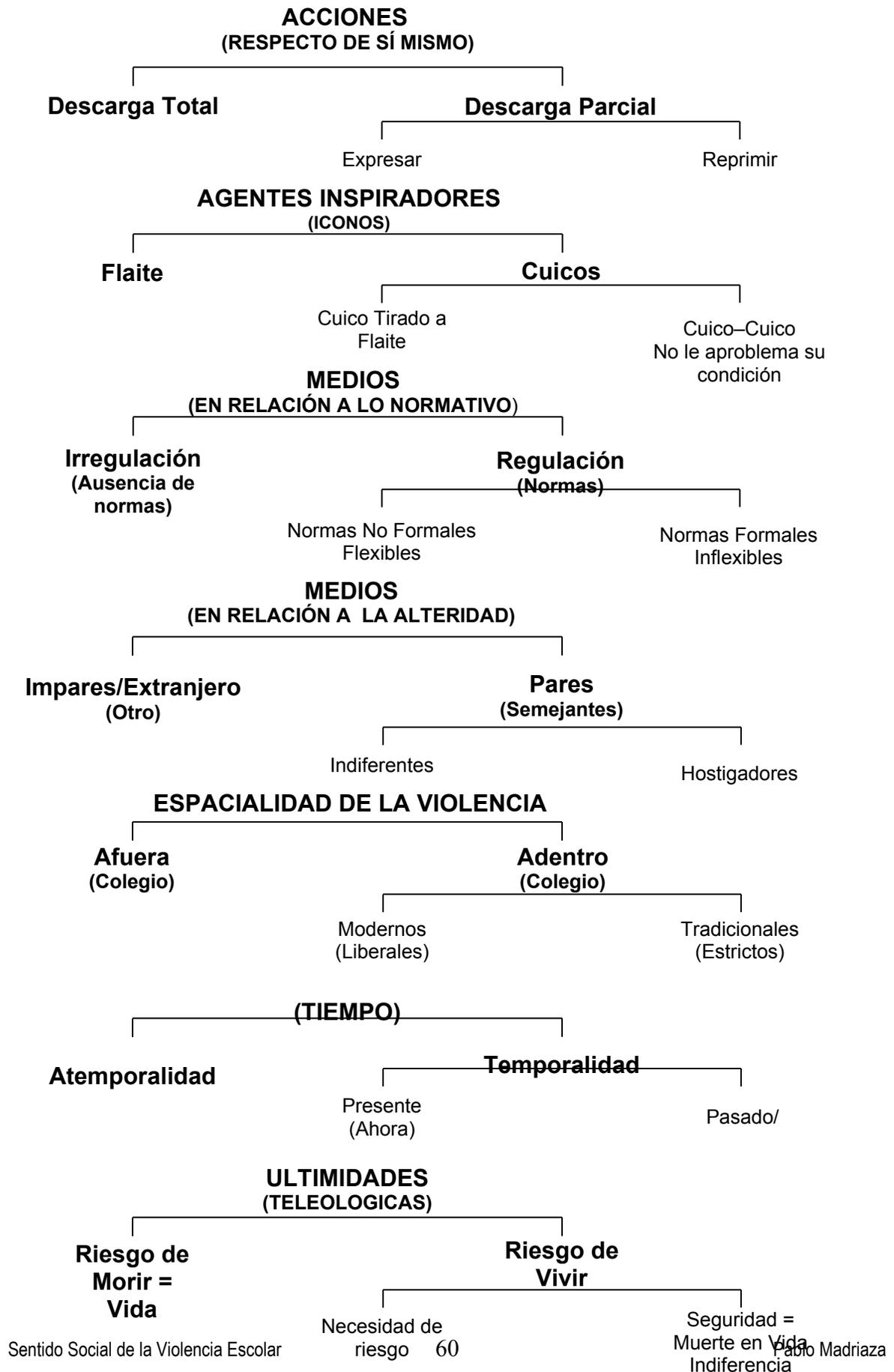
## II. ANÁLISIS DE NSE ALTO

Como se ha dicho en la introducción la forma que adquiere la estructura de discurso del NSE alto, es similar a la forma en la cual se da el NSE bajo. No obstante a diferencia de éste último, la jerarquización surge desde el polo negativo (-) y no desde el positivo (+). De esta forma, los polos de la disyunción secundaria al polo negativo, se valoran como negativo ambiguo (- +) y como doblemente negativo (- -). A continuación se presenta un ejemplo gráfico, que ayudará en la lectura de esta estructura.



Así como en el NSE bajo, debajo de cada disyunción, cuando así se amerite, se pondrá un cuadro de texto que ejemplifique desde el material de las entrevistas, las disyunciones particulares que han surgido.





## 1. PARÁFRASIS DE LAS ESTRUCTURAS PARALELAS PRIMARIAS.

Es interesante notar que el material desglosa el polo negativo y no el positivo. La razón de esto es que el locutor del discurso que se privilegia en el análisis es la de “Cuico tirado a Flaite”, pues es esta figura la que encarna la violencia en el NSE Alto. Si se privilegiara como locutor el “Cuico-Cuico” los ejes semánticos serían prácticamente los mismos pero se invertirían las valoraciones.

<b>(+)</b>	<b>RELACIÓN A SÍ MISMO</b>	<b>(-)</b>
(Bestia) (Natural)	_____	Hombre (Cultural)
Destrucción del Otro (Violencia extrema)	<b>ACCIONES</b> Respecto de los demás _____	Conservación del Otro
Descarga Total	<b>ACCIONES</b> En relación a sí mismo _____	Descarga Parcial
Flaite	<b>AGENTES: Iconos</b> _____	Cuico
Irregulación	<b>MEDIOS</b> (NORMAS) _____	Regulación
Impares/ Extranjeros	<b>MEDIOS</b> (Alteridad) _____	Pares
Afuera	<b>ESPACIOS</b> _____	Adentro (Colegio)
Atemporalidad	<b>TIEMPO</b> _____	Temporalidad
Riesgo de Morir	<b>ULTIMIDADES</b> _____	Riesgo de Vivir

En este caso en particular, la estructura integrada que se presenta, se afirma más bien en una proyección de la lógica del discurso de estos jóvenes. De

esta forma, es una abstracción de un nivel más amplio. Esto se hace patente en el polo positivo donde se ubica el Flaite. Pese a que muchas de disyunciones positivas están directamente mencionadas en el discurso de los informantes, otras por el contrario, emergen fundamentadas sobre la proyección necesaria de su oponente en el polo negativo. Es así que aparecen posiciones extremas e impensadas, pero lógicas en relación a lo que establecen con el otro polo. Así puede hablarse de una reconstrucción del discurso a partir de las polaridades de éste. De ahí que no siempre hayan citas directas que apoyen la paráfrasis (esto es posible dada la naturaleza del discurso que plantea el análisis estructural). En el polo negativo, por el contrario se encuentra la mayor riqueza y densidad del discurso de estos jóvenes: es desde aquí de donde hablan. Por lo que puede fundamentarse mucho mejor a través de citas directas. Es lo que se podrá ver en la paráfrasis de la estructura secundaria donde desplegaremos el discurso propiamente tal.

La proyección del polo negativo al polo positivo de este discurso está marcada por aquello que se podría nombrar como un retorno a lo natural. El sujeto de la violencia escolar de NSE Alto, tendría como pretensión un retorno a la "bestia", en tanto que en ella podría ver cumplido su deseo, de liberar las pasiones de manera plena y verse finalmente libre de las cadenas que lo subyugan. La naturaleza de la libertad a la cual aspiran, tiene que ver justamente con una libertad de ser vital ante todo. La violencia por tanto es natural al hombre, en cuanto en el hombre también existe esa libertad animal.

*"Si, yo creo que es parte de la naturaleza humana. O sea, de hecho en las manadas de lobos también esta, esta en todos lados" "es un instinto violento –nos dicen–, igual somos animales, somos animales, somos bestias (Daniel, 116).*

Simultáneamente, así como su deseo se dirige a lo natural, todo aquello que implique una amarra de sus pasiones se cubre de un halo negativo. De lo que se trata es de no caer en la convención y la norma, y de esta forma, verse sometidos por el mandato de ésta, que en última instancia refiere a la cultura, como un ordenamiento social que nos arrima a convivir. De ahí, que así como la bestia es el referente positivo, sea el hombre y su cultura el referente negativo de esta posición. El hombre y su cultura, están investidos en este discurso, de la más radical falta de espontaneidad, de una ignorancia de si mismo, de sus instintos, de las pasiones y energías que lo atraviesan: *"Porque no se sienten bien... porque no nos sentimos bien" (Daniel, 154).*

Como se ha dicho, el lugar desde el cual surge este discurso es aquel del "Cuico tirado a Flaite", lo que implica que la aspiración a constituir el ser y la identidad en los términos de una bestia natural es sólo una aspiración, pues de hecho este solo puede ser hombre regulado y cultural. Como veremos más adelante el discurso en este NSE, esta marcado por la relación a la norma. Desde allí, a favor o en negación a ella, se constituye la posición del sujeto. El "Cuico" tirado a "Flaite", siendo normado, tiene la pretensión completa de verse liberado finalmente de la norma y aspirar a una libertad plena. No obstante, en tanto que solo es pretensión, estos sujetos buscan al menos constituir su sí mismo, en cuanto seres reconocidos y libres, a semejanza a la figura a la cual se identifican

en espejo, que es la figura del "Flaite". De ahí que éste sea el icono del modo de acercarse a esta naturalidad, sin encontrarla plenamente

Dos son los representantes entonces, que se describen en este análisis, el "Flaite" y el "Cuico". Ambos se instalan como figuras iconográficas de las condiciones socioeconómicas. El Flaite permanece en el discurso en un lugar de marginalidad en relación esta comprensión. Es decir, habla desde la lejanía que le provoca ese representante. Desde este punto de vista –y esto es aplicable para todos los discursos que hemos analizado– el lugar del Flaite para el cuico, es un lugar imaginario, plétoro de imagos a medio componer que se reúnen en una amalgama de significados, creencias y sesgos que permite la distancia. En este caso la figura del "Flaite" se instala en un lugar de extranjería inevitable. La relación que se establece entre "Cuico" y "Flaite" es la relación entre lo conocido y lo desconocido. El "Flaite" es patrimonio del desconocimiento (*"no sabís con qué te pueden salir"*), de hecho existe un no saber acerca de él y es porque existe ese no saber, es que el "Flaite" puede constituirse en un lugar de idealización posible. De ahí que la alteridad en ese lugar, sea un lugar de impares, extraños, extranjeros.

*"...pero en el nivel socioeconómico bajo se usa mucho más, ponte tú en el estadio, "los de abajo", porque yo soy de la "U", siempre andan con cuchillo, pero yo no participo ahí. En las poblaciones tienen pandillas y van para todas partes juntos. Entonces igual tienes que saber con quién te metí, porque o sino, no sabí con que te pueden salir".* (Miguel, 66)

El "Flaite" aparece como referente para el "Cuico" tirado a "Flaite" (CTF, de ahora en adelante), en tanto –desde su visión–, es la fórmula más próxima a la libertad de lo natural, por cuanto no reprime su violencia, y es libre para violentarse del modo en que así lo quiera. El Flaite entonces, es el verdadero símbolo del ser como uno quiere ser. El "Flaite" está más cerca de la bestia.

Si la norma es el punto de referencia desde el cual se constituye este discurso, el "Flaite" encarna aquel que no se subyuga a ella, y que por tanto, se instala desde la posibilidad de la irregularidad, condición necesaria de la libertad plena. De ahí que se entienda que desde la proyección del polo negativo, la acción fundamental que conduce a la constitución del proyecto positivo, sea la descarga plena y final, sin amarras, ni diques. Descarga total que implica, ausencia total de control y de regulación, que daría lugar en última instancia a la destrucción del otro. Por el contrario, las acciones que constituirían el ser negativo, serían formas de descarga parcial, que posibilitan, por su limitación, la conservación del otro. Estas últimas solo podrían ser parciales, en tanto existen normas que reprimen la posibilidad de ser uno mismo.

*"En mi opinión acá nos tienen bien reprimidos, no nos dejan hacer nada"* (Miguel, 85)

La constitución de la espacialidad tiene relación con el modo de constitución de sí. De este modo nos encontramos con dos polos: adentro y afuera. El Flaite estaría afuera, en la escena social, en las calles, en los barrios pobres. Se lo encuentra rara vez, o se lo ve en los medios. Por lo tanto el espacio

de la irregularización, del exceso natural y bestial es el afuera. No puede esta adentro, porque adentro es el espacio regulado por excelencia. Por un lado, adentro implica la escuela, como lugar seguro pero imposibilitante de la constitución positiva de sí. Por otro lado, adentro, también implica en cierta forma y de modo abstracto, adentro de uno, lugar donde se inscribe la norma y donde se amarran las pasiones.

*“actos de violencia en los colegios no se da mucho adentro del colegio porque ser se arregla todo afuera, porque tienen miedo a que los echen. Cachai, ponte tú un fin de semana alguien le pega a alguien y llega el lunes al colegio y cuando lo pesca le dice: ‘a la salida te espero’”* (Pedro, 18).

El tiempo, también ocupa un lugar relevante dentro de esta lógica. Dos son las formas en que se establece el tiempo en los sujetos de la violencia. Aquel tiempo de la violencia extrema –que en estricto rigor no es una temporalidad–, y aquel tiempo –propriadamente tal–, de aquello fuera del espacio del momento, del ahora, del hoy; es decir, aquel tiempo del después o del antes del evento *“... porque no pensai nada, te pones súper impulsivo y agresivo, eso sí que después cachay las cagá que te mandaste...”*. (Lalo, 83)

Siguiendo esta misma lógica de la cita, la relación al tiempo que establecen los sujetos de la violencia es el de una *atemporalidad*. Por antonomasia, este tiempo es el lugar de lo natural, en tanto que es un instante meramente fenoménico. Por el contrario, fuera de ese instante, es posible observar en ellos cierta relación al tiempo; es decir, constituir cierta temporalidad. Esto es: detenerse y poder observar qué ha pasado, *poder pensar* sobre lo ocurrido: este es el lugar del arrepentimiento. Este lugar del arrepentimiento, permite ligarnos directamente a una temporalidad. Por qué. Simplemente porque los traslada y los relaciona –en este caso–, con un pasado, con algo ocurrido sobre el cual poder emitir un juicio: *“No, yo nunca me he arrepentido, pero he tenido compañeros que se han arrepentido. Cuando lo miro para atrás veo que era necesario en ese momento no más y que ahora la cosa es distinta, pero nunca me he arrepentido”*. (Lalo, 38)

Finalmente, nos ha parecido importante reflejar en la estructura lo que está en juego en última instancia para el sujeto de este discurso. Es lo que llamamos ultimidades, siguiendo a Hiernaux. Lo que muestra el modelo es que estos jóvenes quieren vivir, sentir la vida plenamente y con libertad, pero esa aspiración última implica, de acuerdo al icono del Flaite, estar en riesgo de morir, de atravesar riegos de tal magnitud que ponen en riesgo en la propia vida. Eso es lo temido, pero también lo admirado. Desde la admiración la vida esta en el riesgo de morir, mientras que la ultimidad negativa sería el riesgo de vivir, que se desglosa en dos polaridades: la necesidad de riesgo y la búsqueda extrema, de seguridad. El punto central que emerge aquí, es que para vivir, para vivir con sentido, habría que buscar el riesgo.

## 2. PARÁFRASIS DE LAS ESTRUCTURAS PARALELAS SECUNDARIAS.

<b>(- +)</b>	<b>RELACIÓN A SI MISMO: HOMBRE (CULTURAL)</b>	<b>(- -)</b>
Libre/ Reconocido	_____	Poseído/ humillado
	<b>ACCIONES: CONSERVACIÓN DEL OTRO</b>	
Pelear	_____	Quedarse
	<b>ACCIONES: DESCARGA PARCIAL</b>	
Expresar	_____	Reprimir
	<b>AGENTES: CUICOS</b>	
Cuico tirado a Flaite	_____	Cuico – Cuico
	<b>MEDIOS: REGULACIÓN (NORMAS)</b>	
Normas No Formales Flexibles	_____	Normas Formales Inflexibles
	<b>MEDIOS: PARES (SEMEJANTES)</b>	
Indiferentes	_____	Hostigadores
	<b>ESPACIOS: ADENTRO (COLEGIO)</b>	
Modernos (Liberales)	_____	Tradicionales (Estrictos)
	<b>TIEMPO: TEMPORALIDAD</b>	
Presente (Ahora)	_____	Pasado/ Futuro
	<b>ULTIMIDADES: RIESGO DE VIVIR</b>	
Necesidad de Riesgo	_____	Seguridad = Muerte en Vida/ Indiferencia

Si observamos con detenimiento la estructura paralela integrada de la información, podemos darnos cuenta que desde el polo negativo de cada disyunción emerge jerárquicamente otra estructura paralela –en este caso secundaria–, que refleja ya no tanto la relación que el “Cuico” establece hacia el “Flaite” en dialéctica con él, sino más bien la relación y diferenciación que se establece al interior de su propio grupo social.

Si ubicamos esta estructura paralela secundaria en una sola línea como aparece en la figura anterior, podemos ver que cada una de estas disyunciones secundarias mantiene cierta relación entre sí. De ahí la relevancia de realizar este análisis de segundo orden.

Sin embargo este análisis secundario de estructura, en tanto refleja el lugar de la violencia de este nivel socioeconómico, se instala como el foco principal desde donde se construye la perspectiva del discurso de estos jóvenes. De esta manera, la relación del “Cuico” al “Flaite”, es relevante en tanto el Flaite ocupa ese lugar lejano, extraño y polar, y al mismo tiempo, el lugar de una posición idealizada sobre el hecho de su supuesta libertad. Por el contrario, el verdadero drama se urde al interior del propio nivel socioeconómico, donde el “Cuico”, cuestiona su posición a través de la figura ambigua del “Cuico tirado a Flaite”. Este último personaje alude a aquel que siendo de nivel socioeconómico alto toma las características usuales del icono del nivel socioeconómico bajo, el Flaite. De esta forma, el “Cuico tirado a Flaite” (CTF, de ahora en adelante), tiende a vestirse a la usanza del hip-hop, se comporta y habla de un modo similar al “Flaite”, usa en cierta forma los códigos y claves lingüísticos que surgen desde éste último y en algunas ocasiones llega a usar armas.

*“en muy pocos casos los que son como uno, pero se las dan de “rotos” y ellos andan con cuchillos” (Miguel, 66)*

De algún modo, en el análisis de esta estructura paralela secundaria este CTF, alude a aquel “Cuico” que sintiéndose desagradado en su lugar de “Cuico”, busca otro camino que por una parte le otorgue el sentido perdido a su posición y que por otra, le permita encontrar la vía para liberarse de las amarras normativas, de las cuales se siente reprimido y asfixiado. Características –estas últimas–, que asocia más bien a aquel “Cuico–Cuico” que se siente cómodo y no aproblemado de su posición. De ahí se entiende, que a fin de cuentas, el lugar desde donde surge todo este discurso sobre la violencia escolar en el NSE alto, sea éste, el del “Cuico tirado a Flaite” (CTF).

Sin embargo este CTF –al igual que le “Picao a “Choro”– es un pretendiente por excelencia por una parte y por otra, ocupa el lugar –ambiguo por cierto–, de aquel que siendo hijo de extranjeros nace en un país del cual no es ni se siente parte. Por tanto su condición, es la condición de un insatisfecho en sí, que encubre el drama imposible de su deseo: ser reconocido y al mismo tiempo, libre. Ambos puntos que en la práctica, se muestran inconectables. Desde este discurso la lógica del reconocimiento, es una lógica que incluye a un otro por antonomasia: se necesita de ese otro para que ese otro pueda dar cuenta de este personaje. Por otro lado, ser libre, significa en última instancia para ellos, dejar al otro o que el otro me deje (no me moleste, no me hostigue, no me pase a llevar), en tanto que ya su presencia implica cierto nivel de amarra: en última instancia, la existencia de ese otro ya es un impedimento a la propia libertad. De esta forma el CTF, extrañamente necesita de pares indiferentes pero que al mismo tiempo lo reconozcan. Ser un perpetuo pretendiente alude justamente a este último punto: su aspiración última –aquella donde puede realizarse a sí mismo como sujeto–, queda inexorablemente marcada por esta insoluble contradicción.

La posición doblemente negativa –aquella del Cuico-Cuico–, sin embargo refleja no solo el lugar de un personaje reprimido, sino también el lugar de un poseído, de un esclavo de la norma, que es incapaz de expresarse y que a través de este mismo carácter, es incapaz de hacer frente a la humillación que le propone el hostigamiento del otro. Es el lugar del "Gil", en el NSE bajo. No obstante una diferencia, el Cuico–Cuico, pese a ser "Gil" en tanto se subyuga al otro, su sometimiento pasa más bien por las cadenas de su propia represión.

*“Entonces se lo guarda, se guarda todo su ira, y al final, es como más, una violencia más interna. Entonces queda más dentro de ti que con la demás gente. Como que estai en paz con los demás, pero en guerra contigo mismo”.* (Daniel, 52)

Vimos en la estructura integrada que la figura del “Flaite” se relaciona a la norma, desde la “Irregularización” donde se supone una ausencia de ésta. Esta característica deja al polo donde se encuentra el “Cuico” en un lugar que de por sí, es normativizado. De ahí que se pueda decir que el “Cuico” no puede escapar a ella sea cual sea la modalidad que utilice. Sin embargo le quedan dos opciones de las cuales se siente más o menos identificado, pero no completamente. El medio por excelencia que permite que el CTF pueda realizarse en alguna medida, es aquella norma flexible que se resuelve en la no formalidad. Es decir aquella norma que aún siendo un límite y una frontera a su actuar, permite un rango de acción posible.

*“lo importante es que tengan buena onda con los alumnos, ni tan estrictos ni tan relajados, porque hay algunos que no ponen anotaciones negativas y no retan por falta de carácter más que por “buena onda”. También hay algunos que no te dejan hacer nada y también es charcha [malo] eso, no poder tener buena relación con el profesor y eso”* (Miguel, 14)

Por el contrario, las normas estrictas y formales son medios que lo acercan al polo doblemente negativo de su ser. Son normas que al centrarse en lo visual-formal –es decir en un ámbito que queda anclado en la imagen–, desconocen su verdadera constitución para relegarle a lo superficial (normas sobre limpieza, corte de pelo adecuado, uso o no de aros, etc.).

*“O sea más que estrictas yo creo que son muy anticuadas, además hay algunas que son como tontas, o sea hay colegios en que te limitan todo. Partiendo por el pelo, o sea cuando te molestan porque anday con el pelo largo es una tontera y que la verdad es que no influye en nada, o sea no te voy a sacar un siete o no te va a ir mejor porque anday con el pelo corto o largo”.* (Pablo, 10)

Este operar de la norma es característico de los colegios tradicionales, de ahí que se vea a estos como oponentes a la constitución de lo que quieren de sí mismos. Veremos luego que justamente se ve en estos colegios así como en este tipo de normas una relación más íntima con el pasado: son manifestaciones añejas y descontextualizadas. Por otro lado, los colegios modernos al no hacer operar su norma sobre la imagen, permiten y ayudan al sujeto de este discurso a su constitución positiva.

De esta manera se puede decir que los estudiantes de NSE alto, establecen una relación mucho más estrecha a la norma de lo que aparentemente muestra el discurso de los de NSE bajo. Es frente a ella contra la cual luchan y a la cual siguen. Es esta, la que establece los puntos de referencia desde donde se entiende toda la realidad: lo demás, lo que parece escapar a la norma se desconoce, se teme. El “Flaite” como irregular se admira y se teme al mismo tiempo:

*“...es que uno tiene que cachar con quien se está metiendo y si son gallos que vienen como de la población [NSE bajo] uno no sabe qué pueden sacar, o sea sabe que pueden sacar armas pero no sabe qué” (Nacho, 24)*

La relación a la norma es tan fundamental para este polo de la estructura, que sin duda establece el candado que cierra definitivamente el drama imposible que los constituye. Por una parte, al estar cifrados por ella, los ubica en el lugar de la cultura con pretensión de lo natural y de esta manera, los instala en un drama profundamente humano. *“es un instinto violento –nos dicen–, igual somos animales, somos animales, somos bestias”* Por otro lado, el impedimento de la norma que regula, hace que su descarga como acción fundamental hacia la cual se dirigen, sea irremediamente parcial: solo le quedan dos opciones, expresarla en la medida que se lo permite la norma o reprimirla. Ninguna de ellas es perfecta, no obstante, una es peor que la otra. Reprimirla en última instancia significa quedarse en las ataduras de la norma, verse subyugado y asfixiado por ella y lo que es peor, quedarse en definitiva con esa energía negativa y destructiva dentro de sí: llevar la muerte a costas. La única posibilidad por tanto, deriva de la expresión parcial de ésta. Y desde el discurso de estos jóvenes, la expresión por excelencia de esta energía negativa insoslayable, es la pelea. Pelear como instancia de expresión, permite la liberación de este dominio destructivo

*“En el sentido de que tiene... tiene violencia adentro, tiene problemas, tiene choques, pero no los expresa. Entonces se lo guarda, se guarda todo su ira, y al final, es como más, una violencia más interna. Entonces queda más dentro de ti que con la demás gente. Como que estai en paz con los demás, pero en guerra contigo mismo”. (Daniel, 52).*

Lo interesante de la pelea, es que tampoco escapa a la norma, en tanto que aún siendo enormemente violenta permite la conservación del otro. El Flaite como vimos antes –desde este discurso–, parece instalarse desde la destrucción del otro. La pelea por el contrario, esta regulada por códigos estrictos que permiten ciertas acciones y no otras y que en cierta forma, es resolutive de la pretensión del informante. Aquel que no expresa y se reprime, es el mismo que se “queda” (6) a fin de cuentas. De ahí, que ante todo, la acción fundamental es no “quedarse” ante el hostigamiento del otro. El que reprime tiene pares que lo hostigan y de los cuales no puede zafarse; por el contrario aquel que se expresa y pelea, logra no ser molestado, no ser tocado: elementos que nosotros hemos asociado con pares indiferentes. De esta forma, se entiende que el sujeto reprimido que intuyen estos informantes sea un sujeto humillado o que acepta ser humillado y que al mismo tiempo, está poseído.

*“Porque es el ‘paiplon’ [sin carácter], siempre hay alguien al que huevean... le cuesta expresarse, entonces... la gente también aprovecha de ir a descargar la violencia con el que no se la va a devolver, porque no sabe cómo”. (Daniel, 104)*

Colegios y normas que ayuden a la represión de sí, siguen esta misma línea de coacción del si mismo y de esta forma, quedan más cargados de un halo negativo. Son más de lo mismo y el sujeto de este discurso ya no quiere más de esto.

El tiempo es también relevante es relación a esto. La represión instala una particular relación a éste: el recuerdo. Aquel que reprime esta sujeto a cierta temporalidad que lo liga irremediamente a un pasado, un pasado que lo significa. Si analizamos en literal la palabra “quedarse”, implica en cierta forma un quedarse con algo, un seguir arrastrando desde el pasado. Por el contrario, uno podría decir, que la pretensión de estos informantes es todo lo contrario: el olvido. De ahí que su relación al tiempo se vea desde el presente. La acción actual, la pelea por ejemplo, es en cierta forma un olvido de si.

*“...porque no pensai nada, te pones súper impulsivo y agresivo, eso sí que después cachay las cagá que te mandaste...”. (...) “Es que durante la pelea uno no piensa en nada, estoy dándole no más, durante la pelea no hay emoción, sólo piensas que quieres matar al gallo no más” (Leo, 83)*

Todo aquello ligado al arrepentimiento y la culpa –elementos que incluyen en si una relación al pasado– escapan completamente a su pretensión: *“no me arrepiento, nunca me arrepiento”*

No obstante, las contradicciones permanecen y giran en torno a la idea de indiferencia versus lo social. La última disyunción de la estructura que presentamos son las ultimidades, eje semántico que lo debemos a Hiernaux y que da cuenta de lo que está en juego en última instancia para el sujeto. Las ultimidades que pueden preverse en este caso quedan claras en relación a la disyunción positivo/negativo. Sin embargo al entrar en la jerarquía paralela del polo negativo la situación se nos complica. La disyunción básica está marcada por la idea del Riesgo de Vivir (–) del “Cuico” v/s el Riesgo de Morir (+) en la cual se ubica al “Flaite”. Este Riesgo de Morir, como ya lo hemos dicho apunta a la idea según la cual estos jóvenes piensan que el Flaite, al arriesgar permanentemente su vida, hace de ésta un cúmulo de vitalidad y fuerza; por el contrario, el “Cuico” hace de su vida un *riesgo de vivirla*: *“Porque en el fondo –nos dicen–, si estas metido en esa cuestión tuya [Energía negativa, violencia natural] tampoco puedes surgir. Ahí eso lo expresas como violencia y así puedes vivir” (Daniel, 226)*. La vida del “Cuico” –esta sería la interpretación–, al estar marcada por una normatividad que oprime y humilla, está montada por un rango de acción extremadamente limitado que deja poco espacio a la espontaneidad y que por lo mismo, tiende hacia la asfixia de la movilidad vital. La contradicción en este punto es clara: la seguridad que ostenta el “Cuico” en su vida (contraria al riesgo permanente del Flaite), va de la mano de una imposibilidad de ser ellos mismos (la idea de libertad). De esta forma, la posición doblemente negativa en la cual se encumbra el Cuico, es decir la figura del Cuico-Cuico, ampara del mismo modo una condición extraña y de

alguna manera perversa para estos jóvenes: el de estar *muerto en vida*. La inmovilidad vital es tal, que en cierta forma el destino tiene una certeza angustiante (7), frente a la que el CTF se rebela. Estar *muerto en vida* apunta a que la vida del cuico no entraña ninguna incertidumbre, ningún cambio inesperado, ninguna crisis relevante. Es una vida que es repetición eterna de lo mismo, de lo idéntico. Una vida incorruptible y que al ser tal, tiende a ser angustiantemente cercana a la forma de la muerte. El cuico de esta forma se siente un muerto vivo, un zombie caminante sobre una vida que no es vital. Este estar muerto en vida tiene una consecuencia contradictoria también: la indiferencia. Ya no es solamente la necesidad del CTF de querer pares indiferentes, sino también la visión que tienen estos jóvenes de que a fin de cuentas el Cuico-Cuico es indiferente en sí mismo: no le interesa el otro. Esto solo puede entenderse si entiende la oposición positivo/negativa desde la cual surge. El Flaite al estar en riesgo de morir renueva constantemente el sentido de su vida y no solo eso, sino que en el hecho mismo de su riesgo renueva el interés en el otro solo que de un modo radical. En el hecho de violentarse el Flaite parece renovar el pacto social al derrumbar su natural tendencia a la estabilidad y el orden: hace de la vida un corruptible y de esta forma, una posibilidad de seguir haciendo. Al reprimir su vitalidad el Cuico-Cuico es potencialmente más destructivo. Vive de algún modo "poseído" por la energía negativa, la conserva (se queda), no la tramita. Es una constitución del sí mismo doblemente negativo que en última instancia conduce a un control rígido de sí mismo, a una suerte de sobreadaptación, que en la estructura simbólica de estos jóvenes se traduce en muerte. El reprimido, está tan preocupado por sí mismo (su narcisismo tal vez), que es "indiferente a los demás" o los discrimina, proyectando en los otros gran parte de su negatividad constituyente. En cierta forma para que haya algo de violencia es necesario al menos cierto interés por el otro; no expresar esta violencia (guardársela, reprimirla), puede lograrse a costa del que el otro me sea indiferente. La contradicción entonces es la siguiente: a favor del pacto social el Cuico-Cuico reprime su vitalidad y de esta forma, se ve poseído por la norma y humillado en ella, sin embargo el costo de esta renuncia por el pacto social, es que el otro no me cause ningún interés. Por el contrario, el Flaite en la búsqueda de la destrucción del otro hace de éste un reconocido por excelencia, un interés fundamental del sí mismo ("*Es que la violencia, como que uno la expresa en los demás*"), lo que a fin de cuentas se ostenta sobre la base de un fuerte lazo social.

La posición que asume en este caso el CTF, es una interrogante difícil de contestar. Sin embargo al acercarla y contraponerla a su oponente (Cuico-Cuico), la posición de seguridad de éste devela lo que está en juego en última instancia para el CTF: la necesidad de riesgo. La seguridad del Cuico-Cuico –certeza que acerca a la forma de la muerte–, denuncia la inclinación del CTF de ponerse en riesgo "*a propósito*", como un modo de contrarrestar la asfixia normativa que sufre. El detenimiento cercano a lo inerte que el Cuico-Cuico ve pasar delante de sus ojos, se asocia a que el campo de lo inesperado ha caído al punto de hacer tambalear la duda, y de esta forma hacer tambalear también la necesidad del deseo. El CTF se retuerce ante la posibilidad cierta de que esto ocurra y rompe el

circuito de su certeza a través de la violencia, poniendo al riesgo –así como el Flaite–, en el centro de su hambre de vitalidad y sentido.

### III. DISCUSIÓN

¿Qué pueden decirnos estos análisis acerca de la pregunta que nos hemos hecho? Se ha dicho que en el discurso acerca de la violencia escolar, es posible rastrear el hilo que nos daría pie a pensar, en las transformaciones culturales del Chile post dictadura. ¿Es posible ello? ¿Algo de las teorías levantadas sobre la violencia, emergen en un contexto de tensión entre dos modalidades culturales juveniles? El modelo de análisis –el estructural–, nos avala en este sentido. Nos permite vislumbrar dos oposiciones, donde está en juego un deseo y su negativo. El material está a la vista.

Comparando los discursos de los dos NSEs parece haber una respuesta a todo ello. En ambas condiciones, el punto que atraviesa el deseo de los sujetos es la pregunta por el otro. El par en tanto su condición de referente, es fundamental en la articulación de este discurso sobre la violencia y es fundamental, en el modo de ejercerla. De hecho, en ambos NSEs, el reconocimiento es un eje articulador que el sujeto de la violencia escolar, establece en la relación a sí mismo. De lo que se trata finalmente es de ser alguien para el otro, aparecer ante su mirada. La condición última y negativa esta sostenida por la figura de un sujeto desconocido, invisible y humillado o que en última instancia le es indiferente el otro. Es decir, es un sujeto encerrado en si mismo. Excluido, no necesariamente porque el grupo se opone a la integración, sino más bien porque no tolera esa diferencia. De hecho, la violencia ejercida, se sustenta en base a poder mantener la consistencia interna del grupo. La violencia –y esta es la paradoja–, no busca desintegrar el tejido social, sino más bien protegerlo. El sujeto excluido aparece como excluyéndose desde este discurso, más que intentando introducirse en la lógica social. De ahí que la real amenaza no sean los golpes, sino esa frontera que opone aquel que no quiere incluirse en la homogeneidad de los subgrupos culturales. La violencia entonces es discriminación e intolerancia, en tanto que el sujeto es incapaz de tolerar la posibilidad de que el otro, pueda buscar un camino distinto, personal e indiferente a las condiciones de pertenencia del grupo. El sujeto de la violencia, ve en el otro indiferente y solitario, la posibilidad de la real desintegración de la condición de totalidad y unidad, en la cual pretende sostener al grupo de pares. De ahí que cualquier señal que indique la posibilidad de una diferencia en la condición de igualdad, sea vista como una amenaza y requiera por tanto, un mecanismo regulador y homeostático. En este sentido, la violencia es completamente conservadora del status quo. Este mecanismo puede observarse por ejemplo en la idea de pelear la amistad dentro de un grupo *“En un grupo, a mi me ha tocado pelear la amistad varias veces “oye, sabís que tú te hay creído mejor que los demás, porque no pelíamos la amistad” “ya pelíamos amistad”. Se pelea una pelea, caiga quien caiga, sea como sea, terminó la pelea y un abrazo y se terminó, es como una descarga con el otro”* (Mario, 230). *“Tu te has creído más que lo demás”*, dice Mario, lo que no significa que para que todos estén contentos se tenga que “creer menos”, sino ser igual, idéntico, sin diferencias en relación al resto. El equilibrio es precario, la visión del humillado, del dominado, es decir de aquel que está en una posición inferior es desairada: *“no te puedes dejar pasar a llevar”*, es la máxima en la cual se sostiene el sujeto de la violencia escolar. Por

tanto no se puede ser más, ni tampoco se puede ser menos. La única posibilidad es un estado de equilibrio intenso, de identificación total, de mimesis suprema al grupo. De lo que se trata, como indica la ultimidad del discurso del sujeto de NSE bajo, es de evitar la diferencia interna y sostener, la máxima diferencia con el resto: *Si uno se mete con un loco de matricería, no se va a meter con un solo loco, se va a meter con toda la especialidad, uno sabe eso cuando está en las alianzas, uno sabe que si le va a pegar a un eléctrico, se van a meter con todos los eléctricos*” (Mario, 152). Como hemos dicho en el análisis de este NSE, uno son todos y todos son uno. Esta es la condición de totalidad y unidad que Clastres, propone para las comunidades primitivas (2001). La especialidad como grupo, en este caso, se sostiene sobre la máxima diferencia sobre la otra especialidad. Es cierto, que en ambos casos, hay cierta pretensión a ubicarse a un lugar especial dentro del grupo: ser "El que la lleva", ser libre, reconocido. Sin embargo esta condición esta plenamente regulada por los mecanismo internos de los grupos. Las normativas internas, los códigos subterráneos, impiden que se realice a plenitud esta condición que llevaría a una diferenciación interna, basado en el sometimiento, de más y menos. De ahí, que esa posición sea permanentemente externalizada en el discurso, *“son otros y no yo, los que quieren ser más”*. Nadie puede reconocerse en tal condición a cabalidad.

*Yo no me pongo en ninguno, me pongo ahí. O sea, pa' que decirte si soy choro si yo me considero uno más del lote, así como soy. A parte por la música, por las peleas que he tenido, por el respeto que me tienen algunos. Pero nada más, uno más. No me considero el que la lleva aquí en el colegio.* (José, 317).

Nadie puede reconocerse, porque implicaría aceptar que se es mejor que el otro, lo cual llamaría a que el grupo lo desafilara o lo mirara en menos. Ser más – desde esta lógica–, es ser menos. El reconocimiento no puede ser dado por uno mismo, sino por el grupo *“yo me considero uno más del lote”*. Dentro de los grupos esta condición debe ser sostenida a toda costa, lo que no significa que en relación a los otros, esta se cumpla. De hecho, la dominación aflora en la rivalidad con otros grupos o con aquellos que “se quedan”: los giles, los cuicos-cuicos, etc. Con estos últimos, esto no es problema, aceptan la dominación y no pretenden revertirla, una y otra vez son pasados a llevar, como una suerte de tentar sus límites, para ver si son capaces de afiliarse al grupo en el hecho de violencia final: ganar su respeto. La violencia contra ellos, no es una violencia excluyente, sino integradora. Cuando el otro desconocido, participa de los códigos de respeto, la violencia disminuye o simplemente acaba. Por el contrario, los otros grupos que a si mismo, se manejan con estos códigos, pero mantienen una identidad propia, resuelven el antagonismo en un círculo de violencia permanente. Como dice Clastres, las comunidades primitivas tienden a la fragmentación –ubicarse en pequeños grupos–, y a un estado de guerra permanente, como un modo de sostener este estado de identidad interior (2001). La igualdad de condiciones en dos grupos refuerza la aparición de conflictos y de venganzas continuas y sostenidas. Como dice Girard, el conflicto emerge en la mimesis del deseo, los antagonistas tienden a la completa reciprocidad y en este reconocimiento mutuo, la violencia es condición sine qua non. En si mismas, estas mónadas, funcionan bajo las mismas condiciones de organización, son los llamados “piños” en los

grupos socioeconómicos bajos. Cada una de ellas se reconoce en espejo y bajo esa condición, cada una de ellas siente que el otro hace el intento de dominarla: “ellos se creen más” y ante eso, es ley no dejarse pasar a llevar. A veces ellos mismos reconocen que de “pesados”, provocan conflictos y recrean las rivalidades entre los grupos. Existe una necesidad de sostener esta rivalidad, en tanto que la rivalidad como la envidia, son los mecanismos que permiten mantener las condiciones de identidad. De ahí que se entienda –por lo menos en el NSE bajo–, que la polaridad entre “El que la lleva” y el “Alumbrado”, sea una suerte de condición intercambiable. El grupo y no los individuos constituyentes se pueden reconocer como “llevándola”. Del mismo modo, ven en los otros la amenaza de alguien pretendiente a un puesto que no les pertenece. Se transforman en provocadores de la rivalidad. Desde la óptica de este grupo rival, el pensamiento es el mismo. Así se reproduce una escalada de violencia.

El rival no es un enemigo al cual hay que destruir, sino más bien es uno que hay que sostener. La destrucción mutua es inviable, por cuanto la alteridad del rival es necesaria para indicar la frontera social del grupo. El asesinato aun cuando ocurre, no trae ningún provecho a la dinámica de la violencia, de hecho habría que decir, que escapa completamente a ella. El rival debe conservarse ante todo y recrearlo si es necesario. El desafío de la “Mirada Fea”, es la condición que permite sostener esta actitud continua de rivalidad.

*“Si poh. Si es por la rivalidad. (...) De no demostrar si que, como decirte, debilidad frente a los demás. Si te miran feo yo miro más feo, si te dicen algo yo digo algo”. (Diego, 58)*

*“Son más fuertes... [las peleas], si antes era porque te miraban feo, ahora es porque pasan por el lado tuyo (Francisca, 302).*

Cualquier sutileza puede detonar la violencia, una señal ínfima, un código. La violencia casi no necesita excusas. Se hace necesaria en el afán de retornar el equilibrio entre antagonistas eventuales: *“Si te miran feo yo miro más feo, si te dicen algo yo digo algo”*. El encuentro violento es recíproco de por sí. Reciprocidad de las miradas, de las agresiones, de los golpes. El respeto ganado está dado en esta lucha por sostener la simetría: en ningún caso por ser mejor y por ningún motivo por ser peor.

*“Claro. Si mi amigo por decirte, es el que la lleva aquí en la música. Y por decirte, a él ya le dieron el dato de quienes son, me entendís. Y entonces va ir a buscar revancha” (José, 176).*

La venganza se ubica como un mecanismo regulador de las relaciones. Establece la regla a seguir frente a la posibilidad de ser pasado a llevar. Lo cual requiere de una reacción inmediata que cubra el desequilibrio impuesto. El esfuerzo es siempre el de una simetrización contante, hacer la mimesis del encuentro.

Como se puede ir observando en estos párrafos, los grupos sociales que surgen desde los hechos de violencia, se asemejan en el modo de organizarse al de las comunidades primitivas. Siguiendo a Clastres, cumplen en plenitud las condiciones de totalidad y unidad. De esta forma, se entiende que mantengan una

suerte de estado de guerra permanente, que sostenida por la rivalidad, permite mantener la unión e indiferenciación interna.

Por supuesto, esto se hace más claro en el NSE Bajo que en el Alto. En el NSE Alto, el "Cuico tirado a Flaite" (CTF), tiene la pretensión de ubicarse en un lugar similar al del "Choro" en el NSE Bajo. Asume en apariencia, aquello que el otro es. En este sentido, ocupa el mismo lugar ambiguo que el del "Picao a 'Choro'", el lugar de un pretendiente por excelencia, de un insatisfecho. El CTF es el deseante del NSE Alto. Ve en el "Choro" o en el "Flaite" algo que le falta: sentido, libertad, expresión. Así como en el NSE Bajo, los jóvenes se ven sometidos a la tensión de la dialéctica constitutiva entre el polo del "Choro" y el "Alumbrado"; el sujeto de la violencia escolar del NSE Alto, se ve tensionado en la dialéctica constitutiva entre el "Cuico-Cuico" y el CTF. Sin poder evitarlo, el CTF sigue siendo un "Cuico" y circula por ambos derroteros, con el malestar del tránsito de su condición.

Lo interesante de esta posición, justamente es el lugar de este deseo. Este deseo nos indica el lugar hacia el cual hay que mirar y al mismo tiempo, el lugar desde donde emerge. Este deseo del CTF, nos permite argüir que hay algo del "Choro", que parece responder a una necesidad del NSE Alto. En cierta forma, el CTF lee bien al "Choro". No por que éste sea realmente libre y expresivo, sino por la condición de comunidad en la cual este se sostiene. El CTF parece necesitar de los vínculos fraternales en los cuales ve instalarse al "Choro". El grupo no solo otorga pertenencia y sentido, sino que cobija en una tormenta de individualismo. El oponente del CTF, en este sentido cumple plenamente este dictamen. Es todo de lo cual huye el CTF: individualismo, indiferencia, normatividad obsesiva. La figura del Cuico-Cuico es un sometido pero no necesariamente por las figuras dominantes de la violencia escolar en este NSE, sino por las cadenas de su propia represión e inexpresividad. Para el CTF, su figura oponente encarna a alguien asfixiado, sometido a tener que contener la destructividad sobre el mismo. El riesgo –como se ha dicho–, es de vivir. Vivir –del modo en que vive la figura del Cuico-Cuico–, implica para estos jóvenes, encadenarse a normas obsesivas, que en el esfuerzo del control total de las pasiones tienden a regularizar todas las acciones. Lo regular se hace idéntico a sí mismo, incorruptible, en tanto se pierde la variabilidad de la expresión. Al ser idéntico a sí mismo, esta figura doblemente negativa, se asemeja a la muerte, donde nada cambia y todo sigue igual. La vida entonces es muerte en vida: el sinsentido. El CTF, entonces propone un retorno a las pasiones, una libertad cifrada por desencadenar las amarras que asfixian. Una libertad, no en el sentido de una libertad para elegir, sino una libertad para sentir, para expresar. La libertad racional de la ilustración –así como la entendió Sarmiento y Portales–, no es sino otra amarra para estos jóvenes. Lo que ellos buscan es retornar a esa bestialidad, que ven encarnada en el "Choro". El Cuico-Cuico, por el contrario, sumido en sí mismo, renuncia a la violencia y esto es señal, de que no necesita con intensidad al otro, del modo en que el sujeto de la violencia escolar, requiere del rival y del testigo para sostenerse en el sentido.

Si el otro llama a la violencia, es porque el otro inquieta en algún punto. La violencia entonces –desde esta lógica–, no es una falta de consideración por el otro,

sino una suerte de reconocimiento de su existencia. La violencia como hemos dicho, no busca la destrucción sino el mantenimiento de esa frontera. No me violento con aquel que nada me interesa, sino con aquel que me cuestiona. De hecho, en las dinámicas de la violencia entre los grupos, no existe un desconocimiento total de aquel con quien me violento, generalmente hay cierto saber hacer del otro, quién es, cuál es su grupo o curso, pese a que la rivalidad es evidente. Lo que busca el "Picao a "Choro", es hacerse conocido por todos, tener un nombre y esto no es posible entre desconocidos. El sujeto de la violencia escolar no pelea con cualquiera, sino con aquel digno de su antagonismo. La lucha, con un perfecto desconocido, del cual nada sé y nada se sabrá, no tiene sentido. La violencia tiene que enmarcarse en un programa estrecho de relaciones. La violencia es casi siempre contra un igual, contra un "conocido". Los rivales se hacen necesarios mutuamente. Las relaciones de violencia son estrechas aunque conflictivas. Parece ser que mientras más intensas estas relaciones, más violencia puede desatarse. En el encuentro recíproco de un reconocimiento mutuo, la violencia se hace evidente.

Citemos nuevamente a Sibony: *"La violencia es como golpear sobre un muro para asegurarse de existir y para saber si el Otro responde del otro lado, si está aún vivo.* (1998: 102). Por el contrario, el cuico-cuico –para el CTF–, ya no golpea en la puerta del Otro, parece serle indiferente asegurarse de su existencia o saber si el otro realmente está "Vivo". Sumido en su narcisismo, en el control obsesivo de sus pasiones, el interés por el otro no alcanza. Está subyugado a su sinsentido. ¿Por qué? Está investido de la más radical falta de espontaneidad, de una ignorancia de sí mismo, de sus instintos, de las pasiones y energías que lo atraviesan. La figura negativa hace reflejo de un muerto caminante. De ahí que el CTF, atravesado por la angustia, busque en la violencia, en el riesgo, la posibilidad de reencontrarse con sus pasiones, de sentirse finalmente "Vivo". La violencia de éste que está sujeto de la violencia, en un intento –radical por cierto–, de asegurarse de estar "Vivo" y de asegurarse que el otro es a fin de cuentas, alguien capaz de responder. ¿Quién es entonces aquel que no responde y obliga al que se violenta, a insistir en su llamado de desesperación? ¿Es que no hay nadie del otro lado?

La palabra "Vivo" como icono de lo positivo en el NSE bajo, entonces adquiere un sentido nuevo, "Vivo", no solo significa saber, sino también significa vitalidad. Estar "Vivo" versus estar "Muerto". Estos son los dos polos que se desprenden de este análisis.

#### IV. CONCLUSIONES

Está claro, que la figura del "Vivo", del "Choro", del CTF, o del "Gil" o el "Cuico-Cuico", solo son metáforas discursivas. No significan en la realidad que cumplan a cabalidad lo que se plantea sobre ellos. Son solo lugares, espacios vacíos que se rellenan de categorías culturales, que los representan de mejor o peor manera. Es hora de quitarles las mascararas representativas a estas figuras culturales de la violencia escolar.

De esta forma, haciendo un ejercicio de abstracción, nos encontramos finalmente con dos polos extremos: en un lugar existe una figura que sustenta su violencia sobre el hecho social y en el otro extremo, nos encontramos con el indiferente, sometido, sin vida. Es más, podemos renunciar a la corporeidad imaginaria a estas representaciones y quedarnos solo con los conceptos o las nociones predominantes. ¿Qué nos encontramos? En un lugar lo social, la pertenencia y en otro extremo, individualismo, indiferencia y narcisismo. ¿Estas son las tensiones valóricas y culturales a las cuales se ven sometidos los jóvenes de hoy?

Nuestra hipótesis rezaba sobre el hecho de que en el discurso de la violencia escolar, era posible rastrear las tensiones culturales a las cuales se ven sometidos los estudiantes, producto de un proceso de modernización express en el cual se ha involucrado el país. El Chile pre-dictadura y el post-dictadura, son dos Chiles distintos. Efectivamente nos encaminamos hacia un mundo valóricamente mucho más individual, narcisista y sinsentido, según las nociones de Lipovetsky. El informe del PNUD del 2002, señalaba estas mismas dos visiones, estos dos mismos tipos de modalidades juveniles.

El discurso sobre la violencia escolar parece reproducir estas lógicas culturales, resentirse de ellas, elaborando una teoría de la sociedad actual en el hecho mismo de su violencia. ¿Pero por qué la violencia podía ser un buen lugar para buscar este discurso social? ¿Por qué justamente la violencia? ¿Qué hay en la violencia que llama a sostener este tipo de discurso?

La violencia –por lo menos aquella que nos convoca hoy–, está marcada por una particular forma de socialización. Como hemos ido comprobando paso a paso, esta violencia no es antisocial, sino completamente social. Nuestra pregunta está guiada en dirección al deseo de este sujeto de la violencia. Es en aquel lugar donde podemos encontrar eco a nuestra interrogante. ¿Qué es finalmente lo que quiere el sujeto de la violencia escolar? En ambas condiciones socioeconómicas parece que de lo que se trata es de cobijo, amparo, pertenencia. Se trata finalmente, de que haya un otro que responda a la insistencia de su violencia. ¿Y si hay tal insistencia, se trata de que el otro no responde? En un mundo en que individualismo e indeferencia son consecuencia inevitable, de una desconexión entre subjetividad y modernización (PNUD, 1998), el otro parece no responder. Encandilado en el espejo de su narcisismo y cifrado a su propio encierro, el otro no existe para dar cobijo y pertenencia. Y estos jóvenes resienten de esto. El Chile post-dictadura es un transformado de su cultura.

La violencia –por lo menos ésta que desarrollamos–, cumple a cabalidad este rol de síntoma, respuesta e insistencia. Al crear lazo social, pertenencia y grupalidad, la violencia permite dar respuesta a una necesidad en un contexto en que el tejido social, se ve sometido a esfuerzo y desintegración. El joven violento, tiene la respuesta en su violencia. Ve en ella la posibilidad de alejarse del sinsentido, de recrear un orden perdido, y hacer un retorno a lo tradicional, tradición donde ve la posibilidad real de satisfacer su deseo de ser alguien para el otro, y que ese otro, haga eco de esta condición. Es su modo de resolver la tensión entre subjetividad y modernización.

El sujeto de la violencia escolar, encarna un retorno a las pasiones, un retorno a estilos de socialización basados en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo. Se hace eco de lo primitivo para poder saltar la vara del individualismo, carril hacia el cual inevitablemente se ve conducido. Sin el cobijo social, perdido tras años de modernización, ellos mismos recrean, en el mismo hecho de violentarse un espacio de pertenencia, que permite satisfacer la necesidad cada vez más apremiante de lo social. La sociedad actual no responde el llamado que hace la violencia.

De este modo, la violencia viene a ocupar un lugar en la tensión emergente entre modernidad y tradición, modernización y subjetividad, entre individualismo y reciprocidad. Como se ha dicho antes, la violencia –en este caso escolar–, irrumpe como una suerte de prótesis necesaria, pero artificial, para dar cabida en la conciencia social, de una tensión y un conflicto, mucho más intenso y soterrado. El Chile de hoy, sometido a esfuerzo, requiere de una salida expresiva de este movimiento tectónico que terremotea su aparente pulcro andar.

¿Cómo es posible –nos preguntábamos–, que siendo la violencia algo arraigado en lo primitivo, pudiera seguir blandiendo sus armas, en un mundo moderno y que simultáneamente la repudia? ¿Si toda violencia es salvaje, como es una violencia moderna? ¿Cuál es el sentido social de la violencia en nuestras escuelas? Un síntoma. La violencia en este caso, es un síntoma, es decir, es la forma que adquiere la tensión soterrada, para poder emerger en lo social. Una válvula de escape.

¿Qué hacer entonces con esta violencia? ¿Hasta que punto tolerarla? ¿En que punto requiere intervención? ¿Quién es el llamado a responder en la violencia escolar? ¿Quién no ha respondido aún a este llamado de desesperación? Si el que tenía que responder no responde, entonces el golpe se instala como una frontera radical. Es claro que la escuela parece no estar cumpliendo el rol de testigo imaginario en el reconocimiento, –excepto en aquellos que no se violentan–, y de esta forma, ha perdido el estatus de guía a la hora de reconducir estos reconocimientos hacia formas no violentas de socialización. El sistema educativo hoy *no responde a la llamada desesperada*. La sociedad no responde. El camino de este drama es a fin de cuentas, la soledad. Este es el hecho que moviliza a los jóvenes a buscar una respuesta en la violencia. ¿Es la sociedad en su conjunto, la llamada a dar el cobijo que no tienen a los jóvenes de hoy? Los procesos transformacionales son inevitables, es imposible parar la máquina de un proceso en marcha y conducente. En cierta forma, puede plantearse que al final del camino de este drama imposible, se encuentra la pérdida del abrigo de la mirada del otro y por tanto, como hemos dicho, también la soledad. Habría que

preguntarse si no es la depresión la llamada a reemplazar la violencia de estos jóvenes y si talvez allí donde hay depresión, la violencia que iba encaminada hacia otro ahora es volcada sobre si mismo. Esta última frase es la propuesta nietzscheana para el surgimiento del alma (Nietzsche, 2000).

## NOTAS AL PIE

(1) Las encuestas nacionales de juventud derivadas del INJUV marcan un salto en la preocupación de los jóvenes por este problema. Aquella de 1994 indicaba que solo el 14 de % veían la violencia en sus escuelas como un problema, mientras que en la del 2002, este porcentaje sube exponencialmente a un 40,3 % (INJUV, 2002) ¿Cómo interpretar estos datos? Justamente en este periodo de tiempo es cuando emerge la violencia escolar como problema social, no solo a nivel chileno, sino en gran parte de la región.

(2) Piénsese en la majadera búsqueda de apoyo y legitimidad internacional que EE.UU. esperaba encontrar en la ONU, frente a su invasión de Irak.

(3) Es conocido que Bin Laden recibió apoyo y entrenamiento de la CIA, cuando este boicoteaba el avance de las tropas de la entonces URSS, hacia Afganistán (biografiasyvidas.com, 2006). Saddam Hussein por otro lado, recibió durante los 80' apoyo militar y económico de parte de USA y gran parte del mundo occidental, durante la guerra con su vecino Irán y cuando el Ayatollah Ruhollah Jomeini gobernaba dicho país árabe (cidob.org, 2006).

(4) “Picao a Choro” es alguien que pretende ser “choro” sin serlo.

(5) Hiernaux, P. (1995) *Analyse structurale de contenus et Modèles culturels* en Al-Barelo L., de Saint Georges P., Digneffe F., Hiernaux J-P., Maroy Ch., Ruquoy D. (1995) *Pratiques de recherche en sciences sociales*. Ed. Arman Collin: París

(6) En el uso de estos informantes “quedarse” implica no querer pelear o tener miedo de ello y por tanto no hacerlo.

(7) El Cuico, por lo recursos que ostenta, tiene asegurada su salud, su educación, su trabajo, su vida. El futuro de su existencia al permanecer en esta seguridad, tiene un claro curso: colegio privado, universidad prestigiosa, trabajo de alto nivel, empresa propia o de padres, familia, hijos que siguen el mismo ciclo, muerte. No hay espacio a la duda.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ABRAMOVAY, M. 2003. "Enfrentando a Violencia nas Escolas: um informe do Brasil". En *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- ALIANZA EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA PAZ. 2006. *Catalogo de Experiencias Escolares que Promueven la Paz y la Convivencia*. Extraído el 10 de Enero de 2006 desde <http://www.educacionparalapaz.org.co/index.htm>
- ARCHER, J. 2004. Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*. No. 4, Vol. VIII.
- ARON, A. 1998. *Diseño, Implementación y Evaluación de un programa de Educación para la No Violencia*. Proyecto Fondef D9811020, aprobado para el año 1998.
- ARON, A. 2000 Un programa de educación para la no violencia. *Revista Psykhe*, 2 (9), 25–39
- ARON, A. & MILICIC, N. 1999. *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal: Un Programa de Mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- ARON, A. & MILICIC, N. 2002. *Informe Final de la mesa de conversación sobre convivencia escolar y violencia*. MINEDUC.
- AVALOS, B. 2003. *Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de Programas y Proyectos*. Extraído de [www.preal.org](http://www.preal.org) el 10 de Marzo de 2005.
- BIOGRAFÍASYVIDAS.COM. 2006. *Osama Bin Laden*. Extraído el 20 de enero de 2006, desde [http://www.biografiasyvidas.com/reportaje/bin\\_laden/index.htm](http://www.biografiasyvidas.com/reportaje/bin_laden/index.htm)
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. 1977. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- CASTAÑEDA, E. 2003. "Enfrentando la violencia en las Escuelas: Un Informe de Colombia". En *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- CHERNILO, D. 2002. La teoría de los Medios Simbólicamente Generalizados como Programa Progresivo de Investigación. *Revista MAD*. 7. Extraído el 1º de diciembre de 2004, de <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/07/paper02.htm>
- CIDOB.ORG. 2006. *Saddam Hussein*. Extraído el 20 de enero del 2006 desde <http://www.cidob.org/bios/castellano/lideres/h-013.htm>
- CLASTRES, P. 1989. *Arqueología de la Violencia*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.
- CLASTRES, P. 2001. *Investigaciones en Antropología Política*. Editorial Gedisa: Barcelona.

- CONTADOR, M. 2001. Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *Revista Psykhe*. Escuela de Psicología P.U.C. 10: 69–80.
- DE LA FUENTE, G. 2004. *El monopolio de la Violencia*. Extraído el 10 de Diciembre de 2004, de <http://www.memoria.com.mx/135/Fuente/>
- DEBARBIEUX, E. 1996. *La violence en Milieu Scolaire. 1. État des Lieux*. Editorial ESF: París
- DEBARBIEUX, E. 2005, en prensa. *La Violence à l'école : Un défi mondial?*
- DIARIO LA NACIÓN, CHILE. 2004. *Clase infernal en Escuela Argentina*. 29 de Septiembre de 2004.
- DIARIO LA NACIÓN, CHILE. 2004b. *Convivencia, antídoto para violencia escolar*. 19 de Noviembre de 2004.
- DIARIO LA TERCERA, CHILE. 2000. Texto fue repartido en todos los liceos del país Mineduc edita guía para combatir la violencia escolar. 22 de Marzo del 2000
- DIARIO LA TERCERA, CHILE, 2003. *Violencia escolar: alumna de sexto básico amenazó de muerte a profesor*. 11 de Junio de 2003.
- EMOL.COM. 2006. *Rusia aprueba ley que permite abatir aviones secuestrados*. 26 de Febrero de 2006. Extraído el 26 de Febrero de 2006, desde <http://www.emol.com/noticias/todas/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=212104>
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. 1998. *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada
- FLORES, L., GARCÍA, M. & SANDOVAL, M. 2004. Proyecto Fondecyt N° 1040694: *"Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la 'Subjetividad' Educativa"*. Aprobado para el año 2004.
- FLORES, L., GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2005. *Informe Preliminar*. Proyecto Fondecyt N° 1040694: *"Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la "Subjetividad" Educativa"*. Aprobado para el año 2004.
- FOUCAULT, M. 2000. *Nietzsche, Freud, Marx*. Editorial El cielo por asalto
- FOUCAULT, M. 2001. *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI Editores: México D.F.
- FREYTAS, M. 2003. *La conexión CIA-Al Qaeda y el uso del "terrorismo" islámico*. IARnoticias.com. extraído el 20 de Enero del 2006 desde [http://iarnoticias.com/secciones/especiales/la-conexion\\_cia\\_al\\_qaeda\\_terrorismo\\_islamico.html](http://iarnoticias.com/secciones/especiales/la-conexion_cia_al_qaeda_terrorismo_islamico.html)
- FREUD, S. 1900. *La Interpretación de los Sueños*. Tomo V. OCCC. Standard Edition. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- FREUD, S. 1905. *Tres Ensayos de Teoría Sexual*. Tomo VII. OCCC. Standard Edition. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

- FREUD, S. 1913. *Tótem y Tabú*. Tomo XIII. OCCC. Standard Edition. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- FREUD, S. 1915. *Lo inconsciente*. Tomo XIV. OCCC Standard Edition. Editorial Amorrortu. Buenos Aires
- FREUD, S. 1926. *Inhibición, Síntoma y Angustia*. Tomo XX. OCCC. Standard Edition. Editorial Amorrortu. Buenos Aires
- FUKUYAMA, F. 1989. *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta: Barcelona.
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2005a. Sentido y Sinsentido de la violencia escolar. Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Revista Psykhe*. Escuela de Psicología P.U.C. 14:165-180.
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2004. Clamores Juveniles y su Relación con la Violencia Escolar: Conflicto y Aspiración por Recrear un Orden Social. *Revista Persona y Sociedad*. 18: 31-50
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2005b, en prensa. Sentido y Propósito de la Violencia Escolar de los "Cuicos". Análisis Estructural del Discurso de Estudiantes Agresivos del Nivel Socioeconómico Alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2005c. Lineamientos para la Intervención de Violencia Escolar en Chile. *Revista Persona y Sociedad*. 19: 135-154.
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2005d, en prensa. Estudio Cualitativo de los Determinantes de la Violencia Escolar en Chile. *Revista Estudios de Psicología*. Natal: Brasil
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. 2005e, en prensa. La imagen Herida y el Drama del Reconocimiento. Estudio cualitativo de los determinantes del cambio de la violencia escolar en Chile. *Revista Estudios pedagógicos*. Valdivia.
- GEERTZ, C. 1986. "Descripción Densa: Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura" en *La Interpretación de las Culturas*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- GIRARD, R. 1983. *La violencia y lo sagrado*. Editorial Anagrama: Barcelona
- GIRARD, R. 2002. *El Chivo Expiatorio*. Editorial Anagrama: Barcelona.
- HOBBS, T. 1989. *Leviatán*. Alianza Editorial: Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. 2002. *Tercera Encuesta nacional de la Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.
- KAUFMANN, J. 1997. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. 1996. *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- LEVI-STRAUSS, C. 1992. *Antropología Estructural*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- LIPOVETZKI, G. 2000. *La era del vacío*. Editorial Anagrama: Barcelona.

- LLAÑA, M. 1999. La perspectiva del Sistema Educacional respecto a la violencia Infanto-Juvenil. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2(8):39-43.
- LOPEZ, M. & FILSECKER, M. 2001. *Manifestaciones de Violencia y agresividad en la Escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET.
- MADRIAZA, P. 2005. Poder/Violencia y el Ejercicio Latinoamericano de Dominación Inconclusa. *Revista Persona y Sociedad*. 19: 249-262.
- MADRIAZA, P. 2005b. *Resultados Descriptivos de Estudio Internacional sobre Violencia y Convivencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de la Ciudad de Santiago de Chile*. Ponencia realizada en el "2º Seminario de Violencia y Delincuencia", organizado por Paz Ciudadana y el Instituto de sociología de la Pontificia universidad Católica de Chile, en Octubre del 2005.
- MADRIAZA, P. & GARCÍA, M. 2005. *Resultados Descriptivos de Estudio Internacional sobre Violencia y Convivencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de la Ciudad de Santiago de Chile*. Artículo publicado en libro recopilatorio sobre el "2º Seminario de Violencia y Delincuencia" organizado por Paz Ciudadana.
- MALUF, N., CEVALLOS, C & CORDOBA, R. 2003. "Enfrentando la violencia en las Escuelas: Un informe de Ecuador". En *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- MATUS, T. 1992. *Cultura y Violencia en Chile*. ILADES. Santiago de Chile.
- MAUSS, M. 1995. «Essay sur le Don. Forme et Raison de l'échange dans les sociétés archaïques». En *Sociologie et Anthropologie*. PUF: París
- MENA, I. & VIZCARRA, R. 2001 Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Revista Psykhe*, 1(10), pp. 81-101.
- MINEDUC, CHILE. 2006. *Informe Cualitativo: Violencia en el Ámbito Escolar*.
- MINEDUC, CHILE. 2006b. *Análisis Comparativo Internacional Sobre La Violencia Y Convivencia Escolar: Pistas Para Dimensionar La Situación En Chile*.
- MINEDUC, CHILE. 2006c. *Informe Cuantitativo. Capítulo 3. Clima Escolar*.
- MINEDUC, CHILE. 2002. *Política Nacional de Convivencia Escolar: Hacia una Educación de Calidad para Todos*. Extraído el 10 de Octubre del 2005, desde [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ARGENTINA. 2004a. *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Extraído el 10 de Octubre de 2005 <http://www.me.gov.ar/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ARGENTINA. 2004b. *Programa Nacional de Mediación Escolar*. Extraído el 10 de Octubre de 2005 <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA. 2001. *Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia*. Extraído el 10 de Enero de 2006 desde el sitio [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA. 2006. *Portafolio de Ofertas Educativas en convivencia Escolar*. Extraído el 10 de Enero de 2006 desde el sitio [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MINISTERIO DE JUSTICIA, BRASIL. 2000. *Programa Paz nas Escolas*. Extraído el 30 de Octubre de 2005 desde <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas/programa.htm>
- MORALES, F. 2005. *¿Está la CIA detrás del terrorismo global?* Extraído el 20 de Enero del 2006, desde [http://www.nodo50.org/csca/agenda05/iraq/morales\\_13-05-05.html](http://www.nodo50.org/csca/agenda05/iraq/morales_13-05-05.html)
- MORALES, R. & SILVA, A. 2005. Vivencia de los Cambios y Esfera Pública en Chile: La Subjetividad en la Política Deliberativa. *Revista Persona y Sociedad*. Vol XIX (3): 213-232.
- NIETZSCHE, F. 2000. *La Genealogía de la Moral*. Editorial EDAF: Madrid
- OGDEN, T. 1992. "El Sujeto Dialécticamente Constituido/Descentrado del Psicoanálisis - I. El Sujeto Freudiano". En *Libro Anual de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Ed. Escuta, 99-108.
- OLIVEIRA, L. & SPOSITO, M. 2002. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar No Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. 115:101–138.
- OLWEUS, D. 1998. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Editorial Morata.
- ORTEGA, R. (1998) *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- PASOLINI, P. 1997. *Cartas luteranas*. Madrid: Editorial Trotta.
- PELLEGRINI, A. 2001. A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Applied Developmental Psychology*. 22:119 -133.
- PELLEGRINI, A & LONG, J. 2003. A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. *Journal Experimental Child Psychology* 85: 257–278.
- PIRET, A. , NIZET, J. & BOURGEOIS, E. 1996. *L'analyse Structurale. Une methode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PNUD. 1998. *Las paradojas de la modernización, Informe de Desarrollo Humano en Chile*. PNUD. Santiago.
- PNUD, INJUV. 2002. *Transformaciones Culturales e identidad Juvenil en Chile*. Extraído el 10 de Octubre del 2004, desde [www.injuv.gov.cl](http://www.injuv.gov.cl)

- PNUD, COLOMBIA. 2003. *Informe Nacional de Desarrollo Humano: El Conflicto, Callejón con Salida*. Extraído el 15 de enero del 2006, de <http://indh.pnud.org.co/>
- PNUD, COLOMBIA. 2006. *Buenas prácticas para superar el conflicto*. Extraído el 10 de Enero de 2006 desde <http://www.saliendodelcallejon.pnud.org.co/>
- REVISTA QUÉ PASA. 2003. *La Última Bomba del Frente*. Extraído el 20 de Enero del 2006 desde [www.quepasa.cl/revista/2003/04/25/t-25.04.QP.NAC.BACHELET.html](http://www.quepasa.cl/revista/2003/04/25/t-25.04.QP.NAC.BACHELET.html)
- RICOEUR, P. 2003. *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- ROSS EPP, J. & WATKINSON, A. 1999. *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: Editorial la Muralla.
- SIBONY, D. 1998. *Violence*. Seuil, Paris
- SMITH, P.; COWIE, H.; OLAFFSON, R. & LIEFOOGHE, A. 2002. Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*. 73, Number 4:1119–1133.
- SPOSITO, M. 2001. Um breve balanço de pesquisa sobre violência escolar do Brasil. *Educação e Pesquisa*. 27. Nº 1: Sao Paulo.
- TOLEDO, M.I. 2003. *Análisis Estructural de Contenido. Una guía para su aplicación según el modelo de J.P. Hiernaux*. Textos de Docencia Universitaria. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- UNESCO, BRASIL. 2001 *Pesquisa Nacional de Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasilia: UNESCO.
- UNESCO. 2006. *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-School: Some Examples*. Extraído el 3 de Enero de 2006 de [www.unesco.org/education/nved/index.html](http://www.unesco.org/education/nved/index.html)
- E.U.A. NATIONAL CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). 2004. *Violence-Related Behaviors among High School Students – United States, 1991-2003*. Extraído de [www.medscape.com/viewarticle/487272](http://www.medscape.com/viewarticle/487272) , el 13 de Agosto de 2004.
- VANDERSHURER, F. & LUNECKE, A. 2004. *Prevención de la Delincuencia Juvenil*. MINISTERIO DEL INTERIOR. CHILE.
- VISCARDI, N. 2003. “Enfrentando la violencia en las Escuelas: Un informe de Uruguay”. En *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- WEBER, M. 1944. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprehensiva*. Tomo II. Fondo de Cultura Económica: México D.F.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002) *World Report on Violence and Health*. Extraído en Mayo 13, 2003, desde

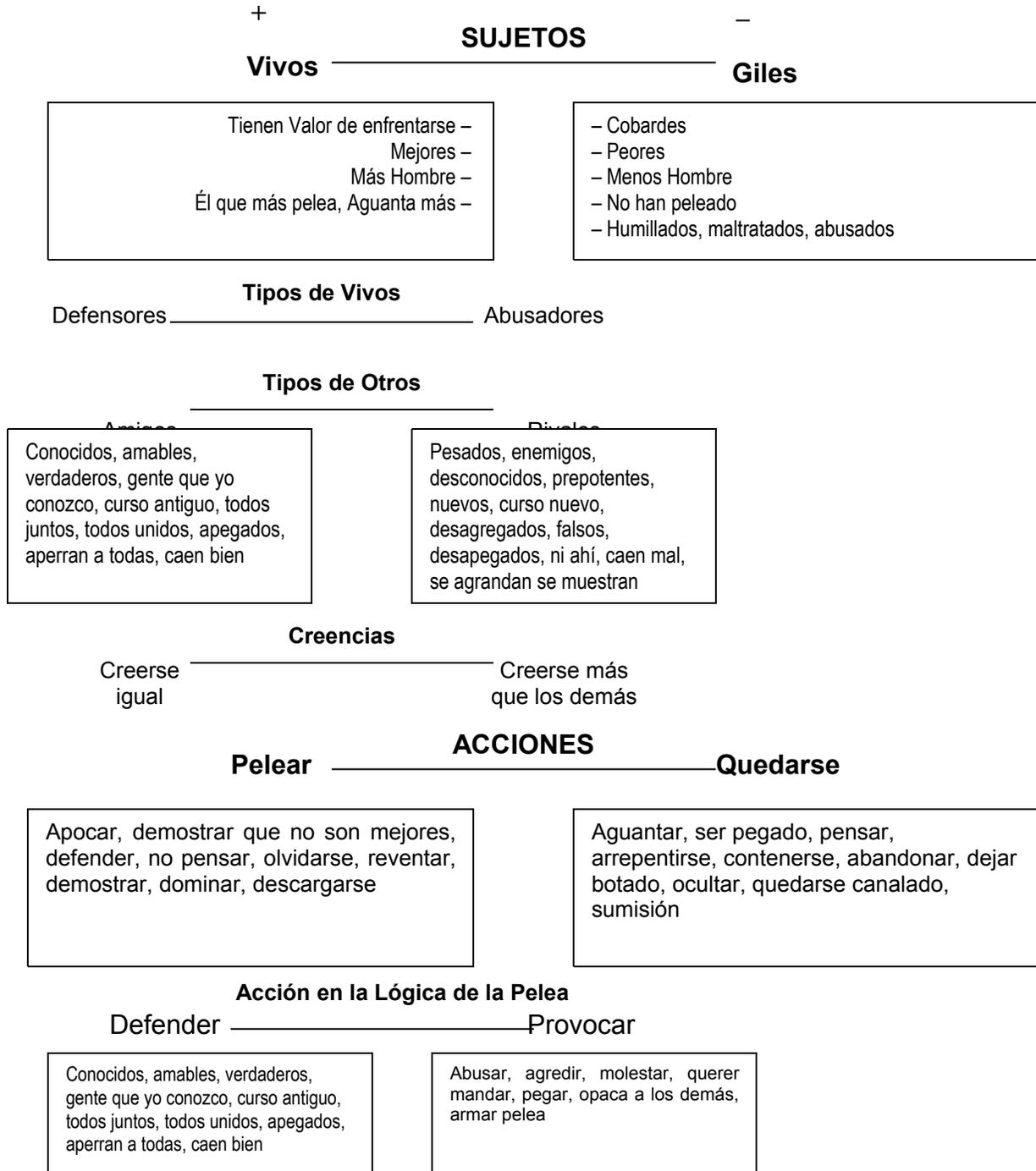
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/wrvh1/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/wrvh1/en/)

- ZARZURI, R & GANTER, R. 2002. *Culturas Juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH
- ZERÓN, A. 2004. Violencia Escolar y Violencia Anti-Escuela: Aportes Teóricos para una Aproximación Sociológica. Boletín de Investigaciones Educativas. Vol 19. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ZERÓN, A. 2006. *Antecedentes generales sobre la violencia escolar*. Documento preliminar de la Tesis, para optar al grado de Doctor en Ciencias de la educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ZIZEC, S. 2001. *El sublime objeto de la Ideología*. Siglo XXI Editores: Barcelona

# ANEXO I.

## ESTRUCTURAS INTEGRADAS DE ENTREVISTAS DE NSE BAJO.

### 1. INFORMANTE MARIO



## Tipos de Peleas

**Lincha**  
legales, justas, igualdad de condiciones, pelea a combos, de caballero, nadie se mete, correcta, pelea de verdad, regladas

**Cuica**  
Ilegales, injustas, desiguales, pelea con arma, de cobardes, todos se meten, incorrecto, linchar

**Respeto**

## CONSECUENCIAS

**Ser Pasado a Llevar**

Todos saben, paran el abuso, que se hable, que se sepa, honor, orgullo, tranquilidad, conocerse

Nadie sabe, humillación, seguir siendo abusado, desconocerse, que se calle

Tranquilidad ————— Rabia

Honor, orgullo, mantener status

Deshonor, ni ahí, perder status

Igualdad ————— Diferencia

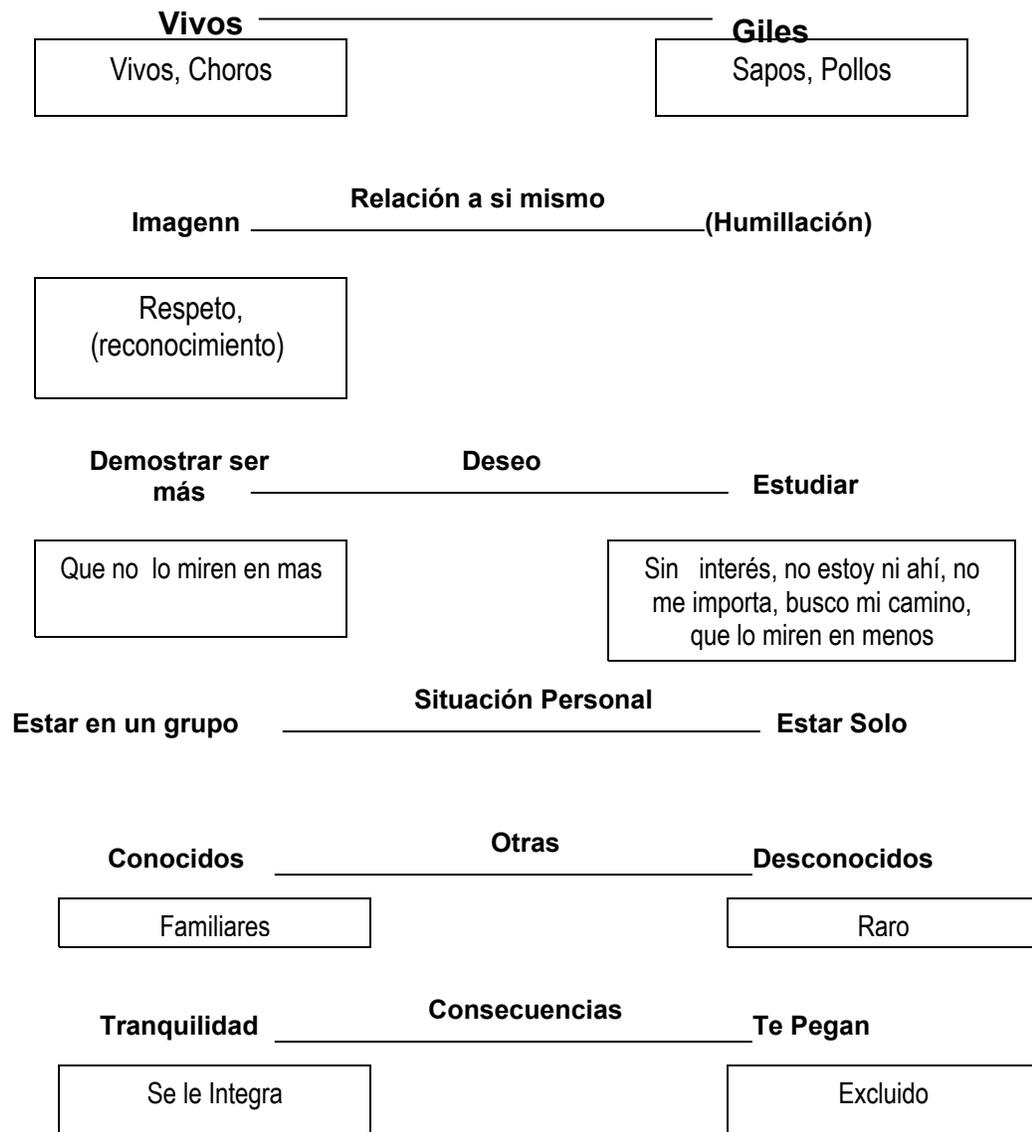
**Reconocimiento**

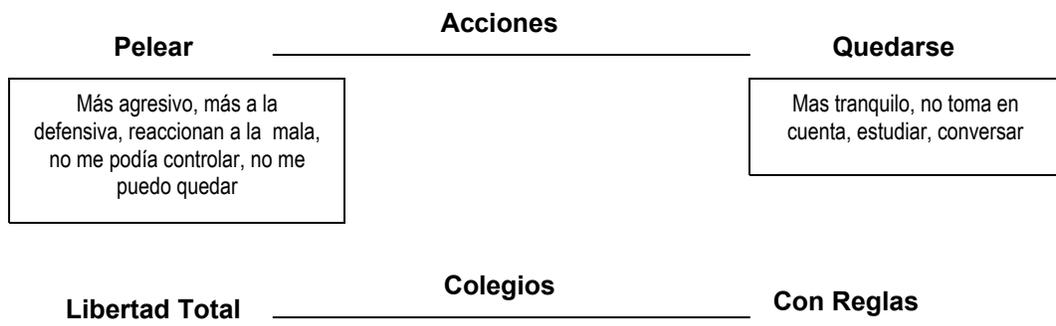
**Humillación**

## 2. INFORMANTE FRANCO

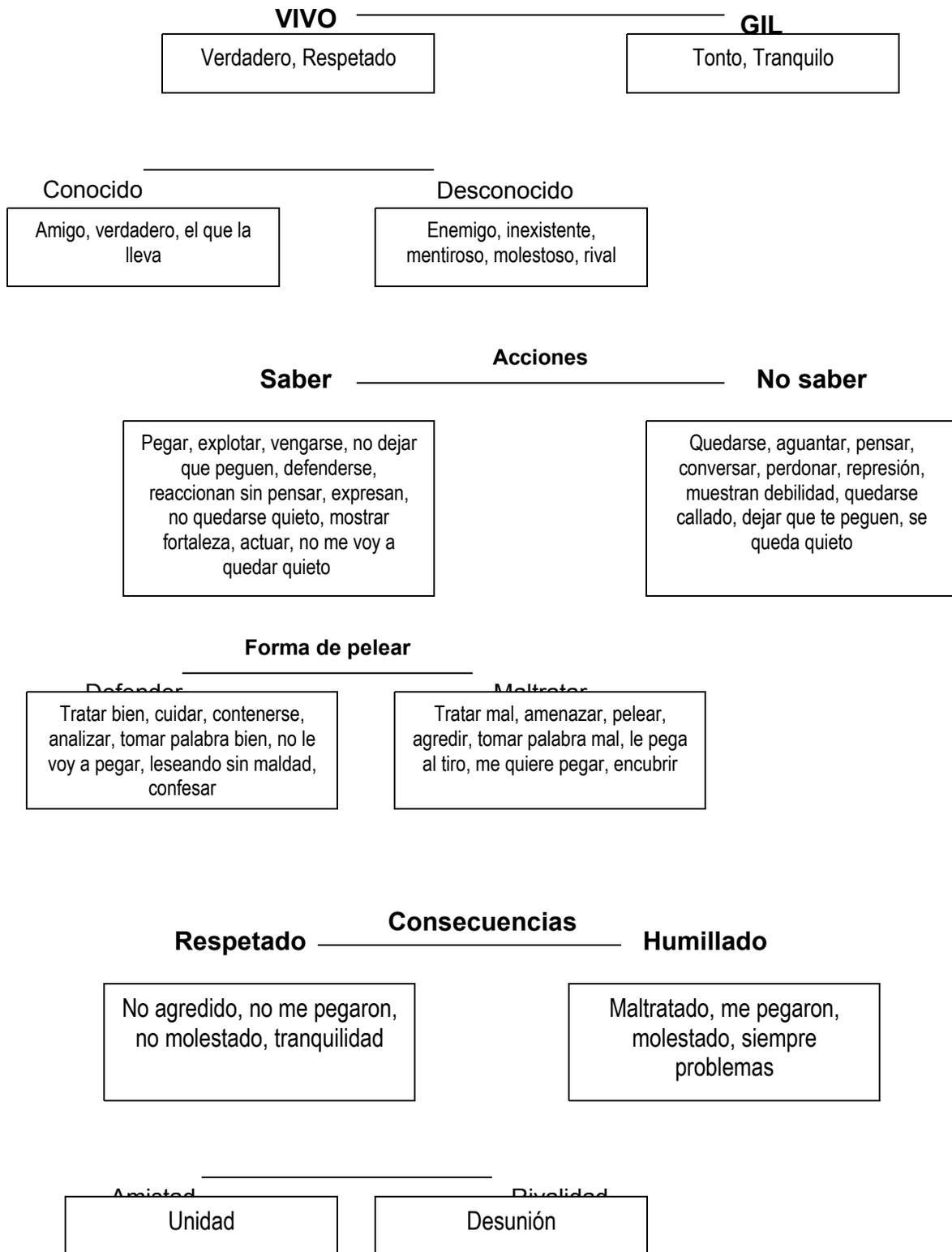
Franco en este momento abandonó la lógica de la pelea, en este sentido, todo lo que tiene que ver con esta lógica aparece como negativo. Dado que nos interesa llevarlo desde la lógica de la pelea, en algunos casos en que si lo admite invertiremos la valoración de modo que la lógica de la pelea quede en positivo, haciendo emerger de este modo al sujeto de la violencia.

### LÓGICA DE LA PELEA





### 3. INFORMANTE DIEGO



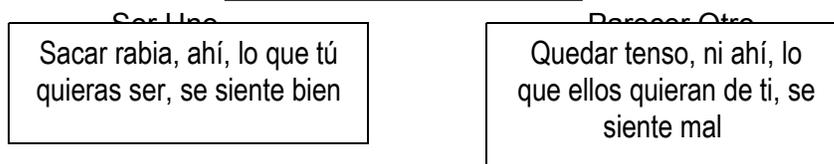
### Norma



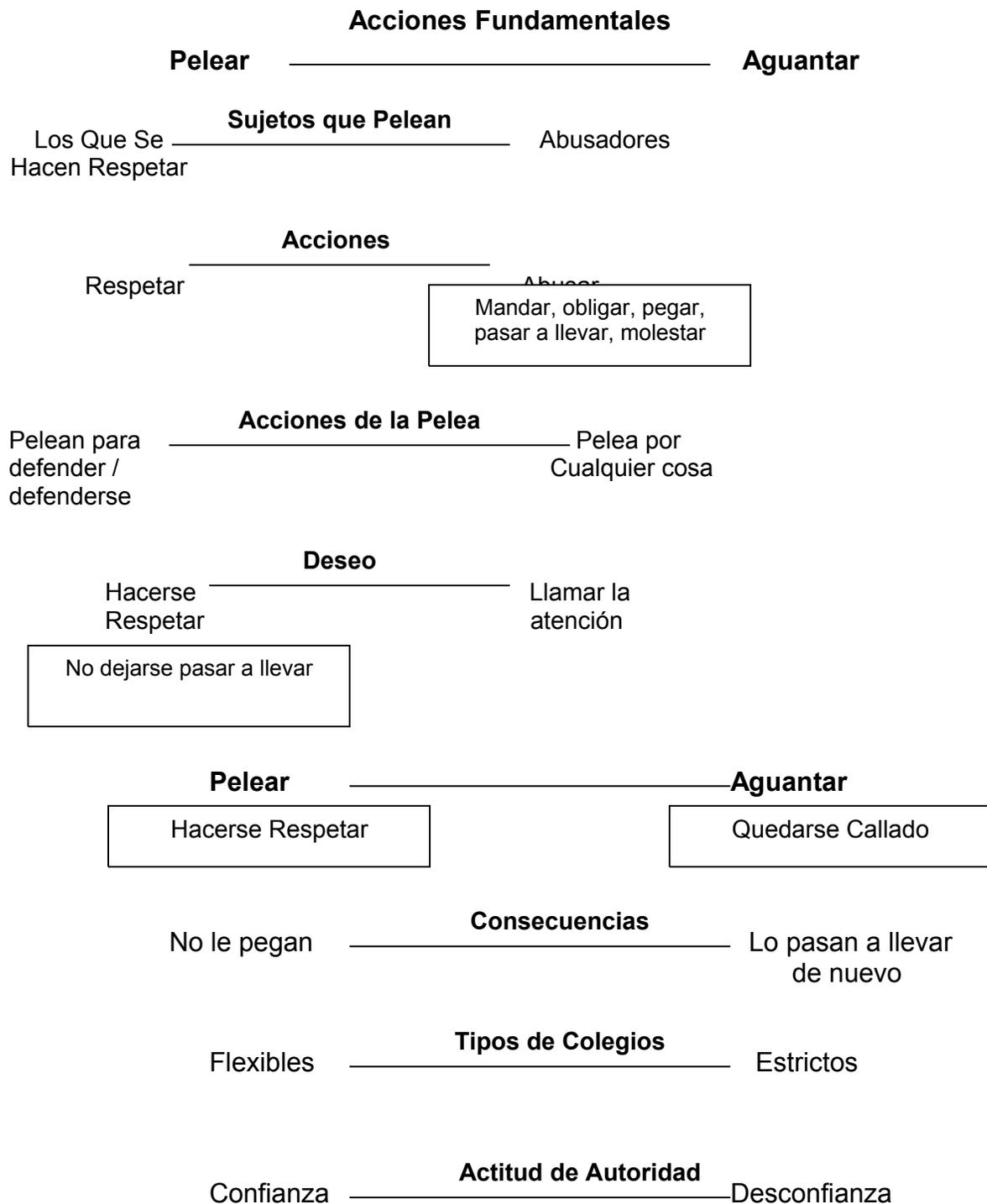
### Acción de la Norma



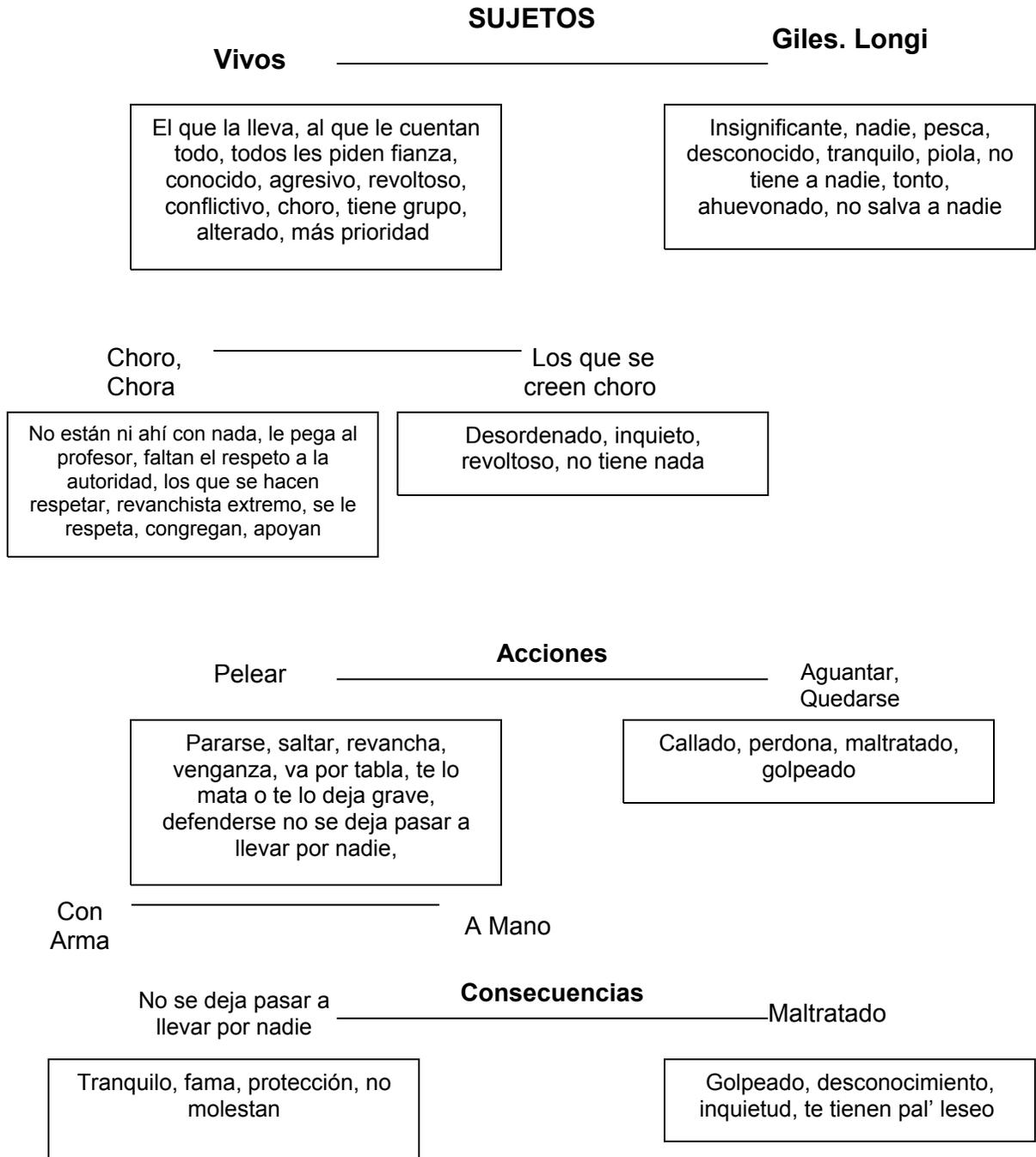
### Consecuencias



#### 4. INFORMANTE RICARDO



## 5. INFORMANTE JOSÉ



Humilde \_\_\_\_\_ **Actitud** \_\_\_\_\_ Soberbio

Buena \_\_\_\_\_ **Relación con los otros** \_\_\_\_\_ Mala

En grupo \_\_\_\_\_ **Sociabilidad** \_\_\_\_\_ Solo

Integrada, saltan todos

Excluido, no salta nadie

En grupo \_\_\_\_\_ **Tiempo** \_\_\_\_\_ Antes

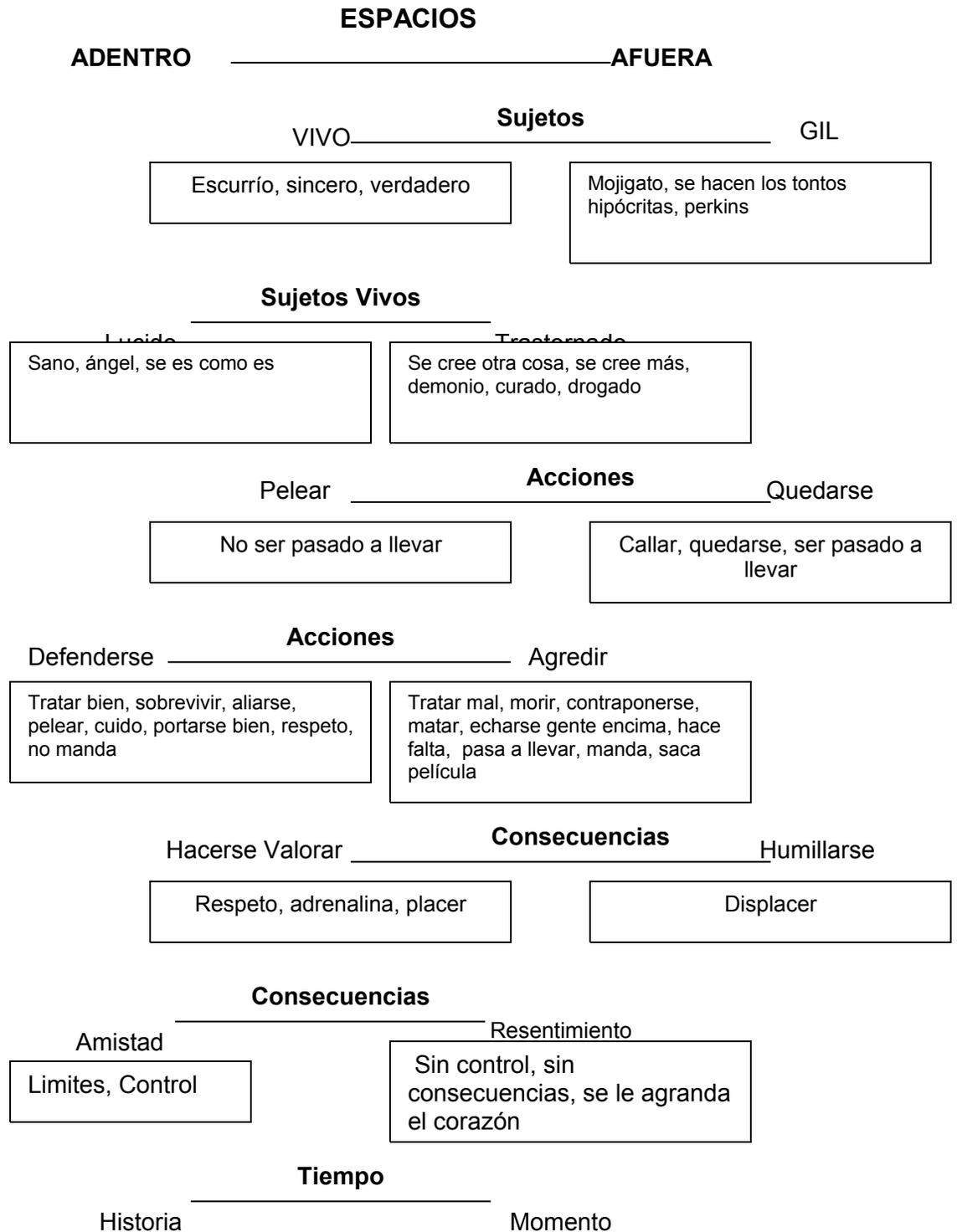
Libertad \_\_\_\_\_ **Deseo** \_\_\_\_\_ Deber

Mi lugar, no estar ni ahí

Su lugar, estar ahí

Desahogo \_\_\_\_\_ **Vivencia** \_\_\_\_\_ Impotencia

## 6. INFORMANTE NELSON



## 7. INFORMANTE FRANCISCA

### SUJETOS

Los que la llevan ————— Los que quieren llevarla

(Choro), conformes,  
envidiados, piola, pelear  
justificado

(Picao a choro), envidian,  
insatisfechos, alumbrado,  
pelear por pelear

### Acciones

(Ocultar) ————— Buscar Pelea

Pelear, defender

### Tipos de Otros

Conocido

Desconocido

Amigo

Nuevo, diferente, extraño

### Acciones de los Otros

(No mirar)

Mirar feo

(No agredir), Unir

Pelear, diferenciarse

### Relación a los Otros

Mimetizarse

Diferenciarse

### Disposición afectiva

Tranquilidad

Tensión

### Ultimidad

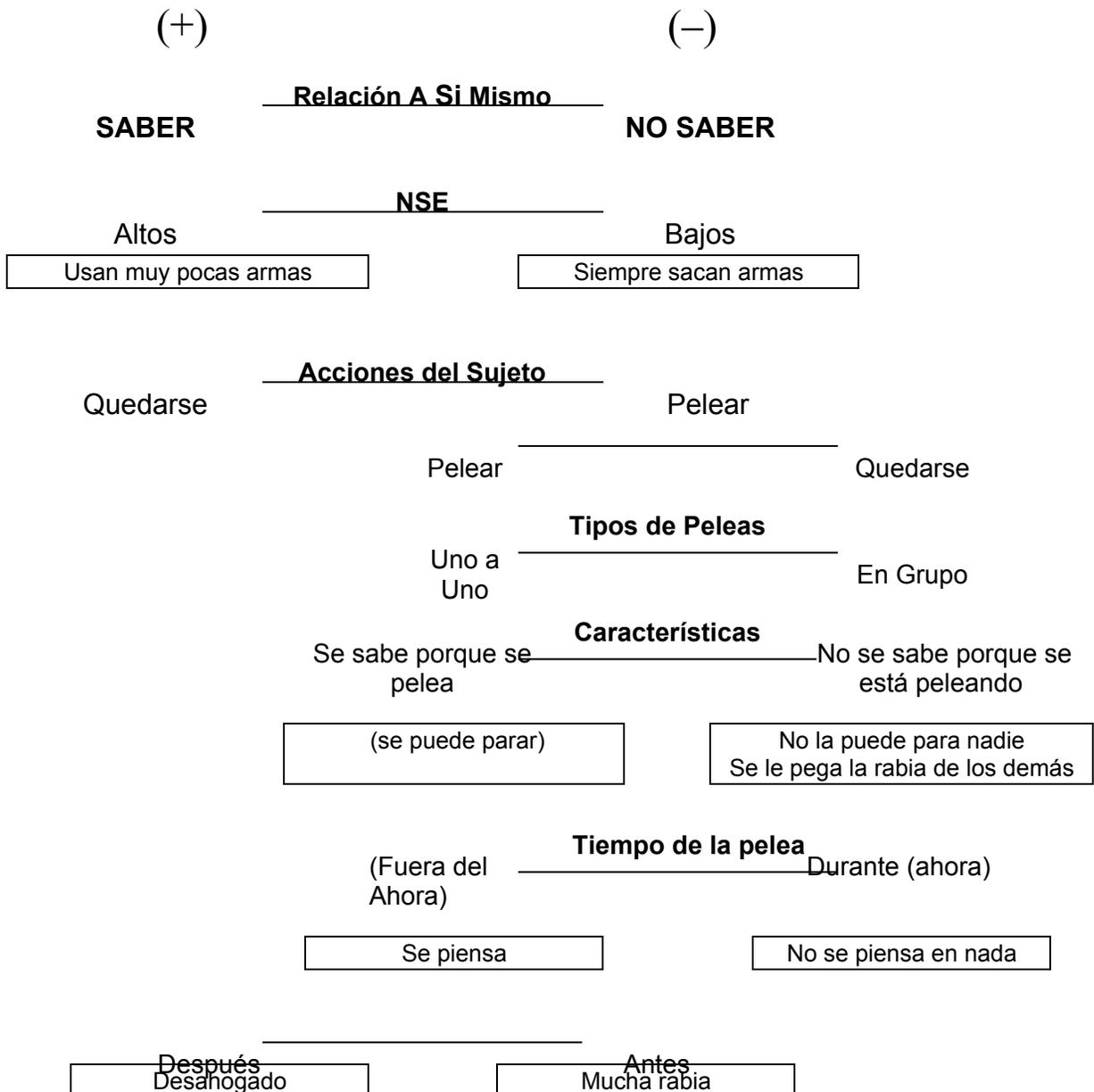
Mimetizarse  
Ser Parte

Diferenciarse

## ESTRUCTURAS INTEGRADAS DE ENTREVISTAS DE NSE ALTO.

En algunas estructuras la valoración pone la violencia y al "Flaite" en negativo. Dado que el interés de esta tesis es hacer emerger el sujeto de la violencia escolar y no la particularidad de los informantes, se decidió invertir la valoración. No hay que olvidar, que la posición del "Cuico" tirado a "Flaite" y del cuico-"Cuico", son intercambiables, por lo que las valoraciones circulan de polo al otro, al interior del propios discurso.

### 1. INFORMANTE TITO



Remordimiento \_\_\_\_\_ **Consecuencias** \_\_\_\_\_ No arrepentirse casi nunca

Sí te importa el otro  
Haber dejado muy mal al otro

Si no estas ni ahí con la vida del otro

**Características del los sujetos implicados**

(Mide consecuencias)

No mide las consecuencias de sus actos

(Sabe en lo que se está metiendo),  
Sabén comunicarse con la gente

No sabe en lo que se está metiendo,  
(No sabe comunicarse con la gente)

**Motivo de las Acciones**

(Por cosas importantes)

Por Leseras súper tontas

**Consecuencias en Relación a sus pares**

(Quedar Mal)

No quedar Mal)

**Espacios**

Dentro del Colegio

Fuera del Colegio

Casi no hay peleas  
Hay pero son pocas  
Las paran al tiro

Caleta de peleas, nadie las para,  
Pasa de todo, No sabí con quien te estay metiendo,  
no sabí con lo que te pueden salir

**Tiempo Histórico**

Antes (Pasado)

Hoy (Presente)

No se veían tantas peleas  
Más seguro

Ahora hay gallos que se dedican eso, a pelear  
(Menos seguro)

### 3. INFORMANTE SAMUEL

#### ICONOS NSE

##### FLAITES

Son reales,  
Las saben todas  
(Tienen sentido)  
(Tienen poder)  
(Son bacanes)

##### CUICOS

No son reales/imitan  
No cachan nada  
Están Perdidos (No tienen  
sentido vital)  
Se sienten poderosos  
Se sienten Bacanes

#### Acciones

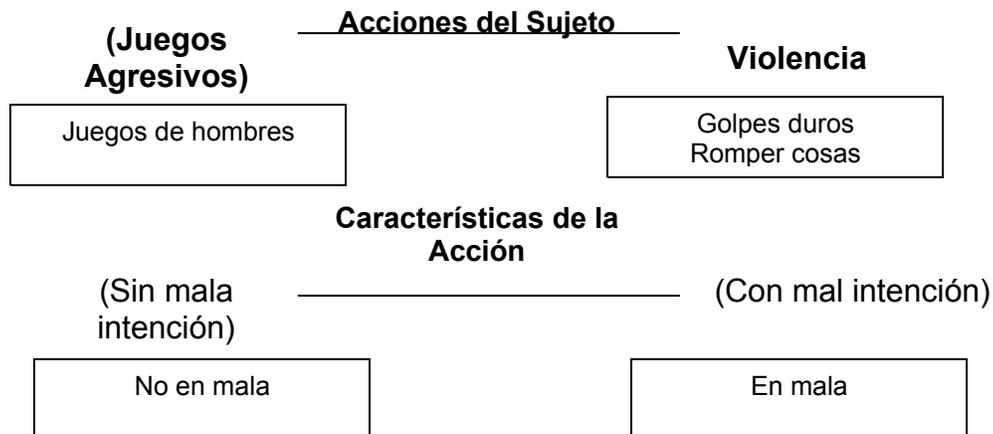
##### Pelear

Defenderse

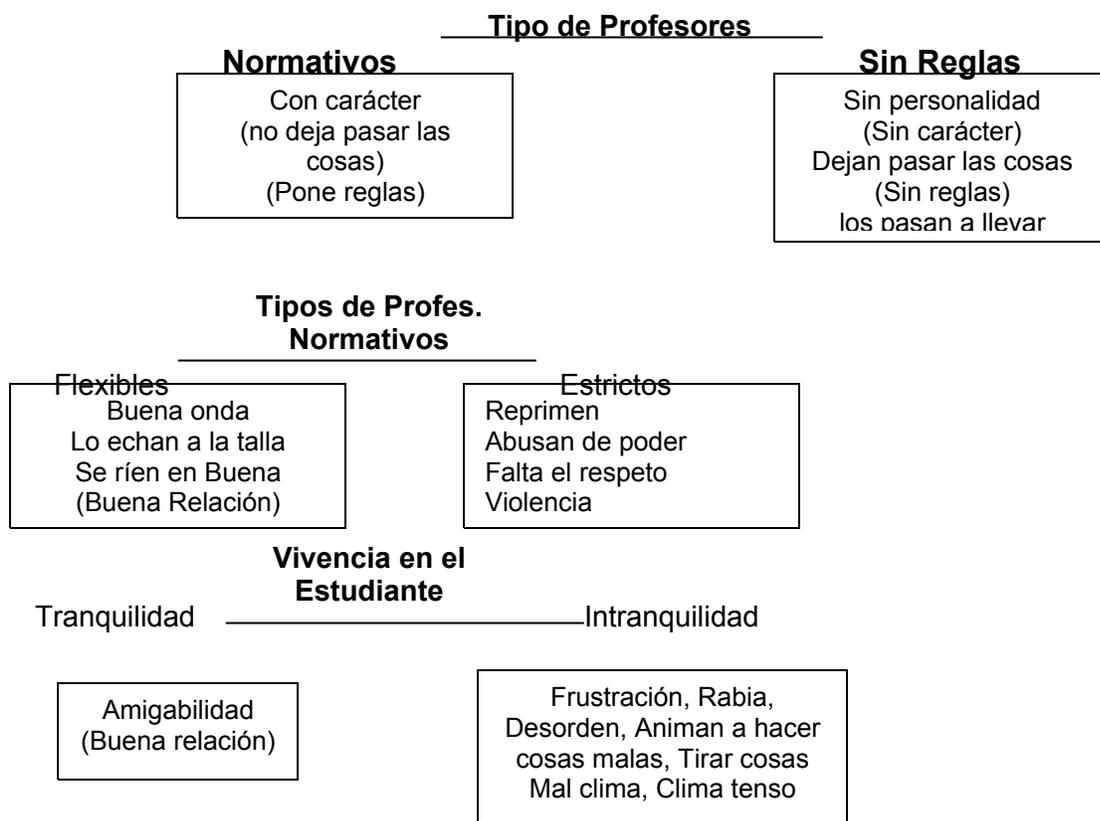
##### Quedarse

### 3. INFORMANTE MIGUEL

#### Relación de violencia y Juego



#### Relación al modo normativo de los profesores.



**Reacción de los  
estudiantes frente a los  
tipos de profesor**

**(Respeto)**

**(Sin Respeto)**

(Orden)

Lo pasan a llevar  
Desorden

Valoración por nivel Socioeconómico.

**Tipo de NSE**

**NSE Alto**

**NSE Bajo**

**Sujetos Iconográficos  
por NSE**

**("Cuico")**

**"Flaite"**

(Sin armas)  
(tranquilos)  
(No amenazan)  
Saber (conocimiento)

(Agresivos)  
(amenazantes)  
Raperos  
Andan con cuchillo  
Andan con armas  
Pandilleros  
No saber  
(desconocimiento)

**Tipos Cuicos**

No imita

Tirado a  
Roto

Gente como uno

Parados  
Andan con cuchilla  
pero sin usarla  
No pasa mucho



5. INFORMANTE NELSON

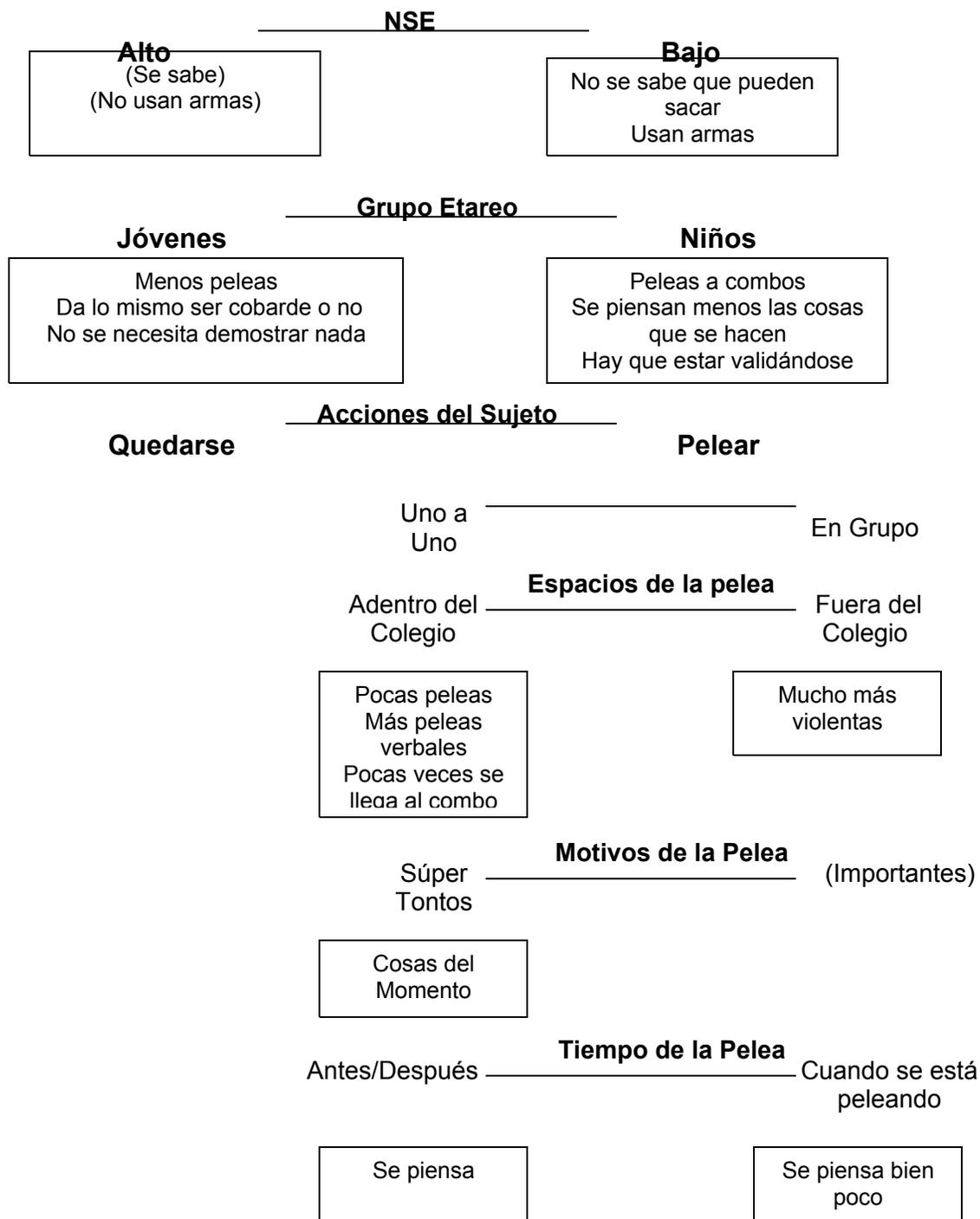
(+)

(-)

Desde la perspectiva del sujeto violento



Desde la perspectiva del sujeto no violento



**Tiempo Histórico**

Antes  
(Pasado)

Hoy  
(Presente)

Peleas eran entre gallos conocidos  
Nunca con un nivel más bajo

(Entre desconocidos)  
(Con otros NSEs)

**Mediadores**

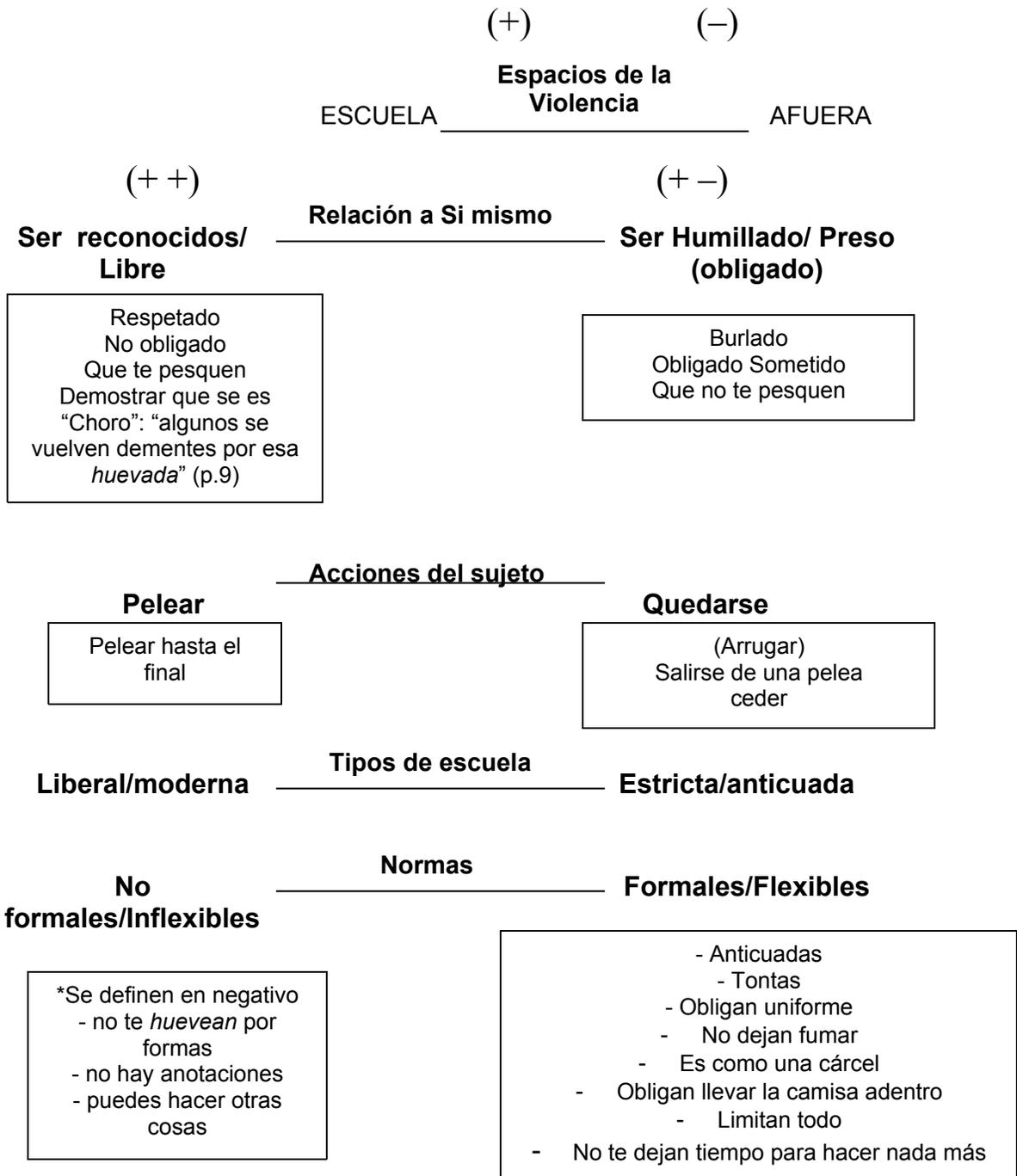
Familiaridad \_\_\_\_\_ (Desconocimiento)

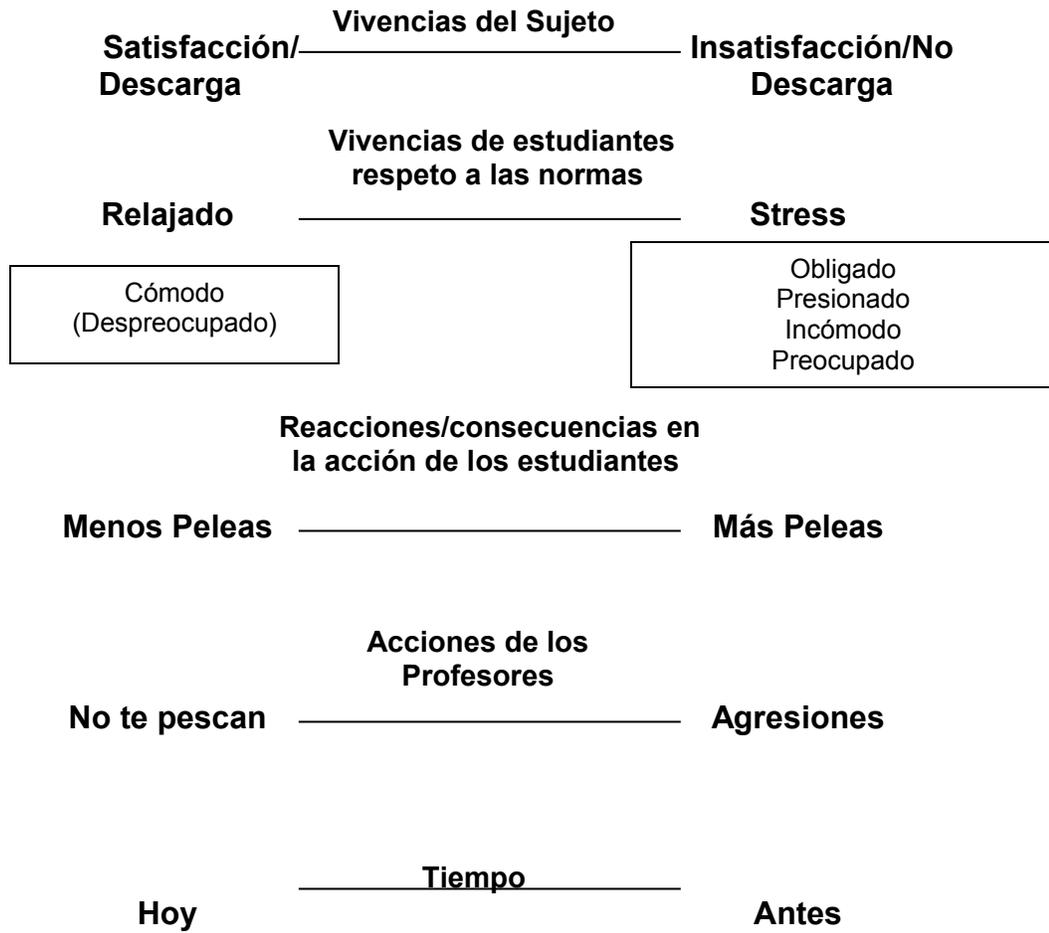
Somos más hermanos  
Somos una familia

**Consecuencias**

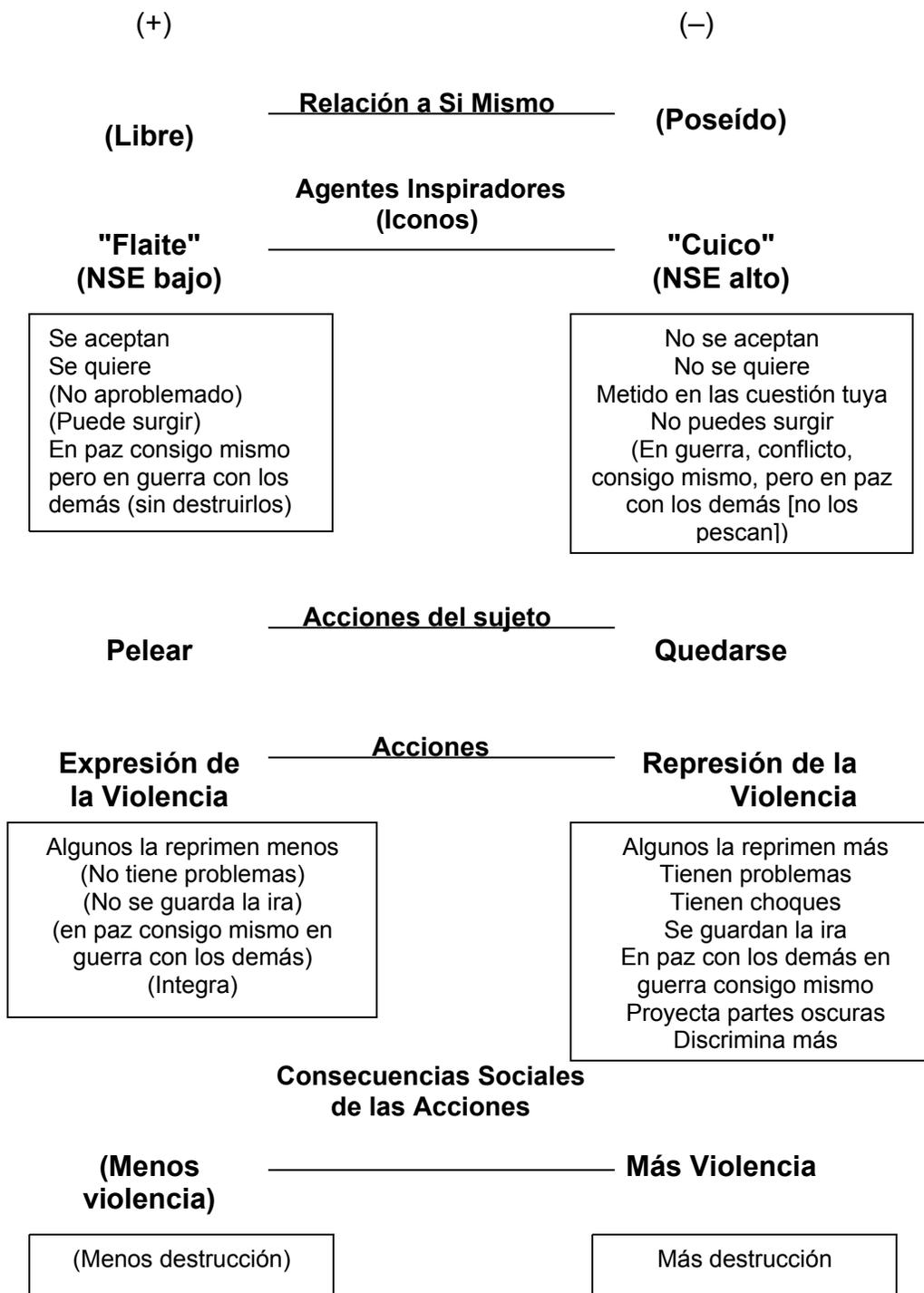
(Integración) \_\_\_\_\_ (Desintegración del Curso)

6. INFORMANTE PEDRO





## 7. INFORMANTE DANIEL



**Consecuencias  
Individuales de las  
Acciones**

**(Violencia Externa)**  
**No hay problemas  
personales**

Violencia, Energía expresada  
Descarga de energía negativa  
(Menos violencia interna)  
(Menos problemas psicológicos)  
(me hace sentir bien)  
No se la tirai a nadie  
Se puede vivir

**Violencia Interna**  
**Problemas Personales**

Tiene violencia adentro  
Energía negativa reprimida,  
conservada adentro (Instinto de  
muerte)  
Tics  
No pueden dormir  
No se relaciona con la gente  
No se acepta a los demás  
La persona explota  
Todos nos ponemos violentos  
Más enojo de lo normal  
Me hace sentir mal  
No me gusta  
se tira la violencia  
(No se puede vivir)

**Modos de Resolver la  
Violencia**

**Expresarla**

Decir las cosas que se  
piensan  
Tolerar  
Con ejercicio  
La botai no más

**No Expresarla**

Confrontar  
No decir las cosas que  
se piensan

**Ultimidades**

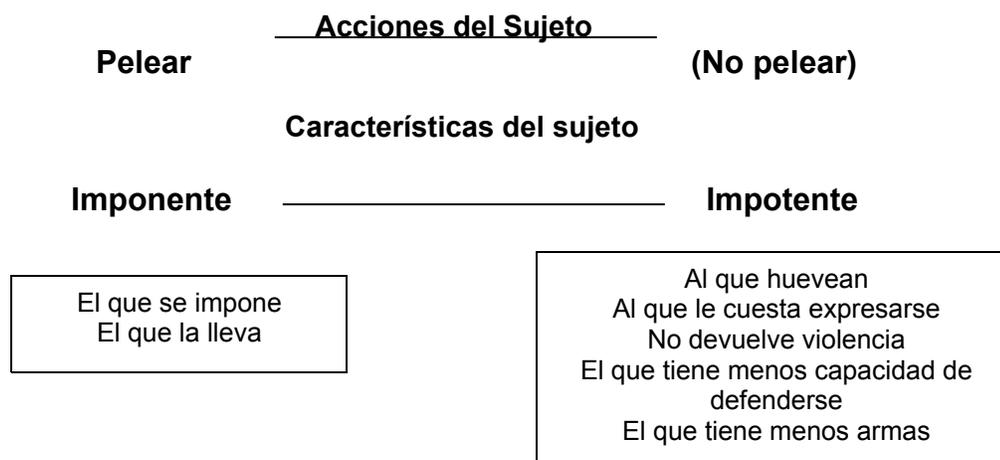
**(Vida)**

Lazo Social  
(Surgir)

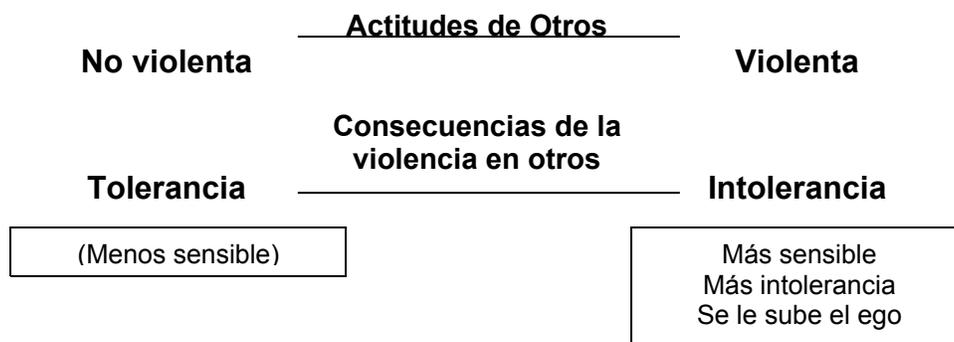
**Muerte**

Destrucción Social  
No puedes Surgir

Puede ser distinto



Otro



Otro

**Espacios de la Violencia**

**Colegio**

**Afuera**

**Tipos de Colegios**

Liberal/  
Flexible

Estricto

Buen colegio

Mal colegio

**Características**

(Puede Pensar  
Diferente)

No puedes  
pensar  
Diferente

**Consecuencias en los  
alumnos)**

Integración

Discriminación

Más armonía  
Disminuye violencia

Ser discriminado  
Ser marginado  
Genera más violencia