



**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología**

Educación, Jóvenes y Violencias

**Una mirada desde la estructura y el sujeto a las tensiones del
Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén**

Felipe Vera Ortuño

Profesor Guía: Claudio Duarte Quapper

Santiago, Noviembre del 2013

“No me hablen de violencia como si no la conociera, como si su existencia fuera una experiencia nueva, como si fuera una mera situación puntual de ahora y no supiera cómo es que opera en toda la historia.

Vivimos en un modelo más violento que cualquier protesta directa, revuelta o manifestación del pueblo. Podemos verlo, vivirlo y sentirlo, violento es el puto sueldo mínimo mezquino e indigno.

Autoridades condenan un tipo de violencia, la que atenta contra el sistema de la gran empresa, contra su propiedad, sus leyes y sus policías, y silencia la violencia inmensa de todos los días.

Los constantes allanamientos con armas de guerra al pueblo mapuche que sigue resistiendo por su tierra, los pedigones maricones y amenazas que los niños sufren cuando hay invasiones en su propia casa.

Violenta es la venta de tus derechos y de hecho, es un robo el cobro en educación, salud y techo. Violento es el apropiamiento empresarial de todos los bosques, los mares y el hábitat que van a devastar.

Pero eso no sale en la prensa que trenza mensajes con eficiencia pa’ vencer la resistencia, y es que su Estado es la violencia organizada de la clase alta, contra la que labora por casi nada.

Y dónde empieza la violencia? empieza desde que nacemos en estos ghettos de impotencia, en la carencia de toda oportunidad, la violencia de verdad es la ciudad de la opulencia.

Y dónde empieza la violencia? el despertar de la conciencia sólo gana consecuencia, yo tapo mi cara, tu tapas la realidad, la violencia de verdad es el capital y su esencia.

No hay algo más hipócrita que hablar de la violencia si ésta no toca tus puertas, ni en las noches te despierta. Ven a dormir acá en el ghetto y dime si hay faceta de esta realidad concreta que yo no comprendo.

Violencia es la indiferencia con la gente o la manera chata en que el rico trata al indigente. Son las barreras que inventan para discriminarte, son murallas levantadas pa’ frenar al inmigrante.

Dime quién es responsable de estas atrocidades, crímenes contra la humanidad, prisiones militares. Allá en

Irak, Afganistán o en Libia, niños de Palestina se asesinan casi cada día.

Cuando el imperio identifica su enemigo, los dueños de los medios justifican hasta genocidio, y los que bombardean escuelas y fábricas después de derechos humanos quieren dar cátedra.

No les compramos cuando nos dan ese argumento, que demonizan a los que están luchando por ser tan violentos, si en una pura sesión en el parlamento aniquilan más vidas que todos nuestros caseros armamentos.

Pero si poderosamente reclamamos algo, nos llaman delincuentes y nos mandan al carajo (¿violento yo?) violentos tus fucking fajos que son sufrimientos y muerte pa’ la gente de trabajo.

Y dónde empieza la violencia? empieza desde que nacemos en estos ghettos de impotencia, en la carencia de toda oportunidad, la violencia de verdad es la ciudad de la opulencia.

Y dónde empieza la violencia? el despertar de la conciencia sólo gana consecuencia, yo tapo mi cara, tu tapas la realidad, la violencia de verdad es el capital y su esencia.

Cuándo se va a acabar la violencia? Sólo cuando se acabe la desigualdad social, cuando termine la pobreza, la mala educación, la salud como las weas.

Cuando valga la pena buscar pega en vez de traficar o salvarse robando en las esquinas, cuando vivamos en barrios pensados para seres humanos, cuando el transporte público no nos trate como ganado.

Cuando ya no haya que andar cuidándose en las calles, cuando nuestros niños coman bien y crezcan sanos, ahí va a terminar la violencia, te lo juro mi hermano, mi hermana...y hasta entonces, sólo habrá guerra”.

Portavoz ft Subverso – Donde Empieza (2012)

.....
Infinitas gracias a mi familia, amigos y profesores que me apoyaron siempre. Al Instituto Nacional, la Universidad de Chile y muy especialmente a Los de Abajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1.Motivaciones, nociones e intenciones que originaron la investigación.....	6
1.1 Tema del cual se hablará en el texto.....	7
1.2 Avance de los problemas que originaron el estudio.....	10
2. Antecedentes de la temática en estudio.....	14
2.1 Contexto del problema.....	14
2.2 Planteamiento del problema específico y pregunta de investigación.....	21
2.3 Objetivo general, Objetivos Específicos y Relevancias.....	23
3. Estrategia Metodológica.....	24
3.1 Enfoque cualitativo.....	24
3.2 Técnicas de producción de información.....	25
3.3 Proceso de análisis.....	27
4. Estructura del texto.....	28
CAPITULO I: Panorama Conceptual.....	29
I.1 Dimensiones principales del problema de estudio abordado.....	29
I.2 Problematización teórica del estudio efectuado.....	29
I.2.1 Desde el polo Estructura.....	31
I.2.2 Desde el polo Sujeto.....	37
I.2.3 Tensiones del Campo Escolar.....	45
I.2.4 Cuatro elementos constitutivos de la violencia.....	48
CAPITULO II: Resultados obtenidos.....	51
II.1 T1: Contradicción entre Sistema Educativo y Posición en la estructura.....	51
II.2 T2: Oposición entre los Medios de Encauzamiento y las Agencias de Socialización.....	62
II.3 T3: Distanciamiento entre enseñanza de respeto y Aprendizaje Social de Violencias.....	65
II.4 T4: Conflicto inter-generacional e intra-generacional.....	69

II.5 Los cuatro elementos constitutivos de la violencia.....	72
CAPITULO III: Conclusiones.....	77
III.1 Volviendo a la pregunta y objetivos de investigación.....	77
III.2 Aporte teórico, metodológico y político del estudio.....	87
III.3 Proyecciones que se abren desde los hallazgos del estudio.....	89
III.4 Nuevas pistas investigativas que se recomienda considerar en futuros estudios.....	92
BIBLIOGRAFIA.....	94
ANEXO METODOLOGICO.....	98
8.1 ANEXO I: Trabajo de Campo.....	98
8.2 ANEXO II: Pauta de Análisis.....	100
8.3 ANEXO III: Material Analizado.....	101-124

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la sociedad chilena se ha visto estremecida por hechos de violencias de gran impacto social que han llevado a reflexionar respecto al aumento de las manifestaciones de violencia, maltrato y abuso, tanto en el ámbito público como privado. Los escenarios escolares no han escapado a esta tendencia, apareciendo hoy día como un espacio social donde es posible observar lo que se ha conceptualizado como *violencia escolar*, de una manera que lejos de ser neutra, contiene enfoques, estrategias y métodos posibles de entender a la luz de sus consecuencias en la historia de nuestra sociedad y nuestras juventudes.

Por lo anterior, es necesario aclarar desde un comienzo que en la presente investigación hablaremos de *violencias* “usando la expresión en plural, para dar cuenta de una idea básica: no existe *la violencia*, sino que existen *las violencias*. Es decir, una diversidad de modos de expresión de esta práctica social que, al ser analizada como unívoca, lleva a confusiones, errores y en muchos casos al despliegue de estrategias inadecuadas para resolver situaciones de tensión social” (Duarte 2002:3). De la misma forma y en relación a nuestro sujeto de estudio, cabe señalar que “lo que existe y que ha venido ganando presencia en nuestras sociedades son *las juventudes*, vale decir, diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surgen desde un grupo social y que se expresan de maneras múltiples y plurales” (Duarte, 2012:114).

De esta manera, en la presente investigación intentamos sumarnos al esfuerzo realizado por aquellas perspectivas que dejan de explicar el fenómeno de las violencias de jóvenes como un problema estrictamente judicial o policial, aunque no sea fácil nadar contra estas corrientes. Con tranquilidad y convicción, creo que es necesario comenzar a entenderlas desde la complejidad (movimiento y transformación permanente) de sus múltiples expresiones, como un problema urgente e importante de la sociedad y de los sujetos sociales, que afecta los derechos humanos, la salud pública, la seguridad ciudadana y la dignidad de las personas. Así, adscribimos a aquellos enfoques que abordan de esta manera el problema y no sólo como un problema que se resuelve a través de sistemas penales y represivos.

Por lo anterior, concebir las violencias de jóvenes en la escuela con perspectiva de totalidad y liberación, es una decisión consecuente con la toma de conciencia y esperanza respecto del lamentable modo en que las conductas violentas arrastran a gran cantidad de jóvenes populares hoy día, destruyendo sus vidas. Son muchos los jóvenes que mueren en homicidios, accidentes automovilísticos, riñas, etc., y demasiadas las víctimas del autoritarismo, el abuso de poder y la naturalización de las violencias en nuestro planeta. Algo debemos hacer.

En el presente estudio nos hemos propuesto investigar las tensiones del Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén en tanto campo escolar, es decir, entendiéndolo como un espacio de relaciones de sujetos, con experiencias y capitales en disputa. Por este motivo, con el fin de problematizar e indagar en las manifestaciones de violencias que se expresan en este espacio influido por la historia, el Estado, los mercados, la cultura, los adultos y los jóvenes, y convencidos de la necesidad histórica de transformar la actual situación de desintegración social, es que intentamos explicar causas, efectos y contextos que nos permitan entender por qué las violencias *sociales* presentan hoy día determinadas características (y no otras), a la vez que indagar en por qué las soluciones hasta ahora propuestas no dan los resultados esperados.

La propuesta que aquí se intentará construir opta por reflexionar sobre *Educación, Jóvenes y Violencias*, desde perspectivas que permitan pensar soluciones de manera articulada con algunos fenómenos y valores comprometidos con la participación ciudadana, como son la justicia, derechos humanos, igualdad, respeto por la diversidad de diferencias y la democracia. Así, en los sucesivos puntos a desarrollar intentaremos hacer visibles algunas de las formas que adoptan las violencias sociales en las diversas áreas de la compleja trama social, sin pretender agotar los contextos ni manifestaciones de las violencias, dejando al lector la tarea de establecer ligaduras y correspondencias dentro de la red de interacciones que existen entre los distintos fenómenos analizados y relacionados en este (con)texto.

1. Motivaciones que originaron la investigación

Las diferentes maneras cómo nos acercamos a los mundos juveniles presentan una tensión entre aquellos enfoques que sobrevaloran la dimensión cultural y aquellas que se centran más bien en el carácter sociopolítico de las determinaciones y expresiones juveniles. “las culturas juveniles, entendidas como conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales, operan como símbolos del profundo malestar que aqueja a las sociedades y que en los gestos más espontáneos y lúdicos, radican pistas claves a ser desentrañadas desde la teoría crítica” (Reguillo, 2003:100). De esta manera, junto con entender a las juventudes de un modo plural en tanto existen diversas maneras de ser joven, es necesario tener presente que toda acción o modo de relación juvenil, colectiva o no, se debe entender como inscrita y expresión de un contexto histórico, económico, político, social y en un universo simbólico que lo liga profundamente con la sociedad y la cultura. Así, en el presente estudio optamos por visibilizar e indagar en la conflictividad, las violencias de la sociedad y de los jóvenes, la heterogeneidad de prácticas y actitudes juveniles en el campo escolar, entendidas todas ellas como consecuencias de una posición, situación y condición específica en la sociedad.

Por lo anterior, entenderemos a los jóvenes motivados por (re)situar sus prácticas, a partir de contextos entendidos como campos de relaciones de lucha entre fuerzas cambiantes, de manera tal que “el objeto en disputa es el *cuerpo joven* y que además del mercado y del Estado, también las ciencias sociales, las humanidades y sus practicantes, estarían operando como fuerzas cambiantes que luchan para (re)definir el significado de *ser joven* ” (Reguillo, 2003:103).

El comentado “desentendimiento del mundo” o “desencanto juvenil” cuando a los jóvenes se les habla de política, trabajo o educación, pareciera que va más allá de estudiar mejores maneras de acercarlos la política, el trabajo o la educación para que participen de la sociedad. Siguiendo nuestra intuición, creemos que hay raíces más profundas en esta relación/problemática; una imposibilidad estructural de los jóvenes para constituirse en sujetos (libres, a su manera), de modo que la pieza que falta (y que buscamos) no estaría en la “subjetividad dañada” sino que en la relación de esta con la “estructura” que condiciona, redefiniendo y resignificando el despliegue y construcción de estas subjetividades juveniles.

Desde una perspectiva que entiende las juventudes como construcción social, intentaremos comprender las experiencias y formas de *ser joven* en el marco de una sociedad occidental, capitalista, patriarcal y de matriz adultocéntrica, donde “las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción, se han consolidado sosteniéndose en

un estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes define como *menores*, y de esa forma logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica.” (Duarte, 2012:110). Así, cabe señalar que este modo de relación y organización social construido desde los mundos adultos ha consolidado en el tiempo un sistema de dominación que se ha denominado *adultocentrismo* en tanto “delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas” (Duarte, 2012:111). De aquí nuestra mirada a los jóvenes de hoy en el marco de un “sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social. No es que antes del capitalismo no existiera, sino que como hemos visto en la historia reciente, este modo de producción se sirve de dicho sistema para su reelaboración continua en lo económico y en lo político” (Duarte, 2012:111).

Como se puede intuir, este proceso se ha venido gestando a través de la historia con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. Desde aquí nuestra pretensión de visibilizar, estudiar y contribuir a la comprensión y transformación de estos sistemas de dominación y realidades juveniles.

1.1 Tema del cual se hablará en el texto

Educación, jóvenes y violencias en-de-hacia la escuela como expresión de una articulación estructural-institucional-situacional de violencias sociales y no sólo como expresión de juventudes.

Debido a que en el presente estudio pretendemos estudiar la relación entre educación, jóvenes y violencias a la luz de las violencias en el ámbito escolar, es necesario tener claro que implica adentrarnos en un tema donde a juicio de varios autores existe una falta de acuerdo debido a lo abstracto del concepto de violencia y al conjunto de prenociones que la explican y hacen observables. ¿Hasta qué punto una estructura, institución, situación o acción puede considerarse violenta? Esta pregunta nos acerca al desafío de comprender dicho concepto desde la relación que existe entre violencia y jóvenes (objetos y sujetos de ella), más allá de la historia de manipulación, mediatización, prejuicio y estigmatización que ha tenido el concepto de *violencia* y de *joven* desde el discurso dominante de los medios de comunicación hegemónicos.

Sin embargo, comprender las violencias de la sociedad y sus dimensiones y expresiones no es problema sólo de límites conceptuales sino también de carácter ético y político, lo que va dejando en evidencia la necesidad de romper epistemológicamente con respecto a los abordajes tradicionales del problema, de modo que podamos superar la *naturalización* del fenómeno, es decir, superar aquellas perspectivas deterministas en lo biológico (que observan la violencia como característica inherente al ser humano producto de la testosterona) y deterministas en lo antropológico (“se nace violento”, como fenómeno relativo a un “instinto de lucha” y/o “esencia de pulsión a la muerte”), que explicarían su presencia como fenómeno en la historia, pero que a la vez nos encierra en una calle sin salida, impenetrable, donde no es posible su transformación “porque es natural y siempre ha sido así”. Entonces, con la pretensión de tener al menos una posibilidad de transformar la realidad social, se vuelve imprescindible asumir epistemológicamente que existe una construcción

social de la realidad y de sujetos, donde la sociedad produce y reproduce ciertas maneras de juventudes y violencias, legitimando algunas y castigando otras.

Consideramos además la necesidad de superar la naturalización también en el ámbito educativo porque como se dijo, la escuela, al centrarse exclusivamente en los méritos/capacidades individuales de los estudiantes, sin considerar adecuadamente los condicionantes socioeconómicos y simbólicos/culturales que inciden en la construcción de identidades juveniles, oculta sus contextos y dimensiones específicas e interconectadas, entendiendo simplificada y equivocadamente el *fracaso escolar* como una *inadecuación personal* del estudiante, es decir, como problema del individuo particular, sin relacionarlo al proceso histórico de construcción de sociedad en general ni del sistema educativo en particular.

Por el contrario, creemos que sólo *desculpabilizando al sujeto*, podemos pasar de las causalidades, individuales y unidimensionales, al análisis de las *correspondencias estructurales*, entendidas como la articulación de niveles estructurales, institucionales y situacionales de violencias, planos, dimensiones y componentes, que nos permitan superar la tendencia en que han caído la mayoría de los estudios sobre violencia que quedan reducidos unidimensionalmente a lo individual, psicopatológico, estructural, institucional o situacional, sin considerar una perspectiva de totalidad, relacional y multidimensional de todos estos niveles, planos y dimensiones articuladas. De esta manera, analíticamente consideraremos:

- “*Violencias Estructurales*: que son inherentes a las lógicas de dominación y refieren a una trama de factores políticos cuya jerarquización (sentido y rango) impide que algunos seres humanos, o todos, alcancen la estatura de sujetos. Esta violencia aparece en la cotidianidad como un orden legítimo que posee incluso como componente fundante el uso de la fuerza legal para su existencia.
- *Violencias Institucionales*: que refieren a los modos en que determinadas organizaciones de la sociedad ejercen control sobre la población, afectando sus posibilidades de despliegue y crecimiento, en pos de mantener las fuerzas de dominación y el statu quo, siendo la única posibilidad de modificación, siendo la única posibilidad de modificación, el mejoramiento para las fuerzas de dominación de sus condiciones de privilegios y poder. Estas violencias institucionales constituyen modos de expresión de las violencias estructurales antes señalada. Por ejemplo: violencias en la familia, violencias racistas, violencias generacionales, violencias de género, violencias heterosexistas, violencias políticas del pueblo y de los gobiernos, violencias clericales, violencias culturales (escuela), entre otras.
- *Violencias Situacionales*: se refiere a los casos en que se materializan las violencias estructurales e institucionales. Constituyen situaciones específicas que en la cotidianidad pueden observarse y cuyos efectos aparecen en el imaginario y en las corporeidades sociales más tangibles e inmediatas. Nos referimos aquí, por ejemplo, al crimen, la delincuencia, la muerte en guerras, la violación y abuso sexual en sus diversas formas, la agresión física al interior de un colegio, la discriminación contra quienes tienen opciones sexuales no heterosexuales y contra los que pertenecen a grupos étnicos minoritarios, entre otras expresiones” (Duarte, 2005:6).

Como se ve, en general las violencias existen y forman parte de nuestra vida cotidiana. En específico, nos interesa abordar en este texto las violencias ejercidas por las y los jóvenes en el ámbito escolar y como está se relaciona a una articulación de violencias estructurales, institucionales y situacionales. Así, coincidiendo con aquellos autores que plantean una *vigilancia epistemológica* con respecto a la conceptualización de “violencia escolar” proveniente del sentido común, en la presente investigación entenderemos y distinguiremos tres sentidos de la relación violencia-escuela. A saber:

- “*Violencia de la escuela*: pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal y se encuentra, por ende, en la génesis de los sistemas educativos modernos.
- *Violencia hacia la escuela*: es aquella que está dirigida hacia los agentes (personal) e infraestructura (bienes) escolares, y en general son formas de contestación o reflejo de las violencias impuestas por la institución.
- *Violencia en la escuela*: hace referencia a la irrupción de la vida social en el seno de la vida escolar, a través de personas y/o formas delictivas provenientes de fuera de la institución escolar”. (Di Leo, 2008:22)

Basándonos en estas categorizaciones, podría hipotetizarse que esta distinción conceptual considera un carácter sociohistórico en tanto la *violencia de la escuela* se puede observar en el origen de la estructuración de los sistemas educativos modernos, la *violencia hacia la escuela* como la contestación o reflejo de las resistencias de los jóvenes a esta violencia de la institución, mientras que la *violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el centro de la (mala) convivencia escolar.

Hecha esta aclaración, es necesario destacar que salvo algunas excepciones, al interior de las escuelas y liceos el *ser joven* queda opacado por el predominio del *ser estudiante*, de modo tal que las actividades y procesos propios de la formación de identidad juvenil (en contextos vulnerables visualizadas como “de riesgo” desde la perspectiva docente) son entendidas en el ámbito de lo extra-educativo y tratadas, en general, superficialmente a través de actividades recreativas, fuera del currículo, en la medida de lo posible, como algo marginal al proceso educativo y a la condición de estudiantes. De esta manera, el enfoque utilizado desde el mundo docente/adulto entiende a los estudiantes sin (re)conocerlos adecuadamente como sujetos juveniles, históricos, provenientes de contextos/realidades adversas como son aquellas de jóvenes que provienen (por ejemplo) de sectores empobrecidos y/o con familias constituidas de modo no tradicional, entornos sociales mediados por expresiones y culturas de pobreza, choreza, desempleo, cárcel, violencias, abandonos, consumo abusivo de alcohol y drogas, carencias materiales y afectivas, entre otras.

Por lo anterior, a nuestro juicio uno de los problemas a desentrañar radicaría en entender cómo la matriz adultocéntrica de la sociedad y cultura escolar oficial no ha permitido reconocer que la educación secundaria es la educación de los jóvenes, donde pareciera que todo lo que implica la palabra juventud se vería tensionado permanentemente con la cultura escolar y el mundo adulto e institucional de la escuela. De esta manera, aunque existen estudios explicativos de los factores que incidirían en las violencias en la escuela, son escasos los estudios que evitan la naturalización y la

reproducción de la matriz adultocéntrica y patriarcal que sustenta las ideas sobre educación, jóvenes y violencias, y con ello los distintos sistemas de dominación social.

En el presente trabajo tendremos como *hipótesis* que, analíticamente, factores tanto “desde la estructura” como “desde el sujeto” (jóvenes socializados), incidirían directa e indirectamente en las tensiones/conflictos presentes en el campo institucional escolar, a favor del ejercicio y reproducción de violencias de-hacia-en la escuela, que en última instancia resultan funcionales a la sociedad capitalista y neoliberal. Como se mencionó anteriormente, para tales efectos se vuelve necesario indagar en el carácter *estructural, institucional y situacional* de las violencias sociales en general y su relación con las conflictividades presentes en el campo escolar en particular, tensionado desde nuestra perspectiva en al menos cuatro dimensiones o ejes relacionales que explicaremos más ad

1.2 Avance de los problemas que originaron el estudio

Con la idea de realizar un acto de justicia epistemológica, para superar los sesgos y adentrarnos en el estudio de nuestro tema, será necesario considerar por un lado, datos y aportes de estudios cuantitativos y cualitativos, mientras que por otro, superar la tendencia a estudiar la violencia desde las víctimas para comprenderla desde la diversidad de actores y estructuras que confluyen en estas experiencias sociales. Siguiendo esta idea, a continuación se presentará a grandes rasgos un panorama que permite vislumbrar las violencias en la escuela como problema importante y urgente de la sociedad en general y de la educación y los mundos juveniles que se despliegan en ella en particular.

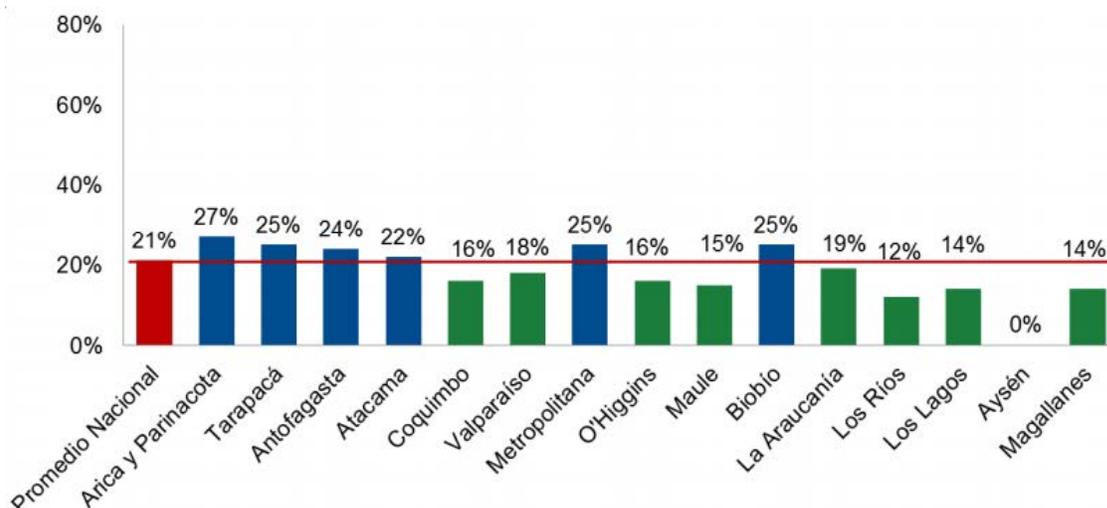
Según los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2012 “el 34% de las y los jóvenes se ha sentido discriminado alguna vez en la vida, siendo el lugar de estudios el espacio donde las y los jóvenes declaran la ocurrencia de más situaciones de discriminación y violencia” (INJUV, 2012:16).

Sin embargo, cabe destacar que la discriminación no afecta a todos los jóvenes por igual, siendo la variable socioeconómica determinante en que sean aquellos jóvenes de los niveles más precarizados los que tengan mayor percepción de discriminaciones. Así, se enfatiza también en el *carácter circular* de la discriminación pues, según el mismo estudio, “aquellos jóvenes que han sido víctima de discriminación, manifiestan significativamente mayores niveles de rechazo a ciertos grupos de la sociedad” (INJUV, 2012:17)

Ahora bien, en Chile existen estudios parciales de violencia en la escuela que han permitido ir dimensionando el problema, a la vez que indagando en los factores que influirían en el desarrollo de ella, en un universo donde “el 49,5% de las personas jóvenes en Chile se encuentra estudiando actualmente, dentro de las cuales el 58,3% cursa educación Media. Entre las situaciones de violencia que han afectado a los alumnos en los establecimientos educacionales durante el último año destacan burlas/descalificaciones (71,3%), robos (70,3%) y violencia física entre alumnos (60,7%)” (INJUV, 2009).

A partir de los Resultados Nacionales Agresión, Prevención y Acoso Escolar obtenidos de una encuesta anexada al SIMCE 2012 por parte de la Agencia Nacional de Educación dependiente del MINEDUC, la cual se aplicó a 191.489 estudiantes pertenecientes a 2.771 colegios a nivel nacional, se obtiene que el 21% de los establecimientos del país que imparten II medio son clasificados con

Frecuencia Alta de agresión, siendo las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Metropolitana y del Biobío las que presentan el mayor porcentaje.



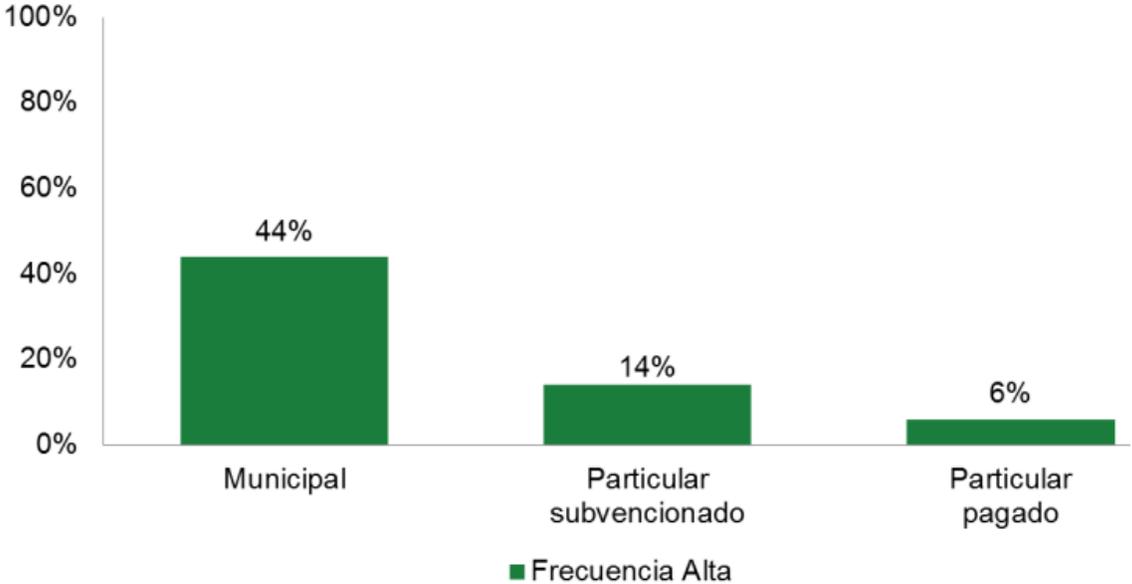
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. MINEDUC (2012)

En relación a lo anterior, para los segundos medios, el 41% indica que los insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes son las conductas de agresión percibidas con mayor frecuencia por ellos, todos los días o varias veces a la semana.

Conductas de agresión	Todos los días o varias veces por semana	Un par de veces al mes	Nunca o un par de veces al año
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes	41%	18%	39%
Rumores mal intencionados, aislamiento ("ley del hielo")	13%	17%	68%
Peleas entre estudiantes	13%	20%	65%
Amenazas u hostigamiento entre estudiantes	11%	14%	73%
Rompen o dañan el establecimiento	9%	11%	78%
Robos	7%	16%	76%
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores	6%	4%	89%
Amenazas o agresiones con armas blancas	2%	3%	92%
Amenazas o agresiones con armas de fuego	2%	2%	95%
Peleas entre estudiantes y profesores	2%	3%	92%

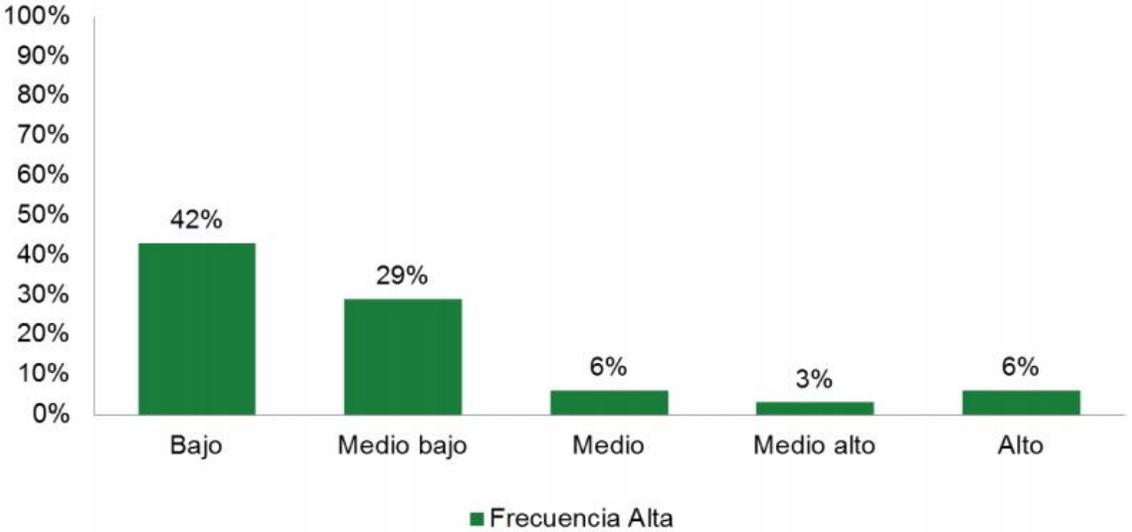
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. MINEDUC (2012)

Según tipo de dependencia administrativa, el mismo estudio nos revela que en la dependencia municipal existe un mayor porcentaje de establecimientos clasificados con Frecuencia Alta de percepción de conductas agresivas.



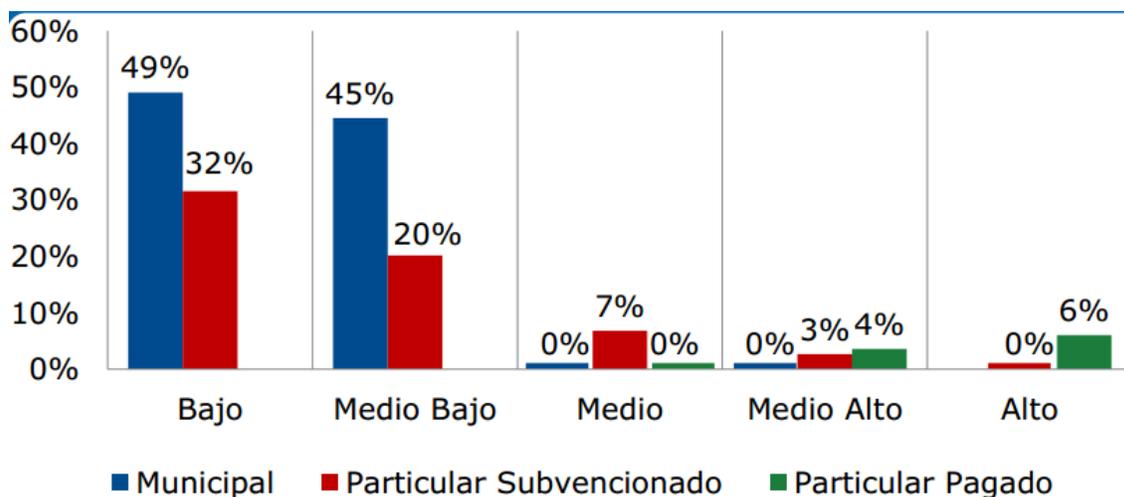
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. MINEDUC (2012)

De la misma forma, cabe señalar que en los establecimientos de Grupo Socio Económico (GSE) bajo, existe un mayor porcentaje de establecimientos clasificados con Frecuencia Alta de percepción de conductas agresivas.



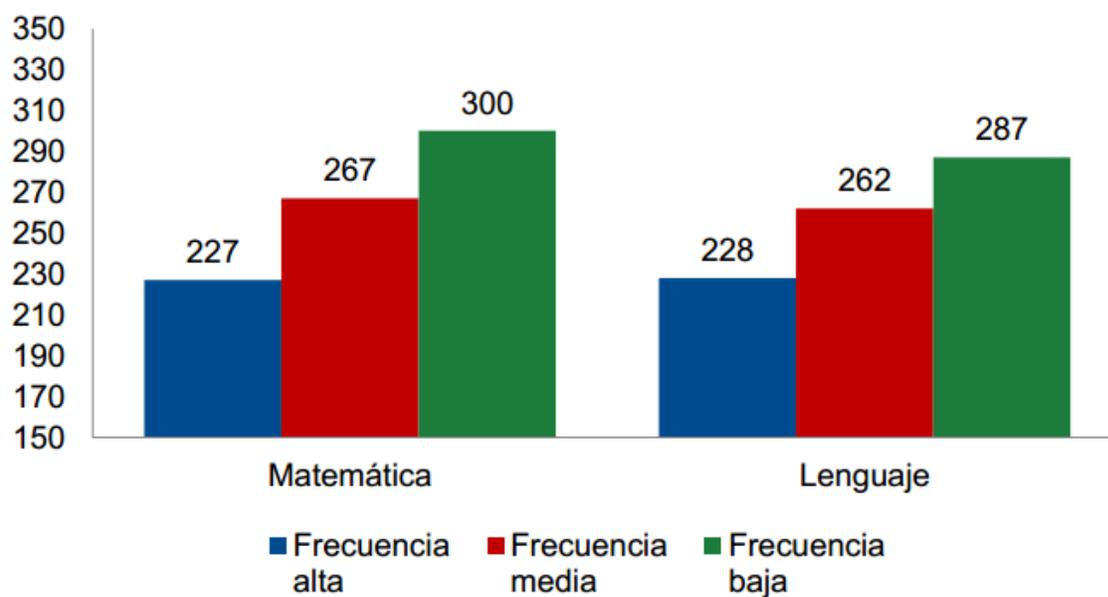
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. MINEDUC (2012)

De modo similar, en los establecimientos de GSE bajo y medio bajo, el mayor porcentaje de establecimientos clasificados con Frecuencia Alta está en la dependencia municipal, mientras que en el GSE alto, se encuentra en los particulares pagados y en el GSE medio, en los particulares subvencionados.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. MINEDUC (2012)

Por otro lado, según el mismo estudio, los estudiantes que asisten a establecimientos clasificados con Frecuencia Baja de agresión, tienen mejores resultados en las pruebas SIMCE.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. MINEDUC

Como se ve a la luz de estos datos iniciales, el mundo actual se presenta para las y los jóvenes de una manera muy distinta al escenario en el que la escuela republicana fue pensada, donde los modos de relación de la sociedad en general y de los jóvenes en particular también han cambiado. Entonces, ¿Cómo entendemos el problema de las violencias en las escuelas en el marco de las transformaciones de la sociedad actual? ¿De qué manera influye la globalización y el neoliberalismo en la (im)posibilidad estructural de constituirse como sujeto y en las violencias en la escuela? ¿En qué medida afectan las violencias en la escuela y su percepción en el desempeño escolar? Estas preguntas nos permiten ir abriendo el tema y acercarnos a las relevancias del problema de investigación.

2. Antecedentes de la temática en estudio.

2.1 Contexto del problema.

En el marco de una reflexión respecto a las tendencias de cambio social a fines del siglo XX es necesario dar cuenta de una serie de acontecimientos a nivel mundial entre los cuales se destacan: “a) los avances de una *revolución científico-técnica* y sus efectos en el proceso productivo y su naturaleza (el nuevo paradigma tecno-económico); b) el papel fundamental que han tomado los medios de comunicación masiva en el contexto de *globalización* de la economía; c) la imposición del *neoliberalismo* como sistema hegemónico y la subordinación de las economías del Tercer Mundo a los intereses de las grandes potencias” (Harnecker, 1999:138).

A partir de estos procesos, la producción, el comercio, los medios de comunicación, la ciencia, el trabajo, la educación, están siendo profundamente tocadas por las transformaciones, afectando completamente la vida cotidiana de las personas. En este sentido, más allá de la adhesión de Chile al decálogo neoliberal y a la magnitud del impacto que estos cambios globales tienen a nivel nacional, es evidente que la revolución tecnológica, la globalización y el neoliberalismo tienen repercusiones ineludibles en las arenas económicas, políticas, sociales y culturales de las sociedades periféricas de la actualidad. Así, “lo que hoy se globaliza es precisamente la forma capitalista de explotación, que adopta diversas modalidades según el grado de desarrollo de los países, y que tiene consecuencias tanto en términos de concentración del capital como del socavamiento de la autonomía de las economías nacionales y de los estados para diseñar políticas propias” (Harnecker, 1999:141)

La sociedad neoliberal de la actualidad se presenta entonces transformando las diversas dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas que caracterizaron a la sociedad industrial sustitutiva de antaño. A diferencia de la modernidad industrial (de bienestar, protegida, estable), en la sociedad del riesgo nada es estable, creciendo la inseguridad e incertidumbre como consecuencia de las transformaciones económicas neoliberales. De ahí que, paradójicamente, para el modo de producción capitalista resulte necesario el apoyo de Estados Nacionales que aseguren la estabilidad económica, política, social a través de la construcción de condiciones jurídicas que permitan las operaciones del capital (trans)nacional y el funcionamiento de los mercados mundiales.

De esta manera, se vuelve fundamental dar cuenta del tipo de desarrollo capitalista chileno y la dinámica de cambio de la estructura social, vinculándola a los procesos y transformaciones del sistema social global. Dicho de otro modo, teniendo presente que el neoliberalismo se constituye en

torno a un proyecto económico, político, ideológico y social, que se instala de manera específica y sistemática como modelo hegemónico en las distintas sociedades latinoamericanas, tiene sentido preguntarse ¿cómo se materializa este proceso en Chile? Y luego ¿De qué manera esta dinámica de la globalización se relaciona con las expresiones juveniles del Chile del 2013?

I. *Sociedad. La vía chilena al neoliberalismo.*

Para adentrarnos aún más en las transformaciones neoliberales y contextualizar la actual sociedad chilena es preciso partir dejando en claro que, en la época moderna, la instancia privilegiada de ordenamiento social fue el Estado, que tuvo como rasgo fundamental la centralización legítima del poder y la toma de decisiones vinculantes para toda la sociedad. Siguiendo a Lechner (1997), en América Latina la coordinación política ha tenido su expresión más nítida en el Estado desarrollista de los años sesenta. Así, “podemos caracterizar esta forma de Estado por la articulación de tres ejes: a) el Estado como motor del desarrollo económico, fomentando un proceso de industrialización sustitutiva de las importaciones, b) la afirmación del Estado como representante de la nación, extendiendo la ciudadanía (política y social) a los sectores hasta entonces marginados, c) la racionalización de la intervención activa del Estado en nombre de un proyecto modernizador” (Lechner, 1997: 9). En esta línea, los países latinoamericanos crearon teórica y políticamente los instrumentos de planificación necesarios para coordinar técnicamente los distintos aspectos del desarrollo hasta fines de los años setenta, cuando se produce la crisis de 1982 y queda en evidencia el agotamiento de este modelo estado-céntrico.

A partir de lo anterior, la política neoliberal comenzó a instaurar con fuerza una nueva forma de orden social *autorregulado por las leyes del mercado*, en un proceso orientado a garantizar el *equilibrio* económico y social. Bajo estas premisas y supuestos, la intervención del Estado fue entendida siempre como un obstáculo al *laissez faire* y al desarrollo del mercado, por lo que había que evitarla. De esta manera, “la estrategia neoliberal tiene éxito en tanto *ajuste estructural* de los países latinoamericanos a las nuevas condiciones nacionales (diferenciación) e internacionales (globalización), pero fracasa en su propósito fundamental de reorganizar la coordinación social exclusivamente a partir de la racionalidad del mercado” (Lechner, 1997:10).

Un caso particular de como inciden las transformaciones estructurales en las sociedades latinoamericanas lo encontramos en Chile, donde a partir del *golpe de estado* que dio inicio a la *dictadura*, se produce una instalación forzada y sistemática del proyecto económico y social del neoliberalismo-capitalista, que tuvo como consecuencia transformaciones en la economía y estructura social (en lo económico) y una fragmentación de la sociedad (en lo social).

Respecto al proyecto económico neoliberal, “mientras se profundizaba el proceso de desindustrialización, se dinamizaba la tercerización de la economía, llevando cambios en las condiciones de asalarización, marcadas ahora por la informalidad y la flexibilidad laboral” (Ruiz, 2007:211). De esta manera, en Latinoamérica y Chile se comienzan a desarrollar, a costo de producir incertidumbres, formas de desigualdad, asimetrías, marginalidades y vulnerabilidades, que dan cuenta de cambios en la estructura social al mismo tiempo que van dejando en entredicho los supuestos de autorregulación por el mercado, que no resultan suficientes ni eficaces.

Por otro lado, “dentro de su estrategia de poder, el neoliberalismo tiene también un proyecto social: la máxima fragmentación de la sociedad. Porque una sociedad dividida (en la que diferentes grupos minoritarios no logran constituirse en una mayoría efectiva y cuestionadora de la hegemonía vigente) es la mejor forma para la reproducción del sistema” (Harnecker, 1999:183). De este modo, queda en evidencia la creciente necesidad sistémica de *instituciones ad-hoc*, manejadas por elites y burguesías nacionales que lleven a cabo y regulen estas transformaciones funcionales a la construcción de una sociedad de mercado. En este sentido, la institución educativa, fundamental para la construcción y reproducción de la sociedad, no queda al margen de los puntos a considerar y transformar en el marco del desarrollo de este proyecto neoliberal. ¿Cómo se observan estas influencias capitalistas y neoliberales en el ámbito educativo?

Considerando la relevancia sociológica de la educación, se vuelve necesario recalcar que las transformaciones mencionadas en el contexto global y nacional tienen implicancias significativas para el sistema educativo, sus instituciones y agentes. Contextualizando, una panorámica de la construcción institucional del Sistema Educativo Chileno resulta pertinente para situar de mejor manera las escuelas y los jóvenes estudiantes en nuestro problema de investigación. A continuación, un breve relato de las ideas y sentidos que subyacen a la construcción de la institucionalidad educativa en Chile y cómo esta producción social se enmarca y articula funcionalmente en un modo de desarrollo capitalista que tiene ideología neoliberal.

II. Educación. Principales rasgos de la institucionalidad educativa.

Como anticipamos, con el golpe militar de 1973 se pone fin al proyecto constitucional, republicano, liberal y democrático iniciado en 1810. A la fuerza, se termina la versión chilena del Estado de Bienestar y comienza una historia conocida de represión política, sistemáticas violaciones a los derechos humanos y de construcción de un nuevo orden social e institucional. En este sentido, aunque se sabe que en dictadura se actuó más allá de lo que permitía la ley (llegando incluso a la tortura y asesinato de opositores) conviene destacar que, en términos políticos e institucionales, se inicia una intervención de carácter neoliberal que jurídicamente estuvo limitada en la medida que, hasta ese momento, los cuerpos legales vigentes no eran útiles para las pretensiones de quienes llegaban por la fuerza al poder.

Recién con la redacción de la Constitución Política de 1980 se materializa, a favor del mercado, una concepción ontológica de los individuos (ahora) por sobre la sociedad y el Estado. Así, el poder del Estado se va acotando a un *rol subsidiario* (en educación, limitado a velar por las “condiciones mínimas” para el funcionamiento eficiente un sistema educativo de carácter mercantil) y se asume que los establecimientos escolares “son *organizaciones intermedias* de la sociedad que operan bajo el principio de *libertad de enseñanza*, que da derecho a particulares a tener establecimientos educacionales teniendo como únicas limitantes las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional” (OPECH, 2009: 76). Así, en el marco de la instalación del modelo neoliberal, la política educativa entre 1980 y 1990 entendió que a través de la eficiencia en la competencia por las matrículas se desarrollaría, de manera autorregulada, una mayor calidad del servicio y de los aprendizajes.

En 1990, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), última ley creada por la Dictadura antes de dejar el poder, establece cambios institucionales y requisitos para los niveles de enseñanza

básica y media, imponiendo al Estado la tarea de velar por el cumplimiento de estos según nivel, respetando la *libertad de enseñanza*. De esta manera, por definición “la *enseñanza parvularia* no constituye un requisito obligatorio para la enseñanza básica, y su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y eficiente, aprendizajes relevantes y significativos. La *enseñanza básica* tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad del alumno, y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio local, a través de contenidos mínimos obligatorios. La *enseñanza media* pretende el perfeccionamiento como persona, que asume responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional. El alumno está habilitado al término de esta fase para incorporarse a la educación superior o al trabajo” (OPECH, 2009: 78).

A partir de lo anterior, aunque posteriormente se recupera la democracia electoral, se sigue funcionando a partir de lo establecido en la constitución de 1980 y el capitalismo post-industrial sigue requiriendo, al igual que su predecesor (capitalismo de producción industrial), un capital humano adecuado, donde la escuela y universidades siguen siendo un importante yacimiento de aquello. De esta manera, en adelante se profundiza la intervención por parte de *agencias internacionales* en políticas públicas nacionales, tanto económicas como educativas y sociales. Si la apertura y desprotección de los mercados (como política e ideología) proviene de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), en la misma línea, el Banco Mundial (BM) y CEPAL establecen *recomendaciones* para el modelo educativo chileno, interviniendo en la construcción de políticas educacionales, tal como se observa en la siguiente tabla:

Factor externo	Ejes de Política	Estrategias
Consenso de Washington	Equilibrio macroeconómico. Disminución del peso del Estado. Política de privatizaciones.	Focalización en gasto social, especialmente Educación. Incentivos a la inversión del sector privado en educación. Descentralización administrativa de la educación pública.
Jomtiem (EFA)	Calidad y equidad de la educación. Universalización de la Educación Básica. Atención a la educación inicial Reforma curricular	Programas focalizados de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Planes nacionales vinculados a EFA
CEPAL	Calidad y equidad de la educación Descentralización y autonomía de los centros educativos Formación inicial y continua de docentes	Programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Experiencias de desarrollo de la autonomía de las escuelas. Descentralización de los sistemas escolares y de los mecanismos de financiamiento. Programas de formación inicial y continua de maestros y de incentivos a su desempeño.
Banco Mundial	Calidad y equidad de la educación. Fortalecimiento de la autonomía escolar. Formación continua de docentes.	Programas de mejoramiento de la calidad y equidad. Experiencias de desarrollo de autonomía de las escuelas. Fortalecimiento institucional. Formación continua e inicial de docentes.

Fuente: OPECH (2009) en base a datos OCDE (2004)

En este contexto, durante los gobiernos de la Concertación, el Estado asumió un papel (en parte) distinto que el que tenía en Dictadura. Aunque se conservó la base constitucional neoliberal, autoritaria y subsidiaria, “se inició un proceso de corrección y reparación donde el Estado Reparador debió comenzar a generar políticas de reconstrucción ligadas a la violación de derechos humanos, sociales, económicos, culturales” (OPECH, 2009: 79). En el ámbito de la educación, esta “reparación” se consumó en 1996 con la Reforma Educacional, que daba a los establecimientos

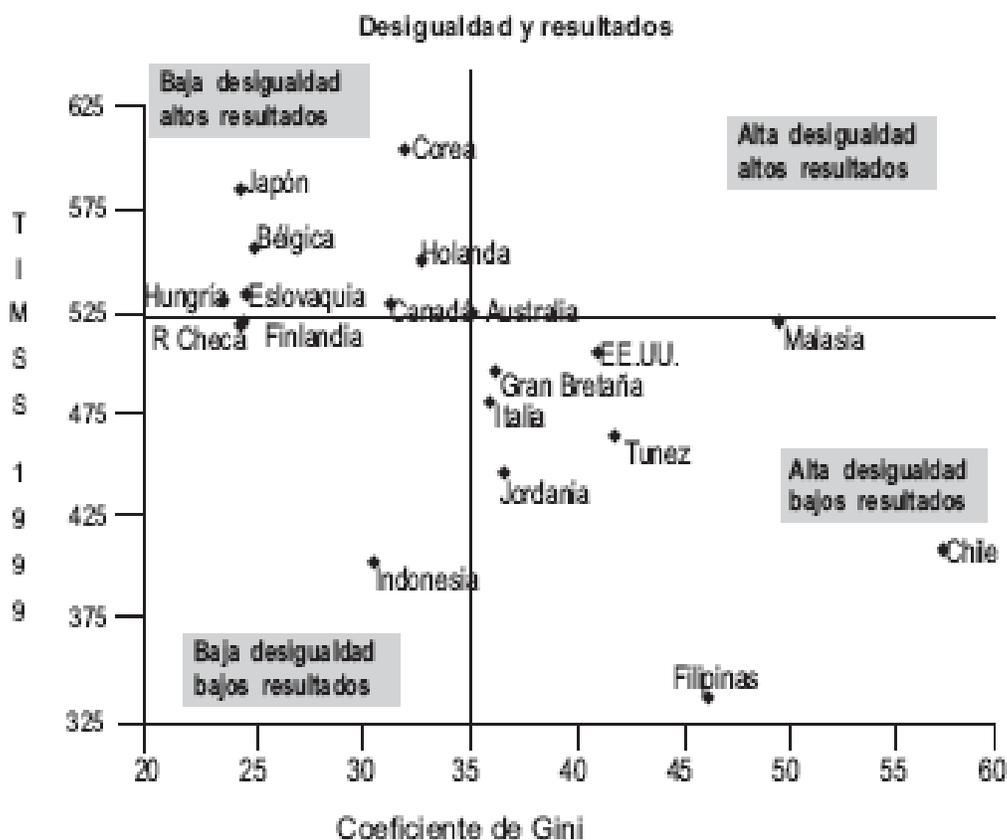
educacionales Jornada Escolar Completa (JEC), nueva infraestructura para la JEC, cambio de currículo oficial y fortalecimiento de la formación docente.

Ejes de política	Estrategias principales	Países
Calidad	Reformas curriculares	Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, Bolivia, República Dominicana, Brasil, México.
	Provisión de textos y recursos para el aprendizaje e informática educativa.	Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Perú, Paraguay, Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Uruguay, República Dominicana.
	Ampliación de la jornada escolar	Colombia, Chile, Uruguay.
	Formación inicial y continua de maestros; mejora de las condiciones laborales de los docentes.	Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Uruguay, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana.
	Sistemas de Evaluación de la calidad de los aprendizajes	Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México, R. Dominicana, Uruguay, Venezuela.
Equidad	Programa focalizados en escuelas más pobres (calidad, recursos para el aprendizaje, mejora infraestructura)	Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Perú, Paraguay, Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Uruguay, República Dominicana, Paraguay.
	Reorganización institucional y descentralización de la gestión.	Argentina, Colombia, Chile, Brasil, México, República Dominicana, El Salvador.
Descentralización	Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera).	Bolivia, Paraguay, Chile, Brasil, Guatemala, El Salvador, Nicaragua.

Fuente: OPECH (2009) en base a datos OCDE (2004)

De la lectura de este cuadro es posible darnos cuenta que Chile fue el único país de Latinoamérica que aplicó exhaustivamente *todos* los ejes de políticas y estrategias principales recomendadas desde las agencias internacionales. Así, después de años de aplicación de estas estrategias que se tradujeron en políticas públicas educacionales, los resultados en pruebas estandarizadas nacionales como el SIMCE y otras pruebas internacionales no mejoran significativamente.

Ahora bien, más allá de las críticas de forma y fondo que se pudieran hacer al SIMCE en tanto prueba estandarizada, cabe señalar que el estancamiento (lento progreso) de los resultados es entendido en la actualidad básicamente en términos de una no-capacidad y una ausencia de control y responsabilización tanto de los encargados de la gestión de los establecimientos escolares (problema administrativo) como de los estudiantes (problema del sujeto), lo que nos muestra cómo se dejan fuera del análisis y de todo cuestionamiento, las estrategias introducidas como reformas estructurales al sistema educativo en el marco de la dependencia/subordinación a las recomendaciones de agencias internacionales, que fueron estructurando el actual modelo social y educacional, que después de casi 20 años no tiene los resultados esperados ni en lo académico, ni en lo económico, ni en lo socio-cultural.



Fuente: OPECH (2009) en base a datos OCDE (2004)

A partir de una lectura de este gráfico, podemos ir dando cuenta de las consecuencias de las políticas neoliberales aplicadas a la sociedad y al sistema educativo cuando observamos la posición de Chile en una comparación entre países según las variables *desigualdad* (Coeficiente de Gini) y los *resultados obtenidos* (en la prueba estandarizada TIMSS 1999). Así, con un Coeficiente de Gini superior a 55 y con un resultado TIMSS que no supera los 425 puntos (a más de 100 puntos de los resultados obtenidos por países desarrollados) va quedando más claro cómo Chile se ubica, comparativamente y hace más de una década, dentro de los países con *alta desigualdad y bajos resultados* a nivel internacional, lo que no es menor si consideramos además que para el caso chileno la participación en el sistema educativo y los años de escolaridad tienen una estrecha relación con los ingresos que se obtienen en el futuro, tal como se expresa en el siguiente gráfico:



A la luz de este gráfico y considerando que las políticas aplicadas desde la década de los noventa a la sociedad chilena en general y al sistema educativo en particular nos ubican entre los países con más desigualdad y peores resultados en pruebas estandarizadas de educación a nivel internacional, es necesario señalar que además, a nivel nacional se caería el supuesto de la educación como *vehículo de movilidad social*, permitiéndonos cuestionar no sólo la “calidad” de esta sino que también la meritocracia y su relación con las posibilidades de que los más pobres puedan mejorar su posición en la estructura social a partir de su participación en el sistema educativo. Esto, porque como se ve en el gráfico de arriba, la remuneración para quienes tienen desde cero a doce años de escolaridad no muestra diferencias significativas, mientras que las diferencias más importantes en relación al ingreso las obtienen aquellos que tienen más años de estudio, es decir, aquellos que ingresan en la educación superior, que al no estar garantizada como derecho queda “abierta” para todos aquellos jóvenes dispuestos a endeudarse y cerrada para una mayoría que no está en condiciones de hacerlo.

Por lo anterior, sospechamos que en la sociedad actual la institución escolar estaría operando como un instrumento disciplinario encargado de construir individuos obedientes ante la autoridad y funcionales a la lógica mercantil del sistema económico y educativo, con todas las consecuencias de segregación, desigualdad y malos resultados que trae en el ámbito educativo, laboral y socio-cultural.

Finalmente, en un plano de enseñanza-aprendizaje, desde perspectivas conservadoras la escuela actual sigue siendo concebida como un instrumento institucional desde la cual se intenta a “enderezar” a todos aquellos elementos que no encajen con la normalidad oficial definida y establecida por la cultura escolar oficial. Es decir, un servicio a la *homogeneización* de las distintas formas de vida que se intenta imponer desde el Estado, en contraste con la *heterogeneidad* de la vida social. Aquí tiene un papel fundamental (que no será discutido acá) la psicopedagogía que humaniza el control y la dominación por parte del poder hegemónico. Desde aquí, “la psicología de

la educación en definitiva está actuando como un eficaz instrumento para que el individuo aislado acepte someterse voluntariamente a la normalidad que le ofrece el saber/poder” (Ovejero y Martín, 2001:106)

2.2 Planteamiento del problema específico y pregunta de investigación.

Hechas las contextualizaciones necesarias y entregados ya algunos antecedentes mínimos, podemos situar de una mejor manera el problema de estudio. Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de las modernizaciones en un sentido capitalista y neoliberal ha conducido a cambios no sólo en la estructura económica y social (mayores índices de concentración de la riqueza, desigualdad, segregación, pobreza, etc.) sino que también provocó cambios en los puntos de referencia (principios de sentido) sobre los cuales se articulaba la cultura occidental, y en las formas de socialización y sociabilidad ahora sustentadas principalmente por una racionalidad individualista y economicista. En este sentido, “la emergencia de actitudes individualistas, conductas violentas, consumos y prácticas relacionadas con drogas dan cuenta de una tendencia a la fragmentación y a la desafiliación creciente de las relaciones sociales, que se desestructuran e individualizan” (Mayer, 2009:48).

Por otra parte, habría que señalar que las violencias de jóvenes son un fenómeno complejo y que en estos momentos es objeto de preocupación a nivel de sociedad en la medida que en muchos países de Europa y Latinoamérica han sido tema de prensa los numerosos hechos violentos, de diversa gravedad, que ocurren en las sociedades e instituciones educativas, protagonizados por jóvenes-estudiantes, “pero que ha sido simplificado especialmente por los mass-media, los cuales, lejos de contribuir a entender las violencias (para estar en mejores condiciones de enfrentarlas), contribuyen a su expansión sin límites visibles y manejables” (Zarzuri, 2008:2).

Las escuelas públicas de Chile han sido testigos durante los últimos años de crecientes hechos de violencias que emergen como obstáculos para la reconstrucción del tejido social (fragmentado) y las posibilidades de mejoramiento del proceso formativo y de calidad de la educación, a la vez que una preocupación para el mundo académico vinculado al análisis de la sociedad y la educación por responder a estas nuevas problemáticas.

Ahora bien, expresiones de violencias o conflictividad en las escuelas de Chile han existido desde siempre y se les conceptualizó como *violencia escolar*, poniendo énfasis en el lugar y no en los procesos ni en la multiplicidad de expresiones que implicaba. Así, se cayó en el error de *naturalizar* dicho fenómeno, lo que por una parte esconde su raíz de producción histórica y por otra, pretende negar cualquier posibilidad de transformación. Por este motivo, reafirmamos nuestra distinción entre violencia de, hacia y en la escuela, quedándonos entonces con la conceptualización utilizada por Liliana Mayer quien sostiene que “parece más pertinente describir este proceso como *violencia en la escuela*, a fin de dar cuenta de la violencia como un fenómeno que puede tener lugar en cualquier ámbito, se produce en los establecimientos escolares y puede abarcar un amplio espectro de situaciones” (Mayer, 2009:48). Hecha esta aclaración, ¿Qué sería lo específico de las violencias que hoy día se viven en las salas de clases de escuelas municipales?

A partir de conversaciones con profesores, estudiantes, textos científicos y reportes periodísticos que se han encargado de tematizar las violencias en la escuela, se vuelve urgente preguntarnos por

las características y dimensiones del fenómeno de las violencias en las aulas-escuelas del 2013, que empiezan a convivir con *nuevos modos de relación*, caracterizados ahora por la sistematicidad y mayor gravedad de las agresiones entre estudiantes. Por este motivo, las violencias en la escuela deben dejar de ser entendidas desde el tradicional sentido común que tiende a la *individualización y/o patologización* del fenómeno concibiéndolo como hechos aislados (donde la culpa y/o patología la tiene quien la ejerce), para ser comprendidas ahora como modo de relación social cada vez más regular y expresión de violencias sociales.

Ligado a lo anterior, es necesario recordar “la importancia de analizar las formas de manifestación que hoy adquieren esas violencias, ubicarlas en los contextos en que se dan, distinguir los actores que participan de ellas, los factores que las generan, los mitos y socio-relatos (discursos) que las mantienen y desde ahí buscar estrategias que permitan construir nuevos modos de relación social en que no se recurra a las violencias de sometimiento como instrumento único para resolver las tensiones en diversos ámbitos de nuestras historias” (Duarte, 2005:1). En este sentido, tras lo que para el mundo adulto hoy se muestra como amenaza, pareciera que campea una *explosividad juvenil* que es necesario estudiar en la medida que suele expresarse violentamente como un quiebre con los otros, con la escuela y con la sociedad.

En síntesis, para un mejor tratamiento de nuestra problemática y considerando que el estudio de las violencias en la escuela implica el desafío de contextualizar la sociedad capitalista, los jóvenes secundarios, la institución escolar y las violencias, intentaremos vincularlas a su impacto en el campo y dinámica escolar. En este sentido, abordaremos la problemática relación de educación, jóvenes y violencias desde Chile, entendida como construcción histórica, en un proceso social comprendido como un entramado complejo de relaciones de dependencia, poder y dominación, nacional e internacional, estructural, institucional y situacional. Así, en el marco de las transformaciones de la estructura y el sujeto en la sociedad chilena actual, tenemos como pregunta de investigación: *¿Cuáles son los procesos que influyen desde la estructura y el sujeto en las tensiones que subyacen al fenómeno de violencias de jóvenes en el campo educativo del Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén?*

Para responder la pregunta que guiará nuestra investigación es necesario acotarla tanto a objetivos como a un contexto específico. Siguiendo nuestro deseo de aportar al estudio de los mundos juveniles y populares, hemos decidido realizar el estudio en una escuela municipal, como una manera de reconocer y re-conocer a los jóvenes de la educación pública, haciéndolos parte fundamental de nuestros proceso de investigación y reflexión sobre el tema.

El lugar de estudio será la ciudad de Santiago de Chile, específicamente en el Centro Educacional Mariano Egaña, ubicado en el sector Lo Hermida de la comuna de Peñalolén, Región Metropolitana, con antecedentes de violencias y al cual asisten en general jóvenes provenientes de contextos empobrecidos. Desde aquí, pretendemos obtener conclusiones útiles para repensar el diseño de enfoques más pertinentes en materias de educación, jóvenes y violencias, que contribuyan a construir mejores políticas públicas-públicas y entregar insumos para mejorar la calidad del trabajo educativo con jóvenes populares.

2.3 Objetivo General, Objetivos Específicos y Relevancias.

Objetivo General:

Comprender los procesos y la manera en que estos inciden -desde la estructura y el sujeto- en las tensiones que subyacen a las violencias de jóvenes en el Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén.

Objetivos Específicos:

- 1) Dar cuenta de las representaciones de los y las jóvenes sobre los principales procesos e instituciones que influyen en la estructura(ción) del sistema escolar chileno.
- 2) Indagar en el proceso de constitución del sujeto joven y popular de la enseñanza media del CEME.
- 3) Identificar y caracterizar las principales tensiones que se dan en el campo educativo a la luz de la historia de transformaciones en la estructura y el sujeto joven.
- 4) Distinguir los elementos constitutivos de la violencia y las explicaciones que los y las jóvenes dan sobre ello.

Relevancias

La importancia de la investigación que se diseña para la obtención de nuevos conocimientos sobre el tema es vital para justificar su existencia. En este sentido, al momento de pensar las relevancias las preguntas que nos hacemos son: ¿para quién es esta investigación?, ¿A quiénes y de qué manera les servirán los nuevos conocimientos?, ¿Ayudará a resolver algún problema práctico?.

La relevancia política de la presente investigación radica en que se intenta producir un conocimiento científico y crítico que revele los intereses ocultos en la construcción social de la sociedad, haciéndose cargo de las problemáticas, tensiones, relaciones de poder y dominación que (en)marcan, cotidianamente, la experiencia juvenil. Se busca hacer sociología, conectándose con los públicos, para la defensa de la sociedad civil afectada por la acción de los mercados y Estados de manera tal que, educación, jóvenes y violencias (y las relaciones de conflicto en la escuela) serán entendidas con la posibilidad de emancipación como perspectiva, lo que resulta significativo si consideramos que las relaciones sociales de educación y violencias se suelen entender desde una perspectiva adultocéntrica, simplificada, reducida, naturalizada, descontextualizada, donde el castigo disciplinario o la expulsión aparecen como los principales medios para enfrentar las violencias en la escuela.

Por lo anterior, la relevancia política sólo tiene sentido en la medida que, en la práctica, sea de utilidad para una mejor comprensión/construcción de la experiencia juvenil. Se busca generar conocimientos que permitan desnaturalizar los conflictos en la escuela y contribuir al diseño de nuevas políticas regionales y/o locales dirigidas a los jóvenes y las escuelas; en definitiva, nuevos conocimientos que permitan un mejor trabajo con los jóvenes como grupo social.

3. Estrategia Metodológica.

3.1 Enfoque cualitativo.

Como se anticipó más arriba, la presente investigación científica sobre Educación, Jóvenes y Violencias partió de la premisa de que es posible entender el problema de investigación partiendo de una construcción analítica que nos permitiera transformar las ideas de indagación en problemas y preguntas de investigación fundamentadas teóricamente, de manera reflexiva, contra la ilusión del saber inmediato. Así, es pertinente señalar que en este trabajo no se hizo una *recolección* de datos como generalmente se enseña en los manuales de investigación social, sino que una *producción de información cualitativa*, siempre condicionada por la perspectiva teórica desde la cual observamos el problema de investigación y por la metodología que utilizamos para la producción de información, las cuales en este caso se encuentran orientadas a explicar tanto la reproducción del fenómeno como las posibilidades de transformación del mismo.

El enfoque metodológico cualitativo, en un sentido amplio, hace referencia a un tipo de investigación que se define por “producir datos descriptivos, específicamente las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987:20). Desde estos autores, la perspectiva metodológica cualitativa que utilizaremos se vincula con los planteamientos de la fenomenología en tanto busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, examinando la manera en que éste experimenta y se representa en el mundo. En este sentido, intenta “develar en un nivel personal los motivos y las creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Taylor y Bogdan, 1987:16).

Cabe señalar que, siguiendo los postulados del denominado giro lingüístico, sólo es posible pensar a través del lenguaje y cada lengua es, en este sentido, un modo particular de razonar. Así, la realidad es construida y significada por los sujetos a través del lenguaje, de manera que “el lenguaje constituye el medio por excelencia que tienen los sujetos para coordinar sus acciones, en tanto su finalidad esencial es alcanzar el entendimiento, y así resolver la situación de incertidumbre inherente a cualquier interacción humana” (Habermas, 1989). De esta manera, el habla adquiere una relevancia central en tanto objeto de las investigaciones sociales, capaz de articular el orden social y la subjetividad. Esto, porque “en el hablar de la sociedad se subjetiviza y simultáneamente la subjetividad se socializa” (Canales y Binimelis, 1994:108).

Entender jóvenes y violencias en el marco de la escuela implica considerar una institución que existe en una dinámica donde operan al mismo tiempo (como dialéctica institucional), lo instituido y lo instituyente, lo establecido y lo que se establece, lo estructurado y lo que se estructura, los límites y las posibilidades, de modo que “lo instituido para instituir se resuelve en lo instituyente, se desestabiliza lo instituido en lo instituyente, al mismo tiempo que lo instituido estabiliza el momento instituyente para hacerlo instituido, y continuar instituyendo” (Canales, 2006:186). En este sentido, creemos que es posible una comprensión histórica de la institución escolar y de los sujetos que ahí se relacionan, a partir del estudio de las prácticas y discursos en que se resuelve la dinámica instituido/instituyente.

Por lo anterior, entenderemos el enfoque cualitativo en tanto “se erige desde la noción de estructuras sociales y se comanda más bien por el principio de la saturación y la significación”

(Canales, 2001:5), lo que resulta ventajoso para entender en la práctica, las estructuras, lógicas y sentidos de las violencias en la escuela al mismo tiempo que nos permite entender cómo es que se resuelve la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, en el campo educativo.

3.2 Técnicas de producción de información.

El *modo de producción de información* de la presente investigación utilizó las técnicas cualitativas de *grupos de discusión* y *entrevistas semi-estructuradas* que nos permitieron obtener los contenidos, es decir, la palabra de los sujetos, que luego analizamos. Así, con el objetivo de conocer las principales características de la experiencia escolar desde las perspectivas y vivencias de sus agentes, en primer lugar se realizaron tres grupos de discusión en el liceo y posteriormente, en segundo lugar, se realizaron las entrevistas que consideramos pertinentes para complementar nuestra producción de información según criterios de calidad y saturación.

Grupos de Discusión

Para efectos del presente estudio, la técnica de *grupo de discusión* operó sobre la base de la reunión de un conjunto de siete u ocho personas desconocidas previamente entre sí, elegidos representativamente respecto de la diversidad del problema, con el fin de desarrollar una conversación sobre la relación entre *educación, jóvenes y violencias*, buscando “producir un discurso, que puede entenderse como la puesta en habla de la lengua social que comparten los miembros del grupo, y reproduce para su análisis el hablar del grupo” (Canales, 2006:268).

Aquí es necesario mencionar que en la aplicación de los grupos de discusión, se hicieron intervenciones cuando desde la perspectiva del investigador fueron consideradas necesarias y sólo con el fin de lograr el máximo provecho y profundidad en aquella instancia de conversación. En este sentido, fue importante “sostener” la discusión provocando el habla de los participantes, sin dirigirla desde afuera, sino que llevándola por sus propios caminos, de manera que se pudiera cumplir la pretensión de saturar los temas, asegurando de esta manera calidad y ciertos contenidos calificados como imprescindibles para el cumplimiento de los objetivos del estudio.

Por lo anterior, lo que se buscó fue el *discurso del grupo*, es decir, “un habla en sentido específico, normativa: no se conversa de la experiencia vivida, sino (o al menos, también) de la lectura que de dicha experiencia hace el hablante desde su propia perspectiva ideológica” (Canales 2006: 269), orientando así la conversación del grupo a la producción de un significado compartido respecto a los temas de discusión.

Cabe destacar que para obtener los resultados esperados y evitar las distorsiones al momento de aplicar las técnicas de investigación, se procedió a generar desde el inicio las condiciones de confianza y seguridad para los jóvenes-estudiantes que participaron, garantizando el anonimato y una actitud empática frente a los sujetos que nos permitiera generar un ambiente adecuado de escucha a partir del cual surgió un diálogo fluido y franco.

Entrevista semi-estructurada

Como advertimos, *lo cualitativo* fue entendido en relación a la búsqueda de los significados sociales que dan los sujetos investigados respecto al tema de estudio. De esta manera, las entrevistas se

utilizaron como mecanismos de aproximación que permitieron profundizar y complementar, con criterio de calidad y saturación, nuestro conocimiento respecto a los temas y dimensiones de estudio. Así, considerando la dualidad apertura/cerradura en la que se pueden entender las entrevistas, utilizamos *entrevistas semi-estructuradas*, apoyados en una guía de conversación construida en función de las dimensiones y subdimensiones que debíamos profundizar.

Por lo anterior, se prefirió trabajar con entrevistas semi-estructuradas en la medida que nos permitían mayor *flexibilidad* para incluir nuevas preguntas, siempre en función de un orden temático (no rígido, pero controlado), que nos acercara a los contenidos que consideramos como necesarios para analizar el problema en todas las dimensiones propuestas, sin desviarnos excesivamente.

Es importante dar cuenta que las entrevistas semi-estructuradas en tanto técnica, operaron entregándole la palabra al sujeto de estudio en relación a un tema o a una pregunta abierta referida a nuestro estudio, lo que facilitó mucho la apertura de la conversación. Así, es vital insistir que lo que se buscaba era más cercano a una conversación que a un interrogatorio, lo que nos obligó a (re)definir durante todo este proceso el qué y el cómo se preguntaba. De esta manera, el *método cualitativo* que quiere “saberlo todo” (y no sólo lo “justo y necesario”), al hacer preguntas más abiertas, presentó la ventaja de permitir adentrarnos con mayor libertad en los temas, con la posibilidad cierta de ir en distintas direcciones, buscando “abrir para dejar salir” aquello que el sujeto quería decir.

La utilización de ambas técnicas nos ofreció ventajas en términos de la riqueza de tener dos tipos de respuestas: grupales (en el grupo de discusión) e individuales (en la entrevista en profundidad). En el contexto de la presente investigación, esto nos permitió ciertas garantías de validez y fiabilidad del estudio en cuanto nos abrió un horizonte comparación entre las percepciones que se pudieran dar libremente en una entrevista (frente al entrevistador “neutro”) y las declaraciones que se generan orientadas a al grupo/norma. Así, participaron de los grupos de discusión y entrevistas jóvenes estudiantes de primero y segundo medio del CEME, con el fin de obtener mediante estos ejercicios comunicativos e intersubjetivos una objetivación e historización de su mundo, es decir, testimonios de la conciencia de su historia, develando los secretos de su constitución como sujetos, a partir de la construcción de sus palabras que no son sino expresión de su reflexividad y representación del mundo.

En relación a la *muestra*, cabe mencionar que “los participantes de una muestra de investigación cualitativa no funcionan como elementos que se repiten, sino como diferencias pertinentes de considerar. La muestra cualitativa pretende representar la forma del colectivo estudiado, intentando cubrir todos los pliegues de aquel como otros tantos polos relacionales desde los que se articula la estructura del colectivo. La muestra representa al colectivo pues tiene su misma forma, su misma variedad interna y así sus mismas relaciones constituyentes” (Canales, 2001). Por este motivo, el criterio para la selección de la muestra no fue probabilístico sino intencional, por lo que se seleccionaron casos que variaran en aquellas características consideradas relevantes para dar respuesta al interrogante planteado, es decir, casos que en el total fueran representativos de toda la diversidad del colectivo analizado.

Basándonos en lo anterior, en la presente investigación se llevaron a cabo tres grupos de discusión homogéneos, es decir, de estudiantes que tuvieran similares características. Esto, porque “mientras más homogéneo es el grupo, puede darse una mayor intensidad de consenso, y reproducción de la estructura básica del discurso” (Canales, 2006:284). De esta manera, constituimos un grupo de discusión de estudiantes *hombres*, otro de estudiantes *mujeres* y un tercer grupo de carácter *mixto*. Luego, se profundizó a través de entrevistas semi-estructuradas en aquellos temas y dimensiones que no se alcanzaron a desarrollar completamente en los grupos y que eran pertinentes para la investigación, los cuales fueron incluidos en el análisis de contenido cualitativo y en el posterior proceso elaboración de conclusiones.

En relación al contexto específico, la presente investigación se realizó en la comuna de Peñalolén, específicamente en el Centro Educacional Mariano Egaña (CEME), en un contexto comunal donde, en relación a la realidad educacional, cabe señalar que existe un total de 65 establecimientos educacionales que ofrecen educación para los niveles parvulario, básica, media, científico humanista y técnico profesional, y donde en relación al tipo de dependencia, podemos encontrar 13 colegios particulares pagados, 15 establecimientos municipales y 36 particulares subvencionados.

Ahora bien, el Centro Educacional Mariano Egaña es un establecimiento educacional dentro de la Red de Colegios Municipales de Peñalolén (REDUCA), dependiente de la Corporación Municipal de Peñalolén (CORMUP), es decir, uno de los 15 colegios con *dependencia municipal*, el cual imparte educación técnico-profesional, industrial y comercial, dictando las especialidades de secretariado, mecánica automotriz, electricidad y vestuario. Así, ubicado en la zona oriente de la Región Metropolitana, este establecimiento imparte en la actualidad educación pre-básica, básica y media.

Respecto al número de estudiantes, cabe señalar que desde el 2005 en adelante se observa una baja sostenida en la matrícula para colegios municipales de la comuna de Peñalolén, lo que ha provocado que la matrícula histórica total del CEME también haya ido en descenso. Si el 2005 tenía 1374 estudiantes, el 2010 ya tenía 972. El año 2011 tuvo 951 estudiantes, mientras que la matrícula total para el año 2012 fue de 814 estudiantes, distribuidos por nivel de enseñanza en 50 pre-básica, 303 básica y 461 estudiantes de educación media, con un promedio de 84% de asistencia.

Según la ficha que MINEDUC (2009) publica sobre el establecimiento, tenemos que el perfil de los matriculados corresponde al *grupo socioeconómico bajo*, donde la mayoría de los apoderados han declarado tener hasta 8 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$160.000 y donde al mismo tiempo, entre 70,51% y 100% de los estudiantes se encuentran en condición de *vulnerabilidad social*.

3.3 Proceso de análisis

La producción de información a través del enfoque cualitativo en general y de las técnicas de grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas en particular, nos ayudaron para la producción del contenido que utilizamos en la tarea final de *análisis de contenido cualitativo*. Así, a partir de los discursos de los participantes en los grupos de discusión y entrevistas, pudimos acceder a datos de diversos tipos (auditivos, verbales y no verbales), que fueron considerados en el análisis a partir de lo expresado en los antecedentes, panorama conceptual y metodología.

“Lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu, 2001:2). En esta labor, intentamos comprender en profundidad el contexto estructural de los sujetos y sus narraciones, explicar ambientes, situaciones, hechos, reconstruir historias y relaciones sociales, es decir, se trató de *encontrar sentido en los datos*, de manera tal que se pudiera relacionar los resultados del análisis con el punto de vista teórico fundamentado en el panorama conceptual.

Específicamente, resultó de gran relevancia comprender las raíces sociales de los conocimientos que, influidos desde la estructura y desde el sujeto, se materializan como violencias en, de o hacia la escuela. Así, nuestro objetivo general se alineó con una de las misiones de la ciencia social crítica en tanto buscó “explicitar las autoconcepciones genuinas que están implícitas en las ideas distorsionadas de los individuos, y conseguir una vía para la superación de las contradicciones e inadecuaciones de los autoentendimientos actuales” (Porta y Silva, 2003:11). Esto, porque “todo contenido de un texto puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada en un sentido latente” (Andréu, 2001:2).

A partir de lo anterior, procedimentalmente consideramos tanto la elaboración de indicadores (definición de unidades de análisis) como también aquellas reglas de numeración o recuento, propias del análisis de contenido. Luego, procedimos a la clasificación y posterior categorización a partir de criterios previamente establecidos en una pauta de análisis. Así, aunque el diálogo entre los datos y el marco teórico se dio en todo el proceso de análisis, finalmente desarrollamos la interpretación y presentación de resultados. Aquí, las ideas fundamentales que obtuvimos se emplearon para generar las explicaciones, intentando “relacionar los datos obtenidos con otros trabajos o estudios y con marcos analíticos más generales, dentro de los que cobran sentido los datos estudiados” (Porta y Silva, 2003:16). De esta manera, también se intentó integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias.

4. Estructura del texto

En el marco de la *introducción* a la temática de estudio desarrollamos cuatro puntos. En primer lugar, se presentaron motivaciones y algunas nociones mínimas respecto del tema de investigación.

En segundo lugar, se desarrollaron los *antecedentes del problema de investigación* intentando dar cuenta del contexto de sociedad y de la construcción histórica de la actual institucionalidad del Sistema Educativo Chileno, y cómo se sitúa en esta realidad nuestro problema de estudio.

Tercero, se presentó la *estrategia metodológica* utilizada, incluyendo argumentación respecto el enfoque, técnicas, muestra y estrategias de producción y análisis de información cualitativa.

Cuarto, presentamos la *estructura del texto*, con el fin de explicar el tanto el orden secuencial de la investigación como lo abordado en cada apartado.

Luego, desarrollamos el *capítulo I*, presentando el *panorama conceptual* en tanto perspectiva teórica desde la cual observamos los procesos que desde la estructura y desde el sujeto configuran las tensiones observadas en el campo educativo del CEME. Aquí se desarrollan las dimensiones principales del problema de investigación y la problematización teórica del estudio.

En el *capítulo II* se presentan los *resultados obtenidos* a partir de la aplicación de nuestra estrategia metodológica que incluyó la producción y análisis de contenido cualitativo, según dimensiones explicadas y panorama conceptual. Aquí se desarrollan cada una de las cuatro tensiones estudiadas y los cuatro elementos constitutivos de la violencia de jóvenes en la escuela.

Finalmente, en el *Capítulo III* y a partir de los resultados presentados, se exponen las *conclusiones* finales, volviendo hacia la pregunta de investigación y objetivos, a la vez que damos cuenta de sugerencias, pistas investigativas y proyecciones para futuros estudios relacionados con educación, jóvenes y violencias.

CAPITULO I: PANORAMA CONCEPTUAL

I.1 Dimensiones principales del problema de estudio.

- a) Desde la estructura: sistema educativo, medios de encauzamiento, enseñanza de respeto y habitus adulto/dominante.
- b) Desde el sujeto: posición en la estructura, agencias de socialización, aprendizaje social de violencias y habitus joven/popular.
- c) Relacional/institucional: cuatro tensiones del campo escolar: contradicción, oposición, distanciamiento y conflicto.
- d) Violencias/situacional: Psicología social complementaria: el carácter estructural, personal, situacional e ideológico de las violencias en la escuela.

I.2. Problematización teórica del estudio efectuado.

Para la construcción del presente marco teórico, tomamos prestadas algunas herramientas como la distinción propuesta por Slavoj Žižek (2009) entre violencia subjetiva y violencia objetiva, y el concepto de habitus del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991). Así, en primer lugar presentaremos un breve marco conceptual de violencias, para luego dar cuenta de los procesos que desde la estructura y el sujeto configuran las tensiones que estudiaremos en el CEME.

“Žižek propone una división tripartita de los tipos de violencia, los cuales serán la piedra de toque para todos los análisis posteriores. Por un lado, la *violencia subjetiva* que, al ser la más visible, se inserta en la mayoría de los debates actuales. Por otra parte, destaca la *violencia simbólica*, propia del lenguaje y sus formas, la cual suele instaurar un universo de sentido hegemónico. Y, finalmente, distingue la *violencia sistémica* como trasfondo de las anteriores, en tanto consecuencia del funcionamiento homogéneo del sistema económico y político. Asimismo, atraviesa con una mirada crítica el nivel cero de violencia supuesto en todo análisis, es decir, aquel estado de cosas “normal” y pacífico que es punto de contraste y crítica para la violencia subjetiva emergente” (Butierrez, 2010:256).

En el presente estudio consideraremos la violencia como un *hecho social total*, es decir como un fenómeno social que nos permite explicar el funcionamiento general de una sociedad, en el que se entrecruzan los diferentes elementos que constituyen la vida social. Por este motivo, tendremos

como hipótesis (por demostrar) que la violencia se convierte en una práctica cultural extendida, casi inevitable dadas las condiciones sociales, económicas y culturales de ciertos sectores empobrecidos, que no es aceptada del todo por la sociedad, pero sí considerada como un recurso más, a veces inevitable, para resolver los conflictos interpersonales y/o intergrupales a los que se ven enfrentados los sujetos, en el marco de las sociedades del capitalismo avanzado y post-industrial.

En la actualidad, tanto los medios de comunicación masivos como la sociedad civil perciben la violencia en la sociedad (no así la violencia bélica en una guerra) como un acto de fuerza protagonizado por individuos particulares, donde la *violencia subjetiva* sería esta fuerza dañosa ejercida por sujetos concretos (o grupos organizados pero no institucionalizados como ejército) en contra de otros ciudadanos o de propiedades públicas o privadas. Robos, asesinatos, atentados, violencia de género, abusos, etc., podrían entenderse como expresiones concretas de esta violencia subjetiva, protagonista principal de las páginas de sucesos policiales y objetivo principal a erradicar por parte de los gobiernos, mediante la acción de las fuerzas de orden público y sistemas jurídico-represivos.

No obstante, además de esta violencia subjetiva, “Zizek plantea la existencia de una *violencia objetiva* que se puede dividir a su vez en dos tipos y sin las cuales no se puede entender que la violencia subjetiva no es un fenómeno absurdo fruto de una psicosis individual, sino una respuesta a una situación social previa. Estas formas de violencia objetiva serían la *violencia simbólica* propia del lenguaje en sus diversas formas y la *violencia sistémica*, vinculada al funcionamiento de la política y del sistema económico que la anima” (Butierrez, 2010:257).

La tesis de Zizek que aquí tomo como clave para la interpretación de *las violencias en la escuela*, es que la violencia subjetiva no es percibida del mismo modo que la violencia objetiva, pues esta última se ha vuelto transparente o casi invisible (sólo parece manifestarse en sus abusos explícitos, pero su presencia sería constante), de tal forma que la violencia subjetiva protagonizada por individuos particulares se produciría sobre un *grado cero de violencia* que pasaría inadvertido, cuando precisamente, lo que se quiere poner de manifiesto aquí es la carga real de fuerza y sufrimiento que incorpora al contexto la violencia objetiva, especialmente la violencia sistémica.

No obstante, además de esta distinción entre tipos de violencias, creo necesario recurrir a otro concepto que permita vincular la violencia objetiva con la violencia subjetiva. Por una parte, tenemos la violencia sistémica que se ejercería por parte de las instituciones políticas, sociales y económicas, que abarcarían desde el cuerpo policial hasta la vigilancia por parte de empresas privadas de espacios públicos y medios de transporte, pasando por los sistemas de disciplina como la escuela y las duras condiciones económicas y sociales que viven las mayorías más postergadas de la sociedad. Por otra parte, tendríamos los actos de violencia de los sujetos particulares (violencia subjetiva). Evidentemente no hay un vacío entre ambos tipos, por lo que sospechamos que debe haber una conexión entre las formas de violencias sistémicas y violencias subjetivas, una conexión que quizá no sea reductible a la causalidad unilateral (una provoca la otra).

Por lo anterior, la propuesta teórica que quisiera plantear en este trabajo es que un modo fructífero de vincular estas dos formas de violencia (sistémica y subjetiva) podría ser mediante el concepto de

habitus propuesto por Bourdieu. Esto, porque sin profundizar en las polémicas sobre el conflatismo/reduccionismo (ascendente y descendente), con el concepto de *habitus* se nos ofrece una salida a la crítica construida en torno al estructuralismo sobre su carácter mecanicista y reduccionista que impedía entender a los sujetos como algo más que engranajes de una máquina que funcionaba obedeciendo a leyes que los sujetos desconocían y que no podían modificar. En este sentido, aunque el autor no reivindica de manera humanista al sujeto, tampoco cae en el subjetivismo excesivo de concebir al sujeto como anterior a la estructura, explicando el mundo social en virtud de la voluntad que tiene el sujeto de incidir en la construcción del mismo, como sujeto *puro* de acción racional, sin raíces ni ataduras.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 1991:88).

Con lo anterior, no se trata de desconocer el eventual poder de acción o influencia del sujeto sino de reconocer que existen arreglos institucionales/estructurales que limitan las posibilidades del sujeto a actuar de la manera que lo entiende el subjetivismo. En este sentido, es necesario abandonar como opción los aportes del individualismo metodológico y de la teoría de la acción racional como (mal)formaciones del subjetivismo que caen en la trampa de la *ilusión de libertad* (que en sociedad actuamos libres y conscientemente, movidos exclusivamente por nuestros intereses). Entonces, ¿cuál es la salida teórica que proponemos? Como dijimos, intentando romper con el objetivismo estructuralista, pero intentando no caer en el subjetivismo de una teoría de la acción, utilizaremos teorías que a nuestro juicio resultan pertinentes para explicar de qué manera y en qué sentido la estructura y el sujeto aportan elementos a la conflictividad del campo escolar y la mayor producción de violencias de jóvenes en las escuelas. Así, analíticamente distinguiremos las siguientes dimensiones:

1.2.1 Desde el polo estructura

Sistema Educativo Chileno

Por Sistema Educativo Chileno entenderemos, la construcción social de este en Chile en tanto sistema constituido en, desde y por un entramado de lógicas, sentidos, agentes, estructuras, instituciones, situaciones, etc. que convergen en el actual sistema educativo, incidiendo en sus mecanismos y producción. De esta manera, además del sentido y origen neoliberal de este sistema (explicados en los antecedentes), en el análisis trataremos de responder a la pregunta por las consecuencias sociales y educativas de este, y cómo es que este sistema educativo chileno se relaciona con la posición (desventajada) en la estructura de los jóvenes populares que asisten al Centro Educacional Mariano Egaña (CEME).

Inicialmente, reconocemos algunas dimensiones que consideramos podrían ayudar a explicar la complejidad y la realidad del Sistema Educativo Chileno. A saber, dimensión enseñanza (lógica

bancaria), género (subordinación mujeres), académica (segregación académica) y económica (segregación socioeconómica).

Con respecto a la *dimensión enseñanza*, es posible advertir en la práctica educativa la institucionalización de una *lógica bancaria*, desde la cual surge una interpretación de la realidad de naturaleza narrativa/disertadora, equivocada en cuanto entiende la realidad de una manera estática y no como un dinámico proceso socio-histórico (en un sentido marxista). De esta manera, en la presente investigación entenderemos que la interpretación materializada en el programa, currículo y narrada en el aula-escuela, resulta ajena a la experiencia existencial de los educandos en la medida que “en estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1988:71). En esta *lógica bancaria*, “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1988:72). Así, bajo esta *lógica* de educación no existe margen alguno para la creatividad ni para la transformación, cayendo constantemente en la absolutización de la ignorancia, donde los maestros siempre son los que saben y los entendidos como *alumnos*, los que no saben.

Esta idea de absolutización resulta problemática si consideramos que en la práctica se materializa como posiciones fijas, negando la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda. En esta línea, “los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador” (Freire, 1988:73).

Con respecto a la *dimensión de género*, entenderemos que “el imperio patriarcal masculino es protagonizado por varones que ejercen, como tendencia, el monopolio de la autoridad en todos los ámbitos. En términos estrictos, el monopolio patriarcal es ejercido por los varones designados socialmente como adultos. En términos amplios, por tanto, el masculinismo se extiende a los niños y jóvenes varones, sobre y contra (mediante prácticas de discriminación) las niñas y mujeres jóvenes” (Gallardo, 2006:230). De esta manera, entenderemos que la sociedad patriarcal en general y las estructuras de *dominación masculina* en particular tienen implicancias culturales, ideológicas y de sentido que en la práctica producen y re-producen en el aula-escuela, relaciones de dominación y subordinación; en definitiva, diferenciaciones a favor de los hombres y en desmedro de las mujeres que van marcando significativamente el proceso de socialización y escolarización. Esto, en un contexto más amplio donde es necesario tener presente que “las sociedades con dominación de género patriarcal y masculino tienen su fundamento en la violencia y la explotación y en la producción y reproducción de su contraparte: la producción y reproducción de vulnerabilidades” (Gallardo, 2006:237).

En relación a la *dimensión académica*, intentaremos observar de qué manera se produce y qué consecuencias tiene la *segregación académica*. Esto, porque “en su sentido más amplio, la segregación se refiere a la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales ya sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas, o en una combinación de ambos, tal que dichas diferencias de distribución afectan las probabilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales” (Bellei, 2012a:5). Asimismo, “en relación a los mecanismos de *segregación académica* entre escuelas, podemos decir que uno de estos son los *procesos de*

admisión de alumnos que en muchos establecimientos incluyen la aplicación de diferentes instrumentos de selección de postulantes en base a su potencial académico” (Bellei, 2012a:12). En este sentido, es preciso señalar que “un dispositivo adicional de segregación académica es la expulsión de alumnos que presentan menor rendimiento o tienen características asociadas a él (como problemas de disciplina)” (Bellei, 2012a:12). Así, intentamos incorporar al análisis la pregunta por los procesos de admisión-expulsión y los resultados del SIMCE y PSU, en tanto operan como dispositivos de segregación académica entre estudiantes y entre colegios, que se articulan funcionalmente para la reproducción del *apartheid educativo*.

Ahora bien, en relación a la *dimensión económica*, analizaremos de qué manera y en qué medida el *lucro* y la *segregación socioeconómica*, son expresión de una articulación de factores económicos y sociales, estructurales, institucionales y situacionales de un mercado educativo. Esto, porque con respecto al lucro de fondo, “Chile tiene un sistema educacional en el cual instituciones que persiguen el lucro reciben financiamiento y otros recursos estatales para operar y competir con las instituciones públicas en la provisión de la educación obligatoria. Dicha política de subsidios es tan amplia que se la puede considerar una de las políticas educacionales más relevantes de las últimas tres décadas” (Bellei, 2013:1). Desde aquí, nos preguntamos por las consecuencias de estas lógicas y la pertinencia de que instituciones con fines de lucro sean financiadas (en parte) por el Estado, en un contexto de competencia de mercado educativo donde finalmente quedaría seriamente postergada y perjudicada la educación pública y quienes se educan en ella.

Medios de Encauzamiento

Los modelos de encierro y observación que Foucault exploró a lo largo de su obra son, en cierto sentido, las materializaciones institucionales históricamente específicas de la concepción de una conciencia que impone su orden. A juicio del autor, desde el siglo XVIII se inaugura en la escuela y en la sociedad una nueva forma de *poder disciplinario* que tiene como función principal “enderezar conductas”, no para reducir las ni eliminarlas sino para que la sociedad pueda multiplicarlas y usarlas. En este sentido, la *disciplina* sería la técnica específica de un poder que se ejerce sobre los sujetos (individualizados) a la vez como objetos y como instrumentos de su propio ejercicio. Desde Foucault (1975), el éxito del poder disciplinario en la escuela se debe sin duda al uso de instrumentos como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.

Por lo anterior, “la *vigilancia jerárquica* inscribe en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de control y vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia” (Foucault, 1975: 536). Respecto a la *sanción normalizadora*, esta opera como un pequeño mecanismo penal dentro del sistema disciplinario que es la escuela. Allí, aparece una verdadera micro-penalidad del tiempo, de la actividad, de la manera de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad. Al mismo tiempo, operan castigos, capaces de hacer sentir a los niños y jóvenes la falta que han cometido al no ajustarse, alejarse o desviarse de la regla.

El *castigo disciplinario* al tener por función reducir las desviaciones es esencialmente correctivo. “La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra los individuos *en verdad*; la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos” (Foucault, 1975:539). Así, controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye, es decir, *normaliza*.

El *examen* aparece como la síntesis de las dos anteriores en tanto que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Foucault, 1975:542). En este sentido, el ritual del examen es la materialización de las relaciones de poder y saber, lo que garantiza el paso de los conocimientos *del maestro al discípulo*. En otras palabras y en un sentido más amplio, las pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU en tanto examen, ocurren como la hora de la verdad donde todos quedan sometidos por igual a las mismas normas, propiciando la *ilusión de igualdad escolar* a la vez que ocultando la oposición entre privilegiados y favorecidos por el sistema. Se disimulan así los lazos entre sistema educativo y estructura de clases, de manera que la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña al proceso de enseñanza/aprendizaje de manera tal que constituye el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder y saber.

Finalmente, como queda en evidencia, los *medios de encauzamiento* tienen sentido como mecanismos de dominación en tanto reproducen la cultura dominante, establecen las jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales, ocultando la violencia simbólica que se ejerce, institucionaliza y corporaliza en la escuela.

Enseñanza de Respeto

La educación que imparten las sociedades responde a fines socialmente construidos, vinculados frecuentemente a determinados objetivos o problemas. Del mismo modo que la educación para el desarrollo prepara a los ciudadanos para participar en los procesos de desarrollo social, cultural y económico, y que la educación ambiental permite conocer los peligros a que está expuesto el medio ambiente en su relación con las culturas humanas y alienta a evitarlos, existe una *educación para la tolerancia*, orientada a objetivos socialmente útiles como son la consolidación de la paz mediante el respeto de los derechos humanos y la práctica de la democracia, lo que implica (en parte) una lucha contra la intolerancia, que vulneraría gravemente los derechos humanos, la democracia y la paz.

Ahora bien, “la noción de tolerancia también posee un conjunto de acepciones posibles y una amplia variedad de usos sociales. Se ha de considerar que su raíz etimológica viene del latín *tolerans/tolerare*, que habla de “soportar, cargar, aguantar” (Diccionario de la Lengua Española). Entre otros, en la medicina se utiliza como una capacidad para responder de buena manera ante la aplicación de un determinado procedimiento médico; en la ingeniería se le denomina tolerancia a la capacidad de algunos materiales para responder ante las exigencias de fuerza, resistencia, etcétera. En término de relaciones sociales, se refiere a la capacidad de un individuo de aceptar un planteamiento, situación o decisión con la que no está de acuerdo, así como la actitud de un individuo o un grupo social frente a lo que es diferente de sus valores morales o normas. De esta manera, tolerar se refiere a la disposición a permitir o consentir algo sin aprobarlo expresamente, tanto como a respetar las opiniones y las prácticas de otros u otras” (Duarte, 2013:9).

A partir de las definiciones anteriores, en este apartado quisiéramos problematizar el entendimiento de la tolerancia como “aguantar” por cuanto “si tolerancia remite a soportar y cargar, al plantearla como alternativa a situaciones de discriminación –entendida como la muerte en vida–, lo que nos queda como sedimento analítico es que lo que se promueve es una fórmula para hacer llevadero el dolor de la exclusión, pero sin intentar ni conseguir su superación”. (Duarte, 2013:10).

Desde aquí, considerando que nuestra investigación se orienta a una posibilidad de transformar la realidad, es necesario entender que “la tolerancia, asumida como acción de soportar la diferencia con otros u otras, queda presa de una inhibición originaria, ya que no se pretende como resolución de aquello que pretende enfrentar. La diferencia se reduce así, como vimos antes, a un problema fatal, imposible de resolver. La buena voluntad que expresan muchas veces las mencionadas estrategias de promoción de tolerancia, en su formato de política pública o de acción comunitaria, no logran ir más allá del problema desde el cual se originan. No se logra avanzar hacia una actitud alternativa como *aceptación de la diferencia y su valoración como constitutivo de lo humano*”. (Duarte, 2013:10).

Por lo anterior, creemos en la necesidad de adentrarnos a la conceptualización del *respeto* como una posibilidad para la *diversidad*, aunque este ejercicio se vuelva problemático cuando pensamos a las juventudes y consideramos que “las identidades en construcción son puestas como la justificación de este ejercicio excluyente: lo étnico, lo generacional, lo sexual, lo ideológico, lo religioso, implican los atributos identitarios que, según hemos venido analizando, constituyen el eje de esta discriminación por intolerancia del otro/a diferente. Quien ejerce acciones de intolerancia considera que ser diferentes equivale a no ser iguales. La diferencia trastocada en desigualdad” (Duarte, 2013:11).

Desde aquí, nos interesa poner en observación tanto de qué manera las enseñanzas de tolerancias que desde la escuela se inculca a las y los jóvenes son enseñanzas de tolerancia trastocada en desigualdad y cómo, pensando el problema desde una perspectiva de respeto (como base para la diversidad) tenemos posibilidades de transformación del trastoque antes mencionado. Así, entendemos que la “intolerancia, comprendida como irrespeto, instala por contradicción, una noción vital para avanzar en la idea de aceptación antes planteada. Emerge el respeto, como orientación de modos de relación social; implica una opción, no inercial, sino que reflexiva por aceptar a ese otro u otra diferente, desde una condición de alteridad, en que la auto-observación también posiciona como diferente los ojos de esos otros(as)” (Duarte, 2013:12).

Por lo anterior, es preciso dar cuenta que “la etimología de respeto, alude en su origen latino a mirar nuevamente, vale decir observar con detención y en profundidad. Respetar a ese diferente exige resignificar el reconocimiento que antes discutimos, para darle valor y posicionarlo como una necesaria referencia para construir conjuntamente relaciones que a quienes se involucran les libere” (Duarte, 2013:12), lo cual nos permite hacer una distinción con las perspectivas que entienden la tolerancia de la diferencia trastocada en desigualdad, que la entienden como capacidad de aguantar pero no de respetar.

Esto es central en la medida que “aquí se puede instalar un punto de quiebre y al mismo tiempo de inflexión con las racionalidades occidentales que hemos analizado, por cuanto esta diferencia emerge desde las singularidades propias de lo humano, no implica necesariamente desigualdad: la diferencia como desigualdad puede ser abordada desde otra racionalidad, la del respeto por la diferencia, significando esas condiciones de diferencia en diversidad social. La valoración de las diferencias, como productos de la singularidad de las personas, es la que permite construir diversidad y con ello pluralidad: ser diversos y tener equivalencia en el valor social” (Duarte, 2013:13).

Finalmente, destacamos que para efectos del análisis pondremos especial énfasis en la diferencia entre tolerancia trastocada y respeto, y como estos aprendizajes se tensionan con el aprendizaje social de violencias y discriminación. Esto, porque “en el contexto contemporáneo, el respeto para estas relaciones igualitarias implica otro modo de relación social, una posibilidad de alternativa que se sostiene sobre la voluntad política de establecer dinámicas de encuentro y potenciamiento entre sujetos. Desde esta mirada, surge la exigencia de asumir al otro y la otra como fuentes de cambio en mi propia existencia, constituyendo modos de relaciones en que la solidaridad y la colaboración se vuelven estrategias básicas de acción política” (Duarte, 2013:14).

Habitus adulto-dominante

Como se anticipó, lo que Bourdieu observa en sociedad es un agente socializado. Por tanto, no se trata de un sujeto como lo entendería el subjetivismo en la medida que esto implicaría algunas propiedades y atributos que Bourdieu no cree ver en la forma en que se comportan los sujetos en el mundo social. En este sentido, los sujetos en tanto agentes socializados actuarían movidos por un *sentido práctico* para el que el sociólogo francés construyó el concepto de *habitus*. Así, no son nuestros actos los que gobernarían nuestras disposiciones, sino que es precisamente a la inversa. Son nuestros actos los que son gobernados por nuestras disposiciones adquiridas (cognitivas, de lenguaje, corporales, estéticas, sociales, valóricas, relacionales, etc.) y estas son el resultado de la relación entre la posición en la estructura y la propia experiencia socializadora. Por lo tanto, desde aquí, resulta importante entender a la escuela como una institución desde la cual se ofrecen/imponen ciertos modelos de hacer, pensar, relacionarse, etc. que para los jóvenes, en términos de Bourdieu, se van a traducir en disposiciones que se van incorporando al *habitus* del joven durante los años de socialización y escolarización.

Como se dijo, a partir de los *medios de encauzamiento* y del ejercicio de *violencia simbólica* el sistema educativo actual conserva la disciplina, inculca y reproduce, material y simbólicamente, la *cultura oficial* impulsada desde las clases dominantes. En este proceso se ofrecen/imponen disposiciones pertenecientes a un *habitus adulto/dominante* (programático, docente, oficial) encargado de darle forma el *habitus joven*, que por ser joven es entonces considerado desde una matriz adultocéntrica como permeable a adquirir disposiciones, que necesariamente deben ser enseñadas desde el mundo adulto/dominante.

Por lo anterior, desde la lógica del sistema educativo chileno, el proceso escolar se vuelve exitoso en la medida que el joven se va *enderezando*, al incorporar como disposiciones adquiridas aquellas disposiciones ofrecidas desde la cultura oficial institucionalizada, de manera tal que lo que se

estaría inculcando en el proceso de enseñanza no es sino un *habitus* adulto/oficial que entra en conflicto con el *habitus* joven/popular.

1.2.2 Desde el polo sujeto:

Posición en la Estructura

Pretendemos una lectura adecuada del análisis de la relación entre las *posiciones sociales*, las *disposiciones* (o *habitus*) y las *tomas de posición* (elecciones), que operan en las prácticas en general y en la escuela en particular, por parte de los *agentes sociales* que se despliegan en un *espacio social* entendido como un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas las unas en relación a las otras, por vínculos de proximidad, vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre; numerosas propiedades de las clases medias o de la pequeña burguesía pueden por ejemplo deducirse del hecho de que ocupen una posición intermedia entre las dos posiciones extremas, sin ser identificables objetivamente ni identificadas subjetivamente en una ni en otra” (Bourdieu, 2010: 28)

En relación a lo anterior, utilizaremos el concepto de *habitus* de Bourdieu para dar cuenta de las disposiciones adquiridas por el sujeto a partir de su posición en la estructura social y proceso de socialización y aprendizaje social (dentro del cual es parte importante la escuela pero también la calle, el barrio, el grupo de familiares, amigos cercanos y medios de comunicación), y cómo este *habitus* juvenil/popular (representaciones, deseos, gustos, prácticas) entra en conflicto con la cultura escolar y oficial que se intenta imponer a través del sistema educativo, los medios de encauzamiento, enseñanza de respeto e inculcación del *habitus* adulto-dominante.

Por lo anterior, es pertinente señalar que “el *habitus* vendría a ser aquel mecanismo que permite explicar el mundo social, al menos aquello que interesa a la sociología tal como Bourdieu la concibe: las prácticas mediante las cuales los agentes producen y reproducen el mundo social, porque vuelve inteligibles las formas sociales que observamos en él y permite entender por qué presenta el orden que presenta” (Aguilar, 2008:18), lo que permitiría que los agentes actuaran ante determinadas condiciones de forma tal que pudiera ser descrita como una acción y no sólo como una actividad. Son las *disposiciones adquiridas* las que llevan al “agente” a reconocer determinados elementos de su situación como recursos (capitales) posibles de movilizar con un *sentido práctico*.

De aquí la importancia de la *posición en la estructura*, que lejos de incluirla en una polémica sobre estratificación, la entenderemos en términos de que una posición baja y vulnerable en la estructura social va a condicionar un vínculo con contextos adversos, tendiendo a la adquisición de disposiciones distintas (sobre lo aceptable, lo posible y lo imposible) de aquellas que se incorporarían desde una posición mejorada en la estructura, en un contexto más favorable. En este sentido, Bourdieu acuñó el concepto de *campo* que se refiere a cómo el mundo social puede ser descrito como un espacio de relaciones objetivas y subjetivas, constituido por relaciones de fuerza y poder, entre todos aquellos agentes que en él intervienen.

Bourdieu establece relaciones entre una multiplicidad de prácticas y características que definen a cada agente individual, expresadas en términos de diferentes tipos de capital (cultural, económico, simbólico, social, político), los cuales sumados dan como resultado el volumen global de capital

que detenta un agente particular. Esta dimensión constituye el eje vertical del plano que representa gráficamente el espacio social, cuyo eje horizontal tiene en uno de sus polos al capital cultural y en el otro al capital económico.

Dentro del espacio social es posible identificar diferentes campos, entendidos como redes de posiciones particulares donde los agentes se ubican de manera diferenciada, y donde se plantean tensiones producto de la lucha entre estos por aumentar o mantener sus respectivos capitales, pues como hemos visto, la posición ocupada en un campo social por un sujeto depende del total y la estructura de su capital, por lo que es preciso considerar que cada campo social asigna una mayor importancia a un tipo de capital específico.

Pensando en el campo educativo, nos preguntamos entonces de qué manera los nuevos jóvenes populares en tanto agentes socializados, entrarían ocupando una posición de desventaja en relación a los capitales (cuantitativos y cualitativos) adquiridos para poner en juego estratégicamente en el campo educativo. Esto, porque “a cada clase de posiciones, el *habitus*, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo, que atraviesa a la vez a las prácticas” (Bourdieu, 2010:31). ¿Cómo se produce este proceso entonces? ¿Cómo observan las y los jóvenes su relación con el campo educativo?

Agencias de socialización

“El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” (Berger y Luckman, 1986:2).

En este proceso, es determinante el papel que desempeñan dentro de nuestras sociedades la familia, los medios de comunicación de masas, el grupo de semejantes y también, todo lo que ocurre en la escuela de manera explícita u oculta. Así, lo que las *agencias de socialización* definen es un *proceso de socialización*, que entendemos como “el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1980:133).

Hecha esta aclaración, cabe señalar que, teóricamente, “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez. Se advierte a primera vista que suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la primera” (Berger y Luckman, 1986:3), de manera que “resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (Berger y Luckman, 1986:3). En este sentido, la *familia* aparece como un agente socializador muy importante en la medida que, a partir del vínculo emocional mencionado, en ella se adquieren la mayor parte de las primeras creencias, actitudes, valores, normas y prejuicios que,

consciente o inconscientemente, configuran la personalidad social del individuo. Como se dijo, su importancia es mayor durante la *socialización primaria*, por lo que nos preguntamos ¿Qué ocurre con este proceso cuando la familia no se estructura en la actualidad del modo tradicional en que generalmente se piensa?

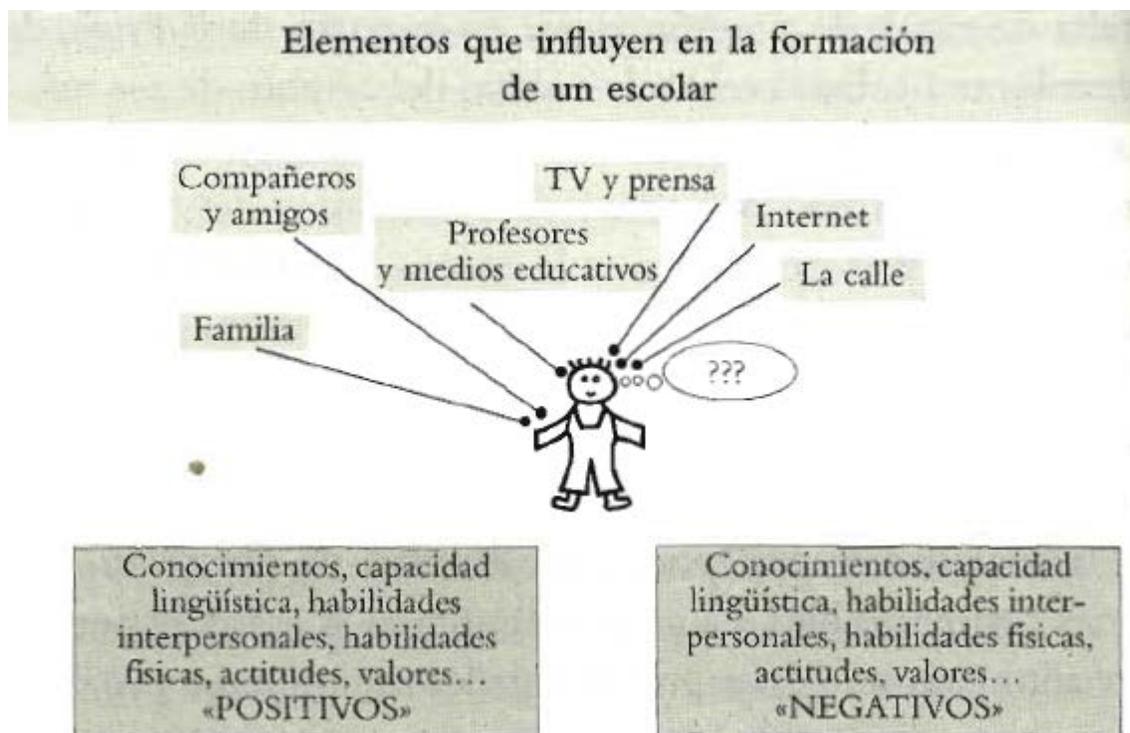
“El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero fueran estas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de aceptarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible” (Berger y Luckman, 1986:3). En este sentido, la *escuela* representaría un importante complemento de la familia en la medida que el niño se encuentra con otros significantes, a partir de los cuales se internalizan conocimientos, pero también valores y actitudes que, explícitamente en algunos casos y sutilmente en otros, se van inculcando a los niños: la disciplina, el rigor en el trabajo, el cumplimiento de tareas y determinadas posturas ideológicas y valóricas, respecto de los humanos y las cosas.

Aquí se vuelve importante incluir consideraciones del *currículum oculto*, en tanto nos permite dar luz a aquellas relaciones que se dan en la escuela, por fuera de lo oficial, específicamente entre las y los jóvenes. Así, cabe señalar que consideramos perspectivas que “se dieron la tarea de analizar cómo funciona el currículum oculto, no como simple vehículo de socialización sino que también como agencia de control social, que funciona para ofrecer formas diferenciales de enseñanza a diferentes clases de estudiantes” (Giroux, 2004:73). En este sentido “el currículum oculto es localizado en un rango de normas, decisiones y prácticas sociales que tácitamente estructuran la experiencia de la escuela con el interés del control social y de la clase” (Giroux, 2004:87), por lo que entendemos que “la escolarización debe ser analizada como un proceso social en el que diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de la cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización” (Giroux, 2004:90).

Ahora bien, las *relaciones entre semejantes* las entendemos como las relaciones de los grupos de niños y jóvenes de similar edad, que muchas veces ocurren fuera de la observación de los adultos-docentes. En estos grupos el joven aprende a desempeñar papeles y valores distintos de los que viene representando en la familia y en la escuela: amigo, compañero de juegos o deporte, solidaridad, compañerismo, liderazgo, etc. Aquí destacamos que este tipo de relaciones es especialmente importante en la juventud, aunque se desarrollan también en diferentes momentos de la vida.

Por otro lado, en el marco de la creciente expansión de la industria tecnológica, *los medios de comunicación de masas* en la actualidad representan un agente socializador e ideológico muy eficaz. Son instrumentos transmisores de información, pero también de formación, y como consecuencia, de manipulación ideológica con una incidencia muy importante en las ideas, costumbres y comportamientos de los sujetos juveniles. En este sentido, a propósito de la relación entre proceso de socialización y medios de comunicación, es preciso señalar que nuestro análisis tiene en consideración que “a) los medios son capaces de complementar, potenciar o anular la influencia de otros agentes de socialización juvenil tan importantes como la familia o la escuela; b) La educación de calidad es una de las herramientas más poderosas para mediar el impacto negativo que pueden tener los medios en el proceso de desarrollo de la juventud; c) las políticas culturales y

educativas han de facilitar que los jóvenes de diferentes tendencias encuentren un espacio democrático para expresarse” (Vera, 2005:19).



Fuente: Waissbluth, 2010:74

Por lo anterior, es importante evitar los reduccionismos señalando que “Pierre Bourdieu desarrollò en los setenta el concepto de *capital cultural*, constituido por disposiciones, posturas o *habitus* de las personas, sus familias y grupos sociales. En un señero estudio complementario, Paul Clerc puso en evidencia, en esa misma época, el efecto del *capital cultural* en Francia, demostrando con estadísticas que a igual ingreso monetario de las familias, las tasas de logros escolares se elevan continuamente a medida que crece el nivel de formación de los padres” (Waissbluth, 2010:74).

Dicho de otro modo, el estudiante se ve beneficiado o perjudicado según lo que ocurre en casa respecto a sus deberes escolares, hábitos familiares de lectura o discusión, valores, o las conversaciones de sobremesa, de manera que la buena fe y voluntad de los padres por educar a sus hijos no sería suficiente para contrarrestar la carencia de capital cultural. Así, es importante no caer en la trampa de llevar al extremo este razonamiento concluyendo que “el problema está en la familia”, puesto que desde esta lógica es que se justifican profesores mediocres y la producción masiva de títulos universitarios, basados en la esperanza de que en este largo proceso aprendan algo que les permita mejorar el capital cultural propio y a la larga de sus hijos (futuras generaciones), mientras que se reproduce el sistema educativo mercantil.

Aprendizaje Social de Violencias y Proceso de Socialización

Como hemos dicho, nos interesa estudiar las violencias ejercidas por las y los jóvenes, en especial aquellos provenientes de sectores urbanos y empobrecidos. Así, hemos de aclarar antes que no existe la violencia en singular, sino que las *violencias*, diversas, en plural. Entonces, ¿Qué son las violencias? Entendiendo que las entenderemos como producción en la historia y relación social, cabe señalar que “refieren a prácticas e ideas que generan la reducción de los seres humanos y de la naturaleza a la condición de objeto, es decir, procesos en que se les niegan su condición de sujetos, le inhiben, le castran, les vuelven dependientes, sin autonomía” (Duarte, 2005:7). Así, advertimos que al momento de abordar el tema de las violencias haremos la distinción entre lo estructural, lo institucional y lo situacional, entendiendo siempre que un elemento clave de este enfoque radica en comprender y caracterizar el sistema social como un orden violento en su constitución, es decir, presente necesariamente en su lógica básica en tanto permite su propia reproducción como sistema.

Ahora bien, las violencias se despliegan en territorios donde “las ciudades son el reflejo físico del modo de organización de las sociedades que viven en ellas. Las metrópolis latinoamericanas en general y las chilenas en particular muestran en la actualidad una fuerte fragmentación de los espacios donde la diferencia entre las personas se hace evidente y donde no existe una posibilidad de incorporar a los marginados a los beneficios del desarrollo” (Vargas, 2007:7). En estas ciudades se observan grupos integrados al progreso, versus amplios sectores sociales marginados, periféricos, excluidos de ese bienestar, que viven en lugares pobres, sucios y descuidados, que nos muestran una ciudad que no reparte sus beneficios equitativamente. La desigualdad se hace palpable y nadie puede negarla.

El proceso de desarrollo de estas ciudades fragmentadas (entre otros) por la segregación residencial urbana provocada por el mercado de suelos y la desigualdad socioeconómica, “han implicado la emergencia de un fenómeno social denominado *el miedo al otro* donde ese otro es descrito como aquel que no maneja los códigos de los que habitan el espacio conocido” (Vargas, 2007:8). La instalación de ese miedo al otro ha resultado ser funcional a la estigmatización, criminalización y a las lógicas represivas (gestión del miedo) de los gobiernos chilenos post-dictadura, por lo que lo entenderemos como *disciplinamiento social*, parte del contexto de crisis material, valórica y emocional de la modernidad. Esto, porque “el surgimiento de las grandes ciudades cambió el carácter del miedo, este pasó a ser parte del espacio dentro de las murallas de la propia urbe con el agravante que la magnitud de éstas no permite el encuentro cara a cara, lo que modifica a su vez la forma de establecimiento de parámetros de normalidad y de sanción, ahora estos son definidos por medio de instituciones especialmente creadas para ello y que se suponen representativas del sentir ciudadano” (Vargas, 2007:10). Así, nos preguntamos ¿De qué manera esta configuración de ciudad y el miedo al otro inciden en el proceso de aprendizaje social de violencias?

Como se dijo anteriormente, el individuo no nace miembro de una sociedad sino que con una predisposición a la socialidad, que se resuelve en un proceso dialéctico con la sociedad que condiciona la construcción de la identidad personal, donde *aprender la cultura y formar la identidad* aparecen como las dos caras de una misma moneda, formando en conjunto el *proceso de socialización*, que desde Bourdieu, será clave en tanto formación de *habitus* e incorporación de *capitales*.

Por lo anterior, “el punto de partida de este proceso lo constituye la *internalización*: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 1986:2), en un proceso que se realiza a través de la *socialización*, la cual se compone principalmente de dos etapas, secuenciales y características: la socialización primaria y la socialización secundaria.

“La *socialización primaria* se desarrolla en la niñez y se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional y adhesión a los otros significantes. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los *otros significantes* que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Ellos mediatizan el mundo para él y lo modifican en el curso de esa mediatización. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva” (Berger y Luckmann, 1986:3). Así, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación del niño con los otros significantes. Cuando acepta los roles y actitudes de los otros significantes, se apropia de ellos, es decir, se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente, internalizando el mundo de sus otros significantes como el único mundo que existe y que se puede concebir. Este mundo se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los otros mundos internalizados en socializaciones posteriores (secundarias). “De esa manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde, consiguientemente, el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja” (Berger y Luckmann, 1986:17).

Por otro lado, la *socialización secundaria* es la internalización de *submundos* institucionales o basados sobre instituciones, aunque esto no implique un conocimiento acabado de todas las implicaciones del contexto institucional. Es la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Es decir, la adquisición del conocimiento específico de *roles* y sus *normas* apropiadas. “Esta abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el *otro generalizado*. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación” (Berger y Luckmann, 1986:4). Así, los *submundos internalizados* en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base (primeras imágenes del mundo) adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos.

Ahora bien, los procesos formales de la socialización secundaria contienen la dialéctica problemática de la coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, que siempre presuponen un proceso previo de socialización primaria, es decir, un yo formado con anterioridad y

un mundo ya internalizado. En este sentido, cabe señalar que en tanto construcción social, los contenidos varían de una sociedad a otra, siendo por sobre todo, el lenguaje lo que debe internalizarse. “Con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente; por ejemplo, el querer actuar como un muchachito valiente y el suponer que los muchachitos se dividen naturalmente en valientes y cobardes. Estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana; algunos que le resultan de aplicación inmediata y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores” (Berger y Luckmann, 1986:5).

En la escuela, a propósito de la relación joven-docente, podemos entender que en este proceso secundario “los maestros no tienen por qué constituir otros significantes en ningún sentido de la palabra: son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmitir conocimiento específico. Los “roles” de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan. El mismo conocimiento que enseña un maestro de tantos puede enseñarlo otro. Cualquier funcionario de su tipo podría enseñar ese tipo de conocimiento. Los funcionarios individuales pueden, por supuesto, diferenciarse subjetivamente de diversas maneras (porque sean más o menos simpáticos, o porque enseñen mejor o peor la aritmética, etc.); pero, por principio, son intercambiables” (Berger y Luckmann, 1986:10). En este sentido, “el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo familiar” (Berger y Luckmann, 1986:10).

Algunas de las “crisis” que se producen después de la socialización secundaria, se encuentran relacionadas al reconocimiento de que el mundo de los propios padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social particular y específica. De esta manera, si en la socialización primaria el niño aprehende a sus otros significantes como mediadores de la realidad, en la socialización secundaria suele aprehenderse el contexto institucional y a los otros generalizados como agentes socializadores.

Por lo anterior, cabe señalar que “el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva” (Berger y Luckmann, 1986:16), por lo que es vital indagar en el status o autoridad detrás de quien produce en mayor o menor medida esos diálogos y lenguajes en el aula-escuela, que como hemos advertido objetiva el mundo de los sujetos.

Habitus juvenil-popular.

A propósito del proceso de socialización explicado anteriormente, conviene aclarar que siguiendo la perspectiva de Bourdieu, las prácticas presentan la paradoja de ser objetivamente regladas y regulares sin ser necesaria y exclusivamente producto de la obediencia a estas reglas. En este sentido, “el que los agentes actúen estratégicamente en la forma en que hacen uso de las reglas, no quiere decir que lo hagan como individuos racionalmente orientados al modo como lo entiende la teoría de la acción racional. En efecto, ese margen de libertad que poseen los agentes frente a las

estructuras sociales no lo ejercen en tanto individuos o sujetos “libres” sino en tanto agentes socializados” (Aguilar, 2008:17).

Por lo anterior, se vuelve central el estudio del proceso de socialización en general y el aprendizaje social de las violencias en particular, que van a ser relevantes en tanto dan cuenta de cómo el agente socializado y socializándose, en un contexto de trama de dominación, en el encuentro social *en los otros y con los otros*, vive la internalización de códigos culturales que devienen en disposiciones adquiridas, que inciden en la elaboración de la estrategia de acción que haga el agente socializado. En este sentido, desde el polo analítico del sujeto, las violencias en la escuela podrán ser entendidas como la acción de jóvenes, tanto producto de su *habitus* (ciertas disposiciones adquiridas tanto por su posición en la estructura como en el proceso personal de socialización y aprendizaje social de violencias), como de su utilización estratégica (como capital) con un *sentido práctico* dentro del campo escolar.

Entendidas así, las violencias en, de y hacia la escuela se encontrarían contextualizadas en un campo escolar tensionado en al menos en 4 niveles, según la relación dialéctica entre los elementos que, desde el polo estructura y el polo sujeto, aportarían a la conflictividad del espacio social escolar y con ello al ejercicio de violencias. Así, es posible observar las violencias en la escuela ya no de manera reduccionista como *inadecuación del individuo* producto de un lamentable hecho aislado, del día de furia o de los problemas personales y/o psicológicos de un joven vulnerable, sino que desde una perspectiva más amplia, en clave de proceso social y no de individuo. De aquí la importancia y necesidad de (re)conocer como fundamental el cómo, cuando y donde, en el proceso de socialización y de aprendizaje social de las violencias, se incorporan éstos signos y códigos culturales como modos de relación violentos, al *habitus* juvenil/popular en tanto disposiciones adquiridas y posibles de ser movilizadas estratégicamente para relacionarse, como modo de relación observado, aprendido, internalizado e imitado que permite conseguir fines o resolver conflictos.

A raíz de lo anterior, conviene advertir que “no se trata de convertir el *habitus* en una suerte de sujeto trascendental o algo parecido, sino de entender que las disposiciones adquiridas, en la medida en que rigen nuestras acciones, tienden a su propia reproducción. Y ello, porque el *habitus* lo que permite es que las expectativas subjetivas de los agentes se adecuen a sus posibilidades objetivas en el mundo social” (Aguilar, 2008: 20). Es decir, el concepto nos permite comprender cómo se reproduce la sociedad más no sobre cómo se produce el cambio social. Ante esta debilidad, para entender la dinámica social, Bourdieu acuñó el concepto de *campo*, explicado anteriormente, que se refiere a cómo el mundo social puede ser descrito como un espacio de relaciones objetivas, constituido por relaciones de fuerza y poder entre todos aquellos agentes que en él intervienen de manera tal que, a partir de las luchas y conflictos que se dan en la dinámica social, se modificaría su estructura y con ello las condiciones objetivas que actúan como mecanismos productores del *habitus*. De aquí la importancia de entender el campo institucional escolar como campo social, un mundo relacional, entramado de relaciones sociales, de tensiones y conflictos, de fuerzas y poderes, que estructuran y se estructuran, cotidianamente. Así, entenderemos entonces el conflicto intergeneracional como un conflicto (también) entre *habitus*.

1.2.3 Tensiones del Campo Escolar: contradicción entre sistema educativo y posición en la estructura, oposición de los medios de encauzamiento y agencias de socialización, distanciamientos entre enseñanza de respeto y aprendizaje social de violencias, y conflicto inter-generacional e intra-generacional.

Como se dijo, conviene reiterar que para Bourdieu el *habitus* es el resultado de la incorporación por parte de los agentes, de un conjunto de disposiciones de diverso orden que han sido establecidas por la posición relativa de los agentes en el espacio/estructura social. Así, en la medida en que tales posiciones se modifiquen como resultado de la propia dinámica conflictiva del campo, las disposiciones de los agentes también lo harán. Entonces, si el *habitus* actúa como un mecanismo de reproducción social ¿cómo hacemos para superar el *statu quo*? ¿Cómo es posible entonces que tenga lugar la transformación del campo educativo?

Intentar responder estas preguntas resulta necesario para quienes tenemos pretensiones de intervenir en la realidad educativa y juvenil con la posibilidad de transformación y liberación como perspectiva. En este sentido, compartimos la necesidad de tener como horizonte de posibilidad una *escuela alternativa*, donde “a la antigua visión de la infancia incompleta que debe ser educada, la sustituye la imagen de una infancia con cualidades propias, necesidades de expresión particulares, y que la escuela debe más acompañar que enderezar, porque el niño ya está provisto de una personalidad que la escuela debe hacer surgir” (Dubet y Martuccelli, 1998:54).

Ahora bien, sobre las posibilidades de transformación del campo, desde Bourdieu solamente se han sugerido algunas pistas. La principal de ellas se refiere al hecho de que las condiciones de producción de *habitus* y las condiciones de realización del *habitus* no siempre coinciden y que cuando se produce este desajuste asistimos a un fenómeno que podría desembocar en transformación social. En este sentido, para una mejor comprensión de las contradicciones y tensiones que observaremos, es necesario tener presente que “a lo largo de la vida de los pueblos y los Estados, las contradicciones fueron, son y serán las *fuerzas productivas* de los cambios, las fuerzas productivas de la revolución, el motor de la historia de las sociedades. En las contradicciones y tensiones se develan los problemas que afligen a una colectividad, se visibilizan las diferentes propuestas de solución de los problemas, y en las conflictividades mismas, develadas por esas contradicciones, es donde la sociedad articula proyectos, alianzas y medios para solucionarlas parcial o plenamente. Tensiones y contradicciones son por tanto los mecanismos mediante los cuales se logran los cambios y se impulsa el avance de una sociedad, y forman parte indisoluble del curso democrático y revolucionario de los pueblos” (García, 2011:25)

Tensión 1: Contradicción entre el sistema educativo y la posición en la estructura

Este proceso se realizó intentando dar cuenta de las características de esta tensión desde las representaciones de los sujetos, es decir, desde los sentidos y dimensiones en que para ellos y desde ellos, se construye la contradicción. Por este motivo, entendimos la contradicción al menos en lo que se refiere a sus dimensiones enseñanza (lógica bancaria), género (subordinación mujeres), académica (segregación académica) y económica (segregación escolar).

Por lo anterior, cabe señalar que existen programas desde el sistema educativo que no le dan el status teórico y práctico necesario a la estructura ni a sus implicancias institucionales y

educacionales, y siguen basando sus posibilidades de éxito en función del fortalecimiento del vínculo joven-familia, cuando en la práctica, existe una mayoría jóvenes populares socializados (des)vinculados a familias desintegradas, con problemas graves de acceso a bienes y servicios básicos, abandonos, vicios, violencias, abusos, etc. En este sentido, ciertas lógicas y políticas educacionales, al centrarse en los méritos individuales y no en los condicionantes socioeconómicos y culturales que también nos constituyen como agentes socializados, ocultan estos contextos específicos, entendiendo (equivocadamente) el fracaso escolar como el fracaso personal (inadecuación) del estudiante en tanto individuo.

Ahora bien, si a lo anterior sumamos las consecuencias de lo que ocurre en las otras dimensiones, va quedando claro cómo el sistema educativo entra en contradicción con la posición en la estructura de las y los jóvenes empobrecidos, y cómo la escuela estaría perdiendo sentido para ellos en tanto "la promesa de hacer un sacrificio para obtener un futuro mejor declina en la medida que, por un lado, las desigualdades se vuelven más intolerables y se agudiza su percepción, y por otro, cuanto más se distancia la cultura escolar de las juveniles" (Mayer, 2009:51)

Tensión 2: Oposición entre los medios de encauzamiento y el proceso de socialización

En la escuela se generarían *resistencias* por parte de las formas culturales no hegemónicas ni dominantes. Identidades y habitus juveniles/populares que al ser negadas e imposibilitadas de constituirse libremente por condicionamiento de los medios de encauzamiento (disciplina, control y vigilancia), no pueden desplegarse libremente, provocando en las y los jóvenes un rechazo a todo aquello que consideran un obstáculo a ese despliegue y proceso identitario.

En esta segunda tensión se opondrían la imposición de la disciplina, vigilancia y el control del tiempo, espacio, lenguaje y cuerpos, por parte de los docentes-adultos que encarnan la cultura escolar oficial, versus las aparentes libertades y nuevos modos de relación social más horizontales y democráticos legitimados por ciertos grupos sociales y de jóvenes fuera del colegio, valorados por no ser impuestos autoritaria ni jerárquicamente, sino que contruidos socialmente como acuerdo-consenso.

Tensión 3: Distanciamiento entre la enseñanza de respeto y el aprendizaje social de violencias

En un contexto de globalización y multiculturalismo existen acuerdos y compromisos internacionales contruidos a nivel gubernamental, que se han desarrollado para avanzar en la construcción de una cultura mundial de paz, expresándose en contenidos específicos incluidos en el curriculum escolar oficial, los cuales se enseñan hoy día con más o menos éxito en los liceos.

En esta tercera tensión existirían valores y modos de relación (prácticas, discursos, estéticas, etc.) legitimados y materializados en la cultura escolar oficial que se inculcan desde la escuela y que resultan lejanos y distantes para ciertos valores y modos de relación aceptados e incorporados por los jóvenes populares a partir de su experiencia socializada en culturas de choreza/viveza, observables en ciertos sectores empobrecidos y populares, donde se premia con el reconocimiento social a los más fuertes, capaces de seguir, a cualquier costo, material y simbólicamente, los estilos culturales importados, impulsados, valorados y legitimados por la sociedad neoliberal.

Aquí, se vuelve central indagar en las características de los otros campos relacionales, diferentes a la escuela, observando los sentidos, discursos, prácticas, consumos y modos de relación de los grupos de semejantes que se socializan significativamente en la calle del barrio y/o a partir de ciertos medios de comunicación desde los cuales se incorporarían representaciones y prácticas de carácter violento. De aquí la necesidad de indagar en la realidad de esta tensión a la luz de la distancia entre estos aprendizajes de paz y violencias sociales.

Tensión 4: Conflicto inter-generacional e intra-generacional.

La asimetría social que tensa las relaciones intergeneracionales son (re)producidas socialmente en un proceso histórico con características específicas para cada sociedad y cultura. Pero existen elementos comunes a las sociedades de matriz adultocéntricas, entre los que se destaca la autoimpuesta responsabilidad de educar y transmitir conocimiento que se atribuyen los *mayores* con respecto a los *menores*, definiendo así históricamente una relación de dominación donde se materializa un rol social de los adultos sobre los jóvenes, que se refuerza culturalmente por símbolos, discursos y normas.

De forma similar a las relaciones de género (que se construyen desde una perspectiva patriarcal), la estructura de la familia y la escuela, desde una perspectiva adultocéntrica, permite la consolidación de este estilo relacional asimétrico, en que ser *mayor* implica gozar de una serie de privilegios en desmedro de las y los considerados *menores*. En este sentido, “surgen en la historia, por medio de este complejo y dinámico proceso, grupos en pugna, los que se caracterizan por semejanzas hacia dentro y por diferenciación hacia fuera. Vale decir, estos grupos, a los que llamaremos *generaciones*, se autoidentifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo” (Duarte, 2002:100).

En este contexto entramado de relaciones de dominación y grupos en conflicto, señalamos que “los conflictos generacionales no oponen tanto clases de edad separadas por propiedades naturales, como si oponen *habitus* producidos según modos de generación diferentes, es decir, separadas por condiciones de existencia diferentes que, imponiendo distintas definiciones de lo imposible, lo aceptable y lo probable, invitan a unos, como si fueran naturales o razonables, a prácticas que los otros consideran impensables o escandalosas, y viceversa” (Bourdieu, 1991:107).

Por lo anterior, indagar en cómo y de qué manera entran en conflicto estos grupos generacionales en el ámbito escolar, nos va a permitir comprender la cosmovisión, discursos y paradigmas que sostienen en la práctica ambas generaciones en pugna, donde “lo *juvenil* lo comprenderemos entonces como las expresiones sociales y (contra)culturales que el grupo social juventud despliega (con toda su pluralidad), en la vivencia de la tensión por resolver las expectativas que el mundo adulto plantea de integración social y las expectativas propias que se van construyendo y que las más de las veces no coinciden con lo ofrecido-impuesto” (Duarte, 2002:100).

De esta forma, el *habitus* permite explicar tanto la inadaptación como la adaptación, la rebelión como la resignación, y ello porque sus disposiciones son duraderas y sobreviven a las condiciones económicas y sociales de su propia producción, de modo que justamente cuando tales disposiciones funcionan a contratiempo, se producen fenómenos que podrían desembocar en cambios

estructurales. De aquí que desde esta perspectiva podamos entender las violencias de jóvenes hacia la escuela también como expresión de un modo de relación tensionado, jerárquico y asimétrico entre jóvenes y adultos, condicionado por el desajuste entre condiciones de producción de *habitus* (en los jóvenes, todo lo que implica su socialización como jóvenes en contextos empobrecidos) y las condiciones de realización de ese *habitus* en el campo social y en el campo escolar.

1.2.4 Cuatro elementos constitutivos de las violencias

Con el fin de no caer en reduccionismos (simplificaciones distorsionantes), siguiendo a Ignacio Martín Baró (1988), cabe señalar que, como hemos mencionado, nuestro *primer supuesto* sobre la violencia es que esta presenta múltiples dimensiones y formas. Así, entenderemos diferencias entre el carácter *estructural, institucional y situacional* de las violencias y su diferencia con la agresión inter-personal o inter-grupal física (que tiende a dañar corporalmente al adversario) o la agresión interpersonal moral (insulto con el fin de ofender).

Basándonos en lo anterior, el *segundo supuesto* es que la violencia tiene un *carácter histórico*, por lo que debe ser entendida dentro del contexto y proceso social en que se produce. Esto implica superar la perspectiva que busca condenarla “venga de donde venga”, que no considera las correspondencias socio-estructurales y las raíces históricas que las condicionan y articulan.

El *tercer supuesto* se refiere a la llamada “espiral de violencia” que dice relación a que “violencia genera más violencia” (cuantitativa y cualitativamente); lo mismo para las agresiones o violencias subjetivas. Así, “la agresión desencadena un proceso que, una vez puesto en marcha, tiende a incrementarse sin que para detenerlo baste con conocer sus raíces originales” (Baró 1988:371). De aquí la importancia de comprender con la mayor complejidad posible este fenómeno y entender que “las violencias remiten a una *relación social*, en que individuos, grupos o instituciones (por separado o simultáneamente) actúan contra seres humanos, otros seres vivos y/o contra la Naturaleza, impidiendo su despliegue en plenitud. En términos específicos, violencias refieren a las prácticas e ideas que generan la reducción de los seres humanos a la condición de objeto, es decir procesos en que se les niega su condición de sujetos, le inhiben, le castran, les vuelven dependientes y sin autonomía” (Duarte, 2008:7).

Hecha esta aclaración, es posible entender que las y los jóvenes (re)producen en la escuela violencias y agresiones, las cuales en algunos casos son conscientes y deliberadas mientras que en otros no. Sin embargo, más allá de la intención, eficacia y frecuencia de las violencias como modo de relación social y mecanismo de resolución de conflictos cotidianos, el ejercicio de violencias reforzaría, en la lógica de espiral de violencia, la internalización e incorporación de este conocimiento como disposición adquirida (*habitus*), generando a la larga, más violencia.

Considerando el proceso de socialización y el aprendizaje social de las violencias, desde el *habitus* del joven popular existiría una tendencia a percibir como normales y legítimas ciertas formas de violencias y agresiones que desde un *habitus* diferente, producido en otro modo de generación (por ejemplo, mejor ubicado en la estructura social), resultarían condenables y castigables.

Ahora bien, considerando el crecimiento cuantitativo y cualitativo del fenómeno de las violencias, y teniendo presente la homogeneidad socioeconómica de quienes (por segregación) se encuentran en liceos públicos, tiene sentido preguntarse ¿por qué son sólo algunos jóvenes (y no todos) los que

participan/protagonizan con mayor frecuencia estos hechos? Esta pregunta específica es la que nos obliga a profundizar en el fenómeno, esta vez desde una perspectiva psicosocial y sociológica pertinentes, que nos permitan develar en la práctica el carácter estructural, institucional y situacional de las violencias y el *sentido* de estos modos de relación violentos, más allá del *habitus*.

Por lo anterior, a partir de la lectura de Baró, creemos que para comprender el fenómeno de las violencias resulta pertinente desmarcarse de los enfoques instintivistas que entendieron la violencia como una fuerza natural, inherente al ser humano en términos de una pulsión a la vida/muerte. Así, desde el modelo frustración-agresión la agresión sería siempre una consecuencia de la frustración acumulada de no realizar un objetivo. Desde aquí, “la visión sociológica coincidiría con la de Robert K. Merton (1968) según la cual hay momentos o situaciones en las cuales las personas no pueden lograr los objetivos más valorados socialmente por los medios comunes. La agresión sería entonces una forma extraordinaria e innovadora de lograr esos objetivos ansiados, al margen de la ley” (Baró, 1988:388). Como se ve, el *aporte personal* del sujeto en el modelo frustración-agresión tiene que ver menos con una cuestión de naturaleza y más con una raíz social de la frustración y un aprendizaje social de violencia.

Desde un enfoque de aprendizaje social, el problema de la violencia se observa entonces subrayando la importancia del cómo se adquieren y condicionan socialmente los comportamientos agresivos, lo que nos abre una puerta al estudio de como se adquiere las conductas o esquemas violentos. Así, es clave comprender que “el *aprendizaje vicario* es aquel que se realiza sin necesidad de una experiencia directa: es un aprendizaje simbólico, que se fija mediante la contemplación de modelos” (Baró, 1988:394), donde la inhibición o reproducción de comportamientos agresivos dependerá también de si el modelo es castigado o premiado socialmente.

Este proceso psicológico y social de aprendizaje vicario, nos vuelve la mirada hacia el carácter de la estructura valórica (y sus condicionantes) a partir de la cual uno juzga y castiga/premia, lo que resulta problemático si consideramos contextos socioculturales empobrecidos y socializaciones marcadas por un significativo peso socializador de (todo lo que ocurre en) *la calle*, donde actualmente se valora y premia socialmente sin mayores cuestionamientos, a aquellos que logran usar la violencia de manera eficiente y eficaz, en su beneficio. Como se ve, pareciera que las violencias se vuelven un modo de relación cada vez más transversal, generalizado y legitimado para recibir premio/reconocimiento/valoración. ¿Cómo se entendería esta problemática en contexto de escuela y las identidades juveniles? ¿Existe un uso estratégico de la violencia o es expresión concreta del modelo frustración-agresión?

Para el análisis y tratamiento específico, en todo acto o manifestación de violencias distinguiremos entonces cuatro elementos constitutivos:

Primero, definiremos la *estructura formal del acto*, caracterizando a grueso modo el fenómeno: ¿Qué es esto? ¿Violencia subjetiva o agresión? ¿Violencia sistémica, simbólica o subjetiva? Segundo, la *ecuación personal*, en tanto se refiere al sello específico del agresor, como aquellos factores personales que pueden determinar el carácter del acto violento. Por ejemplo, el razonamiento moral que el agresor haga para (auto)justificarse, resultará central para comprender la dimensión personal y situacional del fenómeno. Tercero, el *contexto posibilitador*, es la dimensión

situacional de la acción de violencia directa, donde existen contextos amplios, sociales, culturales y contextos particulares, también sociales pero más específicos en cuanto a normas y valores aceptados, que hacen que tenga o no sentido un hecho de violencia (por ejemplo, “el ambiente escolar” como diferente al “ambiente de la calle”). Cuarto, el *fondo ideológico*, en la medida que explica como “la violencia, incluso aquella violencia considerada gratuita, remite a una realidad social configurada por intereses de clase, de donde surgen valores y racionalizaciones que determinan su justificación” (Baró, 1988:375).

En síntesis, en el presente trabajo de investigación observamos la *articulación* y encadenamiento de las diferentes *dimensiones* y *tensiones* (contradicciones, oposiciones, distanciamientos y conflictos) que constituyen el campo institucional escolar del CEME, dentro de las cuales se despliegan las y los sujetos jóvenes, condicionados al igual que la escuela por las transformaciones de la sociedad, las juventudes y las relaciones sociales. Esto implica entonces, explicar tanto la transformación de la *estructura* y sus efectos institucionales, como los cambios en las prácticas de las y los sujetos jóvenes-populares (nuevos modos de relación, prácticas, sentidos y valoraciones) y como en esta relación *estructura-acción* y/o *sociedad-sujeto*, se constituyen las nuevas identidades, violencias y mundos juveniles.

En relación a lo anterior, tendremos cuidado de no caer en los *tres supuestos* identificados sobre el análisis que desde la psicología social convencional se hace de la violencia, desde donde, en primer lugar, se asume que la violencia y la agresión deben ser explicadas a nivel individual o, incluso, intra-individual, dejando de lado, por tanto, el papel de los grupos mayores o las instituciones, llevándonos a una prevalencia de los estudios basados en el paradigma Estimulo-Respuesta.

En segundo lugar, será necesario desmarcarse de aquellas consideraciones que asumen que la violencia es *a priori perjudicial* para la sociedad, desde donde se identifica como violento a todo aquello que atenta contra el poder establecido, descartando y clausurando, debates y preguntas acerca del origen, sentidos y efectos, de las violencia y las acciones violentas, a corto y largo plazo.

En tercer lugar, evitaremos asumir que controlar, reducir y *reprimir la violencia* es un objetivo válido en cualquier caso. Esto, dado que desde el sentido común se tiende a entender (equivocadamente) que la investigación científica es *neutral*, cuando sólo hay que examinar la realidad histórica para darse cuenta que eso no es más que una falacia. En este sentido, dar cuenta del carácter e implicancias, éticas y políticas, tanto de de las violencias como de los modos científicos de observarlas.

Por lo anterior, es necesario subrayar nuevamente hasta qué punto estas *explicaciones convencionales*, al abordar la cuestión de las violencias bajo determinados supuestos, evitan cualquier tipo de cuestionamiento y responsabilidad del orden social imperante en tanto articulación estructural. Es más, puede decirse que estas perspectivas convencionales en realidad cumplen un papel reforzador del status quo a través de un discurso ideológico que muestra dos caras según convenga. Por un lado, cuando la atención se centra en la agresión como problema individual, se evita plantear la cuestión en términos políticos. Por otra parte, si, contrariamente, la atención recae sobre la agresión como conducta socialmente desviada, se evita plantear la cuestión de la violencia institucional ya que se vincula la violencia subjetiva/directa con la actividad de grupos desviados o con el efecto de aprendizajes disfuncionales, pero no se hace referencia a las acciones violentas que

el poder institucionalizado lleva a cabo, puesto que desde estas perspectivas convencionales, si existe un problema o si se requiere una solución, aquél o ésta tienen que ver con la acción de algún tipo de poder regulador/represivo sobre aquellos grupos o individuos que muestran una conducta socialmente inadecuada, volviendo objetos de represión a los sujetos de derechos.

Finalmente, esperamos que la comprensión de las *tensiones* en el campo institucional escolar del CEME, junto a los *cuatro elementos constitutivos de la violencia*, nos permitan poner este nuevo conocimiento a la luz de las relaciones de opresión y liberación de los seres humanos en la sociedad actual. Así, intentaremos comprender el texto y el contexto, lo manifiesto y lo latente de las representaciones que las y los jóvenes tienen respecto al fenómeno de las violencias en la escuela, teniendo presente la pregunta de si estas formas de violencias responden en algún sentido a una búsqueda de liberación o bien, son una nueva pero común forma de opresión sobre los ya oprimidos, puesto que “casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o sub-opresores. Esto, porque desde la estructura de pensamiento de los oprimidos (individualizada y prescrita por los opresores en los aprendizajes) se suele entender al *hombre nuevo* no como aquel hombre que nace con la superación de la contradicción (con la transformación de la situación opresora en situación de liberación), sino como ellos mismos, ahora en la vereda del frente, como opresores de otros” (Freire, 1988:35). De este modo, a partir del fenómeno de las violencias en la escuela intentaremos hacer una (re)lectura del dilema del oprimido, entre des-alienarse y mantenerse alienado, entre seguir prescripciones y tener opciones, al mismo tiempo que la relacionamos con las (im)posibilidades actuales de constituirse como sujeto histórico capaz de viabilizar la (re)construcción de proyectos colectivos solidarios, democráticos y participativos.

CAPITULO II: RESULTADOS OBTENIDOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la información producida, organizados según dimensiones y elementos del panorama conceptual, de modo que podamos avanzar en algunas ideas conclusivas respecto de cada dimensión, tensión y la articulación de ellas. De esta manera y debido a que los componentes de cada tensión fueron explicados por separado en el marco teórico, en esta presentación se muestra la relación entre aquellos componentes, es decir, los resultados obtenidos en relación a cada una de las 4 tensiones que estudiamos en campo escolar del CEME.

II.1 Tensión 1: Contradicción entre Sistema Educativo y Posición en la Estructura.

En relación a las representaciones que los y las jóvenes tienen sobre el Sistema Educativo Chileno es posible distinguir que, desde una primera entrada, dan cuenta de una valoración positiva de este, en comparación a la realidad de otros países pobres de la región y colegios privados de Chile que perciben como de baja calidad. En este sentido, aunque reconocen una falta de infraestructura son agradecidos de lo que reciben en forma de becas, alimentación diaria, vocación de servicio y atención personalizada de algunos profesores.

“Igual nos sentimos agradecidos por el colegio porque igual tenemos nuestras cosas y hay países que ni siquiera tienen colegio en sus comunas. No tienen colegios así, porque son muy chicos, muy

pobres y no tienen así buena infraestructura. Aquí por lo menos nos dan alimento, desayuno y almuerzo, hay otros colegios que no les dan”. (Grupo de Discusión Hombres)

“En relación al sistema educativo... más o menos, la enseñanza, está mal pues, para todos debería ser igual, faltan cosas como por ejemplo la terminación del colegio, pero nos sirve para salir adelante”. (Grupo de Discusión Hombres)

“El sistema de educación pública, yo creo que si vale hartito la pena más que el privado, yo he estudiado en colegios privados y públicos, y el público es mucho mejor desde los profesores que tienen mucha más vocación de servicio, hasta el interés del colegio por el bienestar de los alumnos”. (Grupo de Discusión Mujeres)

Ahora bien, en las representaciones que las y los jóvenes construyen desde su posición en la estructura, cuando se les pregunta si se consideran privilegiados o perjudicados en su relación con el actual sistema educativo, son críticos y valoran negativamente, a partir de lo cual, analíticamente observamos y presentamos esta *contradicción* en cuatro dimensiones, a saber: *enseñanza, género, académica y económica*.

Primero, dimensión *enseñanza*. Las y los jóvenes tienen una valoración negativa de la educación cuando distinguen entre la enseñanza con métodos y contenidos monótonos que reciben y la educación integral que les gustaría recibir, a partir de metodologías que incluyeran la comprensión y más diálogo con los y las jóvenes.

“Yo creo que igual se puede innovar en un método, digamos, de metodología. Lo que enseñan, yo creo que igual no están saliendo de lo común, porque siempre hacen lo mismo, todos los profes hacen lo mismo, explican igual. De los años que llevo dentro del colegio y los profes que me han tocado de las distintas etapas de los cursos que he pasado, al final casi todos enseñan lo mismo, sin mucho sentido. Y de hecho, el profe practicante de lenguaje que tenemos nosotros nos trata de exponer otro tipo de metodología que es más para el diálogo, pero en si como que a los chiquillos igual les cuesta, pero en parte igual hay que valorarlo porque se está atreviendo con otro método...”. (Grupo de Discusión Mixto)

“Si se pudiera mejorar algo que sea la educación: Que ellos aprendan a educar y no tanto a enseñar. Se preocupan en enseñar, enseñar, enseñar, pasar materia, pero no se preocupan de los alumnos, lo que le está pasando al alumno, si tiene problemas o cosas así. Que se preocupen si entiende bien o si no puede entender. Porque ellos si nos dicen la materia y pasan y pasan pero nosotros, capaz que no entendamos”. (Grupo de Discusión Hombres)

En esta conversación, cabe recordar a Freire cuando nos señala que “uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción*. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante en las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que lo que hemos denominado conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en parte a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” (Freire, 1988:40). En este sentido, se explica que haya un cuestionamiento al método pero no al opresor pues “cuanto más se

adaptan las grandes mayorías a las finalidades que le sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías” (Freire, 1988:79).

En relación a lo anterior, la *autodesvalorización* es otra característica de los oprimidos, resultante del proceso de internalización que las y los jóvenes experimentan a partir de la visión que tienen los adultos-docentes-opresores de ellos como jóvenes. En este sentido, de tanto oír que “a la escuela se va a aprender” (suponiendo y reproduciendo que ellos como jóvenes son los que “no saben”), terminan por convencerse de esa “incapacidad”, hablando de sí mismos como los que no saben y del profesor como quien sí sabe y a quien deben escuchar. Dicho de otro modo, aunque se perciben conociendo, no conciben que el profesor también aprende en la relación dialéctica entre educador y educando.

Por lo anterior, cuando hablan que “ante metodologías dialógicas a los compañeros igual les cuesta”, queda en evidencia su acostumbramiento a la *anti-dialogicidad* y la *verticalidad* de la enseñanza propia de la *lógica bancaria* de la educación de los opresores. De aquí la importancia de rescatar (y observar) de este pequeño ejemplo, un deseo latente de dialogicidad y reflexión sobre las relaciones concretas de opresión, que en la medida que sea verdadera reflexión (inserción lúcida en la realidad de la situación histórica, que conduzca a la crítica de la situación de opresión y al ímpetu para transformarla) será también acción. Esto, porque no podemos olvidar que “la liberación de oprimidos es liberación de hombres y no de objetos. Por esto, si no es autoliberación –nadie se libera solo- tampoco es liberación de unos hechas por otros” (Freire, 1989:46).

Segundo, dimensión de *género*. Para el caso de las mujeres estudiantes-jóvenes, existiría una posición de *subordinación* en la estructura familiar de dominación masculina (donde deben cumplir roles domésticos extra-escolares, que afectan el tiempo y espacio disponible para cumplir con obligaciones escolares, lo que incide en el rendimiento académico), que también se vería expresada en el proceso de escolarización que viven en general, y en los talleres extra-programáticos exclusivamente orientados a gustos de hombres que, en particular, ofrece el CEME.

“...En mi curso ha habido una disertación, como una o dos. Pero yo no estoy tan de acuerdo en eso porque por ejemplo yo prácticamente soy dueña de casa porque yo vivo sola con mi papá y mi hermano. Yo soy la menor, pero soy dueña de casa, entonces yo no tengo mucho tiempo para estudiar o para dedicarme a eso, entonces a veces los profesores igual exigen mucho y yo les digo que no puedo, que no puedo e igual nos exigen demasiado. Pero igual no es porque no esté de acuerdo, yo encuentro que eso es bueno que nos exijan, porque al fin y al cabo es para nosotros, para aprender”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“ Mira, ahora teníamos que estar en especialidad y había que soldar, y nosotras, yo estaba soldando y pucha igual no podía, y nuestros compañeros hombres que pasaban al lado de nosotras decían ¿cómo no podí? y se burlaban, y después nosotras íbamos a ver y en verdad ellos estaban por las mismas, pero lograron un poquito más, y era como: “ah... es que tu erí mujer”, y como que se cagan de la risa, y en verdad no es chistoso, entonces eso ya es un machismo. O no se po’, una vez preguntaron ¿quién puede venir mañana a pintar la sala? y nosotras levantamos la mano. Y dicen “no, que vay a pintar tú, va a quedar todo chueco, va a quedar toda la pintura corrida”, me entendí?. O también con los talleres: Pasa un profe invitando a participar en taller de baby futbol

en el colegio, y pasan por las salas pidiendo de cinco a ocho alumnos hombres por curso.... ¿y las mujeres? preguntamos. No, es que es muy peligroso para las mujeres jugar futbol. No hay taller de futbol para las mujeres” (Entrevista Mujer, Segundo Medio).

Estas representaciones son centrales en la medida que nos confirma dos enunciados: primero, que el patriarcado con dominación familiar masculina no posee carácter natural sino que es enteramente socio-cultural y lo reproducen, en el colegio y desde el prejuicio, hombres jóvenes y hombres adultos, asignándole a las mujeres menos destreza e inferioridad, física y técnica. Segundo, cómo estas relaciones de dominación y de subordinación de género, en América Latina conceptualizadas como *machismo*, no se reproducen sólo en la familia sino que también entran en el aula-escuela como *curriculum oculto*.

De esta manera, queda en evidencia de qué manera el imperio patriarcal-masculino a través de su incidencia cultural e ideológica en el sistema educativo, discrimina en el aula-escuela a mujeres-jóvenes, reproduciendo además relaciones de dominación de carácter *adultocéntrico* pues, en estos casos, las prácticas de *discriminación de género* son ejercidas legítima y “naturalmente” por adultos-varones sobre las jóvenes. Así, es preciso destacar que “el dominio patriarcal-masculino contiene *violencia contra las mujeres*, jóvenes, niños y ancianos (en tanto violencia designa una relacionalidad mediante la cual se determina como objetos a quienes son, o deberían ser considerados como sujetos). Las primeras quedan sometidas a la discriminación de género. Los segundos y segundas, al imperio patriarcal bajo su forma *adultocéntrica*” (Gallardo, 2006:231).

Tercero, dimensión *académica*. Las y los jóvenes perciben una *discriminación* en el *proceso de admisión* de colegios “de calidad” en contra de aquellos jóvenes que viven en las comunas y barrios estigmatizados como conflictivos y peligrosos de la Región Metropolitana, lo que tendría como consecuencia una admisión diferenciada según origen social, lo que significa una mayor dificultad de “entrar a un buen colegio” para quienes provienen de barrios y/o comunas vulnerables.

“Yo vivía en la Pintana y cada vez que uno iba a un liceo o colegio a postular te preguntan ¿dónde vives?:Yo respondía la verdad, en la Pintana. Y te miran en menos porque están los drogadictos y están esas cosas y te miran en menos porque tú, se suponen, dicen que tú eres igual a ellos y no es así porque no saben bien cómo es la persona”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“..Porque como nos explican en historia muy estudioso puedes ser o muchas pilas o muchas notas buenas puedes tener, pero nunca vas a salir de tu puesto, o sea así es Chile, están los ricos y los pobres, nada más. Tu no vas a ser tan rico, o sea, ni de pobre a rico, ni de rico a pobre. Siempre vas a ser de donde naciste. Todavía en Chile se mantienen los estamentos de que si naciste pobre te quedaste pobre para siempre”. (Grupo de Discusión Mixto)

En este punto, quedaría en evidencia una doble discriminación. En primer lugar, la arbitrariedad de la *discriminación social* que subyace a la decisión de los agentes educativos para (pre)seleccionar estudiantes según lugar de residencia, y en segundo lugar, la existencia misma de un *sistema de admisión* (clasificación y segmentación) basado en conocimiento/potencial académico. Esto, porque, tal como se mencionó, en relación a los mecanismos de *segregación académica* entre escuelas, podemos decir que “uno de dichos dispositivos son los procesos de admisión de alumnos

que en muchos establecimientos incluyen la aplicación de diferentes instrumentos de selección de postulantes en base a su potencial académico” (Bellei, 2012a:12).

Resultados por Establecimiento (SIMCE)	8vo Básico					
	LENGUAJE			MATEMÁTICA		
	2009	2011	Comp.	2009	2011	Comp.
Centro Educativo Eduardo de La Barra	196	207	11	213	216	3
Centro Educativo Mariano Egaña	225	227	2	231	239	8
Centro Educativo Valle Hermoso	241	232	-9	234	236	2
Escuela Básica Antonio Hermida Fabres	212	204	-8	224	231	7
Escuela Básica Juan Bautista Pastene	221	236	15	236	241	5
Escuela Básica Luis Gregorio Ossa	212	240	28	218	244	26
Escuela Básica Matilde Huici Navas	222	243	21	225	244	19
Carlos Fernández Peña	216	226	10	216	230	14
Escuela Santa María de Peñalolén	213	207	-6	217	226	9
Escuela Santiago Bueras y Avarias	209			214		
Escuela Básica Tobalaba	207	197	-10	215	220	5
Escuela Básica Unión Nacional Árabe	210	188	-22	221	210	-11
Escuela Luis Arrieta Cañas	218	210	-8	218	215	-3
Centro Educ. Erasmo Escala Arriagada	211	204	-7	229	229	0

Fuente: PADEM 2013

Adentrándonos a la realidad de la segregación académica del CEME, la tabla de resultados por establecimientos nos muestra los resultados del CEME en el SIMCE del 2011 en las asignaturas de lenguaje (227) y matemática (239), correspondiente a estudiantes de octavo básico del 2011 (que el 2013 se encuentran en segundo medio), donde queda en evidencia que el problema del bajo desempeño académico de los y las jóvenes pertenecientes a la educación municipal no se trata de un tema particular de un colegio o de un curso en específico, sino que corresponde a un proceso educativo y de segregación que tiene años, antecedentes estructurales previos y consecuencias negativas para la mayoría de jóvenes populares y empobrecidos que reciben esta educación pública.

Resultados PSU

Nombre Establecimiento	Promedio PSU 2010	Promedio PSU 2011	Comparación
Liceo Antonio Hermida Fabres	458	458	Mantiene
Centro Educ. Eduardo de la Barra	407	434	Sube 17 pts.
Centro Educ. Mariano Egaña	397	415	Sube 18 pts.
Centro Educ. Valle Hermoso	417	435	Sube 18 pts.
Centro Educ. Erasmo Escala A.	421	426	Sube 5 pts.
Promedio Comunal	420	434	Sube 14 pts.

Fuente: PADEM 2013

Esta tabla de resultados PSU nos muestra los puntajes promedio del CEME, donde se obtuvieron 397 y 415 puntos el 2010 y 2011, respectivamente. Bajo el promedio comunal, vamos dando cuenta de la clara situación de segregación académica que viven los y las jóvenes-estudiantes.

Lo anterior, porque “mientras mayor sea la proporción de la variación de resultados entre establecimientos (a partir de pruebas estandarizadas como el SIMCE y PSU) mayor sería el grado en que los alumnos se encuentran “académicamente segregados” en un sistema escolar” (Bellei, 2012a:11). Esto es clave, sobre todo si consideramos que “los elementos centrales de este paradigma de políticas educativas son tres: la elección de la escuela, la competencia entre escuelas y la privatización del servicio educacional. De acuerdo a la perspectiva del mercado en educación, las escuelas debieran competir por las preferencias de las familias, las cuales debiesen tener libertad para elegir el establecimiento educacional para sus hijos. Idealmente, las familias debiesen conocer “la calidad” de las diferentes ofertas y usar dicha información al elegir, premiando así a las mejores escuelas y obligando a las malas a mejorar o a salir del mercado” (Bellei, 2012b:1). De esta manera se cierra el círculo, reafirmando y reproduciendo, la teoría y práctica de la *segregación académica y lógica competitiva* (ganadores y perdedores), tanto entre estudiantes como entre colegios.

Cuarta, dimensión *económica*. A partir de las representaciones realizadas por las y los jóvenes, es posible dar cuenta que valoran negativamente el sistema educativo en tanto lo ubican, en general, en un *contexto de lucro* presente en Chile, y en específico, cuando se refieren al *lucro* en educación secundaria y universitaria, en la medida que esta última significa pagar varias veces el costo real de la educación, un endeudamiento para toda la vida y una desigualdad de oportunidades (barrera de acceso) para educarse y tener mejor futuro; lo que desde su perspectiva, tiene como consecuencia que muchos jóvenes no estudien y ni siquiera piensen en hacerlo, simplemente por no poder pagarlo.

Las y los jóvenes perciben negativamente cómo las desigualdades socioeconómicas de origen conducen, a la larga, a accesos diferenciados a la educación superior y/o mercado laboral, es decir, observan y viven cómo la *segregación económica* se encuentra articulada estructural y funcionalmente con la *segregación académica* (explicada anteriormente), provocando una desigualdad estructural en la distribución de estudiantes y/o grupos sociales entre colegios.

“Me parece mal el lucro porque si están lucrando con la educación me voy a endeudar para toda la vida, y mi hijo igual, y cuando mi hijo muera va a quedar con la deuda y eso lo voy a recibir yo o mi hermano y nos vamos a endeudar, y endeudar, y endeudar”. (Grupo de Discusión Hombres)

“Pero más allá, en la educación superior yo creo que no hay igualdad de oportunidades. Hay gente que no tiene, por ejemplo en un instituto cobran ochenta o noventa mil pesos al mes por una carrera técnica profesional, digamos y hay gente que no tiene para pagarlo y se queda sin estudiar y después hablan diciendo que no que la gente no estudia porque no quiere estudiar o porque no se esfuerzan”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“No, en Chile la educación no es igual a todos, por las diferencias sociales. Aquí en Chile es súper diferente porque aquí en Chile el tema de la plata, la plata todo lo manda y yo creo que no debería ser así. Pero tampoco estoy diciendo que es malo porque yo encuentro que también es mejor estar

en este colegio que uno particular, porque yo creo que es para puro gastar plata, porque uno va a puro gastar plata a esos colegios y no aprenden nada”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“...es que ellos (los estudiantes de colegios privados) quizás entran a esas universidades porque tienen como pagarla, en cambio los que estamos en colegios municipales no tenemos como pagar eso y los que van en esas universidades son porque ganan becas. Porque algunas personas entran a la universidad, pero no tienen como pagarlo. Y para entrar tienen que sacar un crédito y a las finales tienen que pagar como tres veces la carrera que tienen que estudiar y a la larga son como veinte años los que tienen que estar pagando”. (Grupo de Discusión Mixto)

Puntaje promedio PSU 2010, por grupo socioeconómico

Ingreso familiar mensual			
Puntaje PSU	Menos de US\$550 mensuales	Más de US\$2500 mensuales	Total de Alumnos
Menos de 450	61.100	700	81.700
450-600	70.100	5.700	126.200
601-700	10.800	7.400	36.100
Más de 700	300	3.300	7.400
Total	142.100	17.110	251.400
Menos de 450	43,0%	4,1%	32,5%
450-600	49,3%	33,3%	50,2%
601-700	7,6%	43,2%	14,4%
Más de 700	0,2%	19,3%	2,9%
% del total con ese ingreso	100,0%	100,0%	100,0%
% del total de alumnos	56,5%	6,8%	100,0%

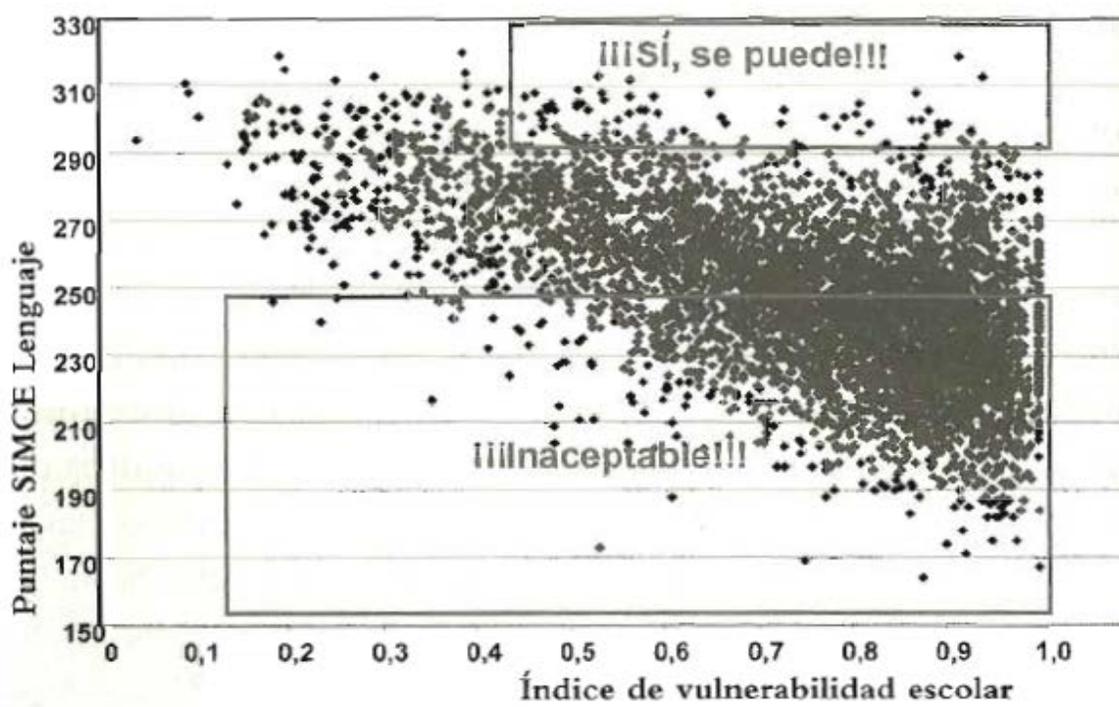
Fuente: www.demre.cl

A partir de esta tabla, donde se nos muestra que a menor ingreso familiar mensual es menor el puntaje obtenido en la PSU, cabe señalar que “la estratificación social basada en los sistemas de clases sociales considera al logro educacional simultáneamente como un predictor y como un componente de la posición de clase de un individuo” (Bellei, 2012a:2), por lo que a partir de las distinciones realizadas por los y las jóvenes, podemos inferir el conocimiento y la existencia de un *principio de igualdad* a partir del cual representan y se re-presentan en relación al sistema educativo que consideran injusto y perjudicial para ellos. En este sentido, para que la desigualdad de las estratificadas sociedades contemporáneas sea reconocida como legítima, pareciera que

necesariamente se debe cumplir con la condición que el conjunto de los ciudadanos haya tenido una cierta “igualdad de oportunidades” en su proceso formativo. Y es justamente esta igualdad que se asume, pero que las y los jóvenes perciben no existiría en Chile, la que los hace re-presentarse como perjudicados respecto a otros grupos sociales.

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos acerca de cómo los estudiantes-jóvenes de Chile son distribuidos entre las escuelas, tiene sentido en la medida que estas *segregaciones*, académica (sistema de admisión, expulsión y pruebas estandarizadas SIMCE y PSU) y escolar (socioeconómica), tienen como consecuencia una determinada (im)posibilidad de que miembros de grupos socioeconómicos diferentes puedan conocerse, interactuar, compartir y sufrir juntos.

En relación al impacto de este fenómeno en el proceso educativo cabe señalar que “la *segregación escolar* tendría (en principio) consecuencias educacionales en tres dimensiones diferentes. En primer término, empobrece la calidad de la experiencia formativa de los alumnos (en un sentido amplio: convivencia social, educación ciudadana, habilidades transversales); en segundo lugar, disminuye los logros educacionales de los grupos vulnerables (en un sentido restringido: aumenta la deserción escolar y disminuye los aprendizajes académicos); finalmente, la segregación escolar dificulta el mejoramiento educacional y facilita la emergencia de fenómenos disfuncionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar” (Bellei 2012a:6). Aquí, quedaría expresado de qué manera un fenómeno estructural como la segregación escolar estaría afectando negativamente los logros educacionales de grupos vulnerables, que junto a la segregación académica, discriminación de género y lógica bancaria, estarían perjudicando y oprimiendo cotidianamente a los estudiantes-jóvenes y con ello, desde nuestra perspectiva, tensionando el campo institucional escolar del CEME.



Fuente: Waissbluth, 2010: 92

Ahora bien, intentando comprender desde una perspectiva panorámica la relación entre calidad y equidad en la educación chilena, esta gráfica nos muestra la relación entre puntaje SIMCE Lenguaje y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) según escuelas, donde un IVE de cien significa que todos los niños de esa escuela son socialmente vulnerables, mientras que un IVE de cero, significa que ninguno lo es. Cada punto de los diez mil del diagrama es una escuela, ubicada según vulnerabilidad y resultados del SIMCE de Lenguaje de segundo medio. Como se observa, la nube tiene una marcada tendencia al descenso, mostrándonos que donde hay mayor vulnerabilidad hay también menor aprendizaje y desempeño.

Por lo anterior, destacamos que un porcentaje importante de esta nube de escuelas se ubica por debajo de la línea de los 250 puntos SIMCE.

CENTRO EDUCACION MARIANO EGANA	
RBD: 9106 Dependencia: Municipalizado Comuna: Peñalolén Grupo socioeconómico: 2.º básico: "Bajo". 4.º básico: "Bajo". 8.º básico: "Medio Bajo". II medio: "Bajo". III medio: "Bajo".	
SIMCE 2.º básico 2012 Comprensión de Lectura: 198	SIMCE II medio 2012 Comprensión de Lectura: 209 Matemática: 232
SIMCE 4.º básico 2012 Comprensión de Lectura: 230 Matemática: 222 Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 209	SIMCE III medio (Inglés) 2012 Estudiantes que logran certificación: 0% Comprensión lectora: 37 Comprensión auditiva: 34 Total prueba: 36
SIMCE 8.º básico 2011 Comprensión de Lectura: 227 Matemática: 239 Ciencias Naturales: 233 Historia, Geografía y Sociales: 226	

Fuente: MINEDUC (2013)

A partir de esta ficha de resultados del CEME realizada por MINEDUC (2013), cabe señalar que dentro de este conjunto de escuelas con resultados inaceptables, el Centro Educacional Mariano Egaña logró para el SIMCE de segundo medio 2012 un puntaje de 209 y 232 como promedio para Lenguaje y Matemáticas, respectivamente. ¿Qué significa en realidad esto?

Los resultados del CEME en la prueba SIMCE 2012 se vuelven problemáticos en la medida que entendemos que “trescientos puntos o más, en la prueba de 2º año de Enseñanza Media, significa que en la escuela los jóvenes tienen cerca del 75 por ciento de de los conocimientos que debieran tener a esa edad según el currículo oficial. Doscientos cincuenta puntos, indica que los estudiantes tendrán mucha dificultad para utilizar el lenguaje al aprender otras materias. Doscientos puntos constituye analfabetismo funcional, es decir, pueden distinguir letras, pero no las palabras” (Waissbluth, 2010: 92).

Sin embargo, como si estos resultados no fueran lo suficientemente alarmantes, en honor a la rigurosidad es necesario señalar que cualitativamente “la distancia entre los doscientos y los trescientos puntos es sideral. Si la escala fuera más “sincera”, por ejemplo, de cero a mil, trescientos

puntos vendría siendo algo así como setecientos cincuenta, en tanto doscientos cincuenta puntos sería algo así como trescientos, y doscientos puntos...cero” (Waissbluth, 2010: 92)

Basándonos en lo anterior, podemos entender comparativamente lo que significa que el CEME se ubique dentro de los colegios con resultado SIMCE considerados como *inaceptables*. Así, teniendo presente que los estudiantes del CEME que dieron el SIMCE 2011 en octavo básico, obtuvieron resultados bajo los doscientos cincuenta puntos (227 en Lenguaje y 239 en Matemáticas), podemos esperar, con alguna probabilidad cierta (a menos que haya ocurrido algo excepcional durante el proceso educativo del 2011-2012), que ese mismo grupo de estudiantes, hoy día en segundo medio, obtengan resultados similares a los obtenidos en el SIMCE 2012 para segundo medio, es decir, entre doscientos cincuenta y doscientos puntos, que como dijimos, los ubican entre quienes “tendrán mucha dificultad para utilizar el lenguaje al aprender otras materias” y el “analfabetismo funcional”, respectivamente.

Hechas estas comparaciones, para que vaya quedando aún más claro el panorama en términos generales y podamos acercarnos a las conclusiones, cabe destacar cómo fue la distribución de puntajes SIMCE según nivel socioeconómico para la prueba nacional de 2008, de acuerdo a datos oficiales del MINEDUC.

**Puntaje promedio Simce 2° medio 2008,
por grupo socioeconómico**

Grupo socioeconómico	Lengua castellana y comunicación	Matemática
	Promedio	
Bajo	225	210
Medio Bajo	239	229
Medio	265	261
Medio Alto	288	296
Alto	307	325

Fuente: Waissbluth, 2010: 92

Como se ve en la tabla y considerando los resultados del CEME comentados más arriba, estos promedios SIMCE según grupo socioeconómico se han mantenido prácticamente invariantes por bastantes años, mostrándonos cómo la distancia entre los grupos socioeconómicos *bajo* y *alto* ha ido en aumento. De esta manera, si además consideramos que el promedio del establecimiento en PSU 2010 fue de 397 puntos, mientras que el promedio para la PSU del 2011 fue 415 (sube 18 puntos), van quedando en evidencia la realidad de la segregación académica y segregación escolar (socioeconómica) en el ámbito educativo, y sus consecuencias en términos de los aprendizajes y los bajos resultados académicos que obtienen aquellos que las sufren de peor manera.

¿Qué significa obtener 415 en la PSU?. “En la PSU de matemáticas, la línea divisoria de los seiscientos puntos quinientos equivale a responder correctamente el 54 por ciento de respuestas

correctas. Quinientos equivale al 18 por ciento de las preguntas, dejando las demás en blanco. 450 equivalen al 9 por ciento de respuestas correctas” (Waissbluth 2010:95). Actualmente, con estos resultados se acepta en el negocio de la educación universitaria a miles de estudiantes con 450 puntos o menos, o sin requerimiento de conocimiento alguno, incluidas escuelas de pedagogía, donde cabe señalar que “sólo el 1 por ciento de los alumnos que ingresaron a estudiar pedagogía en 2010 obtuvo más de setecientos puntos en la PSU. ¡1 por ciento! No es error tipográfico” (Waissbluth 2010:95).

Acercándonos a las conclusiones, destacamos que “la evidencia disponible confirma que la segregación escolar (socioeconómica) está fuertemente afectada por la *segregación residencial*, pero que en ningún caso se reduce a ella, sino que algunos dispositivos internos del sistema escolar contribuyen también a producirla. En particular, en el caso chileno, dos elementos parecen claves: el rol que juegan las escuelas privadas (subvencionadas) y el efecto discriminador que ejerce el copago vía financiamiento compartido” (Bellei, 2012a:10). Así, a la luz de los resultados y representaciones analizadas anteriormente, reivindicamos nuestra crítica a las causas estructurales de la crisis del sistema educativo, como son el marco regulatorio (leyes constitucionales de educación) y la institucionalidad del sistema en tanto modelo de administración y esquema de financiamiento (vouchers o subsidios), todo impulsada mediante el Estado, a favor de grupos minoritarios-privilegiados y en desmedro de grandes mayorías-perjudicadas por este abandono directo e indirecto de la Educación Pública.

“Yo me considero bastante perjudicada por las preferencias que tiene el sistema en cuanto a las clases sociales y no sólo por el sistema de la sociedad en sí, por ejemplo, lo que decíamos antes de que si la educación era mejor en el barrio alto o mejor acá... a lo mejor no es así, yo creo que es bastante parejo, porque los planes de educación son prácticamente los mismo... pero cuando llega el momento de la verdad, cuando uno tiene que trabajar, las oportunidades se presentan generalmente según tu físico, según donde hayas vivido, donde hayas estudiado y si vení de una universidad por ejemplo privada o de un instituto o de una universidad digamos estatal”. (Grupo de Discusión Mujeres)

Va quedando en evidencia de qué manera, las lógicas y dimensiones del sistema educativo se organizan y reproducen a partir de una *ilusión de igualdad escolar*, ocultando la diferencia que hay, en la práctica, entre privilegiados y perjudicados por el sistema educativo, que se pretende movilizador y liberador pero que, a la larga, favorece funcionalmente a la reproducción de las relaciones de dominación a favor de un grupo social específico y minoritario-privilegiado por sobre otro subordinado y mayoritario-perjudicado. Las razones históricas y políticas de cómo se ha construido el marco regulatorio y la institucionalidad educativa chilena las hemos venido discutiendo a lo largo del texto, pero cabe concluir que junto a la invisibilización de las influencias del contexto social, ha sido central tanto el abandono político-económico de la educación pública, la política de subsidio orientada a fortalecer instituciones privadas que compiten en el mercado educativo con las instituciones públicas, como también la lógica bancaria (que oprime), la discriminación de género (violencia contra las mujeres), la segregación académica, la segregación escolar y la segregación residencial, entre otras.

Finalmente, cabe señalar que a propósito de las violencias estructurales/sistémicas y *violencias de la escuela*, “los efectos inequitativos documentados en Chile no se producen como “efectos no

esperados” a causa de un “mal funcionamiento” del mercado cuyas “fallas” podrían corregirse mediante cierta ingeniería social focalizada; antes bien, se trataría de dinámicas inherentes a la lógica de mercado aplicada a la educación escolar en un modo tan radical como ha sido la experiencia chilena” (Bellei, 2012b:6). Así, va quedando demostrado cómo es que esta lógica bancaria y mercantil, reforzada por segregaciones y discriminaciones de todo tipo, se expresa entonces con efectos no sólo en el ámbito educativo sino que también con consecuencias en la inserción diferenciada que finalmente tienen estos jóvenes empobrecidos y de la educación pública, en la *sociedad* en general y en el *ámbito educativo y laboral* en particular.

II.2 Tensión 2: Oposición entre los Medios de Encauzamiento y Agencias de Socialización

En relación a las representaciones que los jóvenes hacen de los medios de encauzamiento de la escuela como son el castigo disciplinario, vigilancia, control y examen, es posible advertir a primera vista un movimiento entre dos hablas: normativa y pragmática. En primer lugar, desde el habla normativa, se acepta el reglamento y sus sanciones en tanto “aportan” a la formación de responsabilidades en los y las jóvenes para su futuro de adultos-trabajadores. En este sentido, el control del horario y la vestimenta son vistos como positivos desde la lógica escolar aprendida y orientada al trabajo.

“Está bien, si porque si lo aprendes desde pequeño, te enseñan todo, vas a tener la costumbre de seguir un reglamento cuando estés en un trabajo para no llegar tarde, o para que no te llegue ninguna sanción cuando llegues tarde” (Grupo de Discusión Hombres)

“En algunos ámbitos es bueno pero en otro es malo. Porque igual es bueno tener reglas, porque así uno se va formando igual como adulto. Uno empieza a por ejemplo, uno en la escuela tiene un reglamento que no es mucho pero si uno lo va acatando se va acostumbrando, porque en el trabajo tú no puedes hacer lo que haces en el colegio, entonces ahí tu vas como madurando más que nada” (Grupo de Discusión Mixto)

En segundo lugar, desde un habla más pragmática, se evidencia una constante tensión con *cuestiones indumentarias* relativas a la utilización tanto de pelo largo, ropa o zapatillas multicolores como de elementos tecnológicos, reproductores de música mp3 y celulares. En este sentido, aunque los jóvenes defienden sus usos a partir de consideraciones socioeconómicas aduciendo que no poseen los recursos para adquirir la indumentaria oficial, cabe señalar que las escuelas ubicadas en sectores populares suelen ser en general flexibles en la aplicación de criterios de vestimenta, por lo que los jóvenes se ven en ocasiones llamados de atención por el uso (por ejemplo) de gorras con visera, expansiones, reproductores de música, pero sin sanciones o castigos desmedidos como la expulsión.

“... lo que a mí me molesta mucho es como te sancionan por la vestimenta, el tema de los zapatos, las zapatillas. Por ejemplo, yo sé que estamos hablando de un colegio municipal, un colegio donde la gente no tiene por ejemplo los recursos para estar comprándose los polerones y zapatillas, cada vez que al colegio se le ocurra. Entonces, si yo tengo por ejemplo zapatillas del año pasado y mis zapatillas son fucsias aquí te dicen que tienes que usar zapatillas blancas o negras y yo no tengo pa’ estar comprándome zapatillas todo el tiempo. Si no cumples, suspendido o ándate pa’ tu casa y

veni´ cuando tengas las zapatillas que tienes que usar y te hacen perder momentos de clases que no se po, clases que son valiosas.” (Grupo de Discusión Mujeres)

“...pero en otro ámbito es malo porque restringen mucho, porque después se pasan y empiezan a restringir mucho. Si uno por ejemplo se pelea y uno se defiende, también lo van a echar por defenderse, eso es yo creo que muy injusto” (Grupo de Discusión Mixto)

En tercer lugar, es posible identificar una tensión con *cuestiones conductuales* relativas a *violencia en la escuela* entre estudiantes o *violencia hacia la escuela* contra profesores o infraestructura, para las cuales habrían sanciones aplicadas más duramente y sin la flexibilidad presente en la resolución de conflictos relacionados con cuestiones indumentarias. Esto genera en las y los jóvenes un *sentimiento de vigilancia y persecución*, que los incomoda y que se encuentra directamente relacionado con la aplicación de sanciones por parte de agentes escolares como el inspector, que si bien en algunos casos es flexible, se le teme a partir de una percepción de *autoritarismo y arbitrariedad* al aplicar sus sanciones.

“Que se exceden demasiado. Creo que generalmente se quieren imponer, y no se están imponiendo de la forma correcta. Porque a las personas que deberían de echar no las echan y a los que son súper ordenados, se tiran contra ellos. (Grupo de Discusión Mixto)

“Por poco más en este colegio y nos tienen encadenados a una silla para que no nos movamos. Todo ordenados, sólo falta que nos tapen todas las ventanas y no veamos nada para el exterior”. (Grupo de Discusión Mixto)

En comparación con los medios de encauzamiento, el proceso de socialización con los semejantes, grupos comunitarios y familia, entendido como proceso de convivencia, estaría mediado por una relación diferente con respecto a la jerarquía, las sanciones y la libertad. Así, los y las jóvenes realizan una distinción entre las reglas impuestas vertical y unilateralmente por el colegio, y los acuerdos de convivencia a los cuales llegan conversando y negociando, participativa y deliberativamente, con amigos y/o familia.

“En nuestro grupo de amigos no hay tantas reglas, es más libre. Lo que si hay, digamos, es que no se si son reglas, son como acuerdos que se hacen, entonces no son reglas impuestas. Por ejemplo, en el tema del cigarro y de tomar, porque a veces tenemos como retiros o nos juntamos en plazas, y ahí es cada uno el responsable de lo hace po´, cada uno responsable de lo que le hace a su cuerpo; el profesor no toma, no fuma, nada, pero todos igual, por ejemplo, si algunos fuman y otros no, nos respetamos y nos corrimos los que fumamos o preguntamos, cómo ese tipo de cosas, más que nada de convivencia”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Hay mucha diferencia entre el colegio y la casa. En la casa tienes que dar tu opinión, a ver si aceptas o no aceptas eso te dan tus papás, te dan una opción. Igual en mi casa llegan y preguntan si quiero hacer las cosas o si quiero salir y si no quiero no voy”. (Grupo de Discusión Hombres)

“...De hecho, a mí me dan permiso para todo en cuanto mantenga mis notas y en la casa yo soy un tipo que tiene la cancha bien rallada, o sea mis viejos siempre me han dicho los parámetros. Yo lo que hago en cuanto a mi ayuda en la casa, le ayudo a mi vieja hacer el aseo para que descanse, porque no me gusta y está todo el día haciendo cosas y me da pena porque nunca tiene tiempo

para ella e igual la ayudo harto y después de eso leo mi libro o mis deberes escolares y después ahí veo. Si me queda un tiempo hago cualquier cosa que quiera, un hobby o algo. Porque yo igual participo en un grupo de música, toco batería e igual falta el tiempo, pero uno tiene que saber distribuir el tiempo” (Grupo de Discusión Mixto)

Asimismo, en general dan cuenta de la obtención de permisos-libertad para salir o entretenerse como algo que se gana a través del cumplimiento (previo) de deberes y responsabilidades, escolares y domésticas. Aquí, cabe señalar que los deberes-responsabilidades y derechos-libertades tienen límites diferentes para hombres y mujeres, lo que nos habla nuevamente de una *discriminación de género* hacia las mujeres-jóvenes, esta vez fuera del aula-escuela. ¿En qué sentido?

Por un lado, en relación a los deberes, estos son iguales para hombres y mujeres en la dimensión académica-escolar referida a la exigencia de notas por parte de los padres, pero existen diferencias en el ámbito de los deberes doméstico, donde las mujeres-jóvenes tienen que responder a una carga de trabajo adicional y diferente a la que tienen los hombres-jóvenes.

Por otro lado, en relación a las libertades, más allá de que en general se obtienen a cambio de “buenas notas”, tienen límites diferenciados para las mujeres quienes en general no tendrían el derecho-libertad de salir al lugar donde quieran, hasta el horario que deseen, ni tampoco llevar parejas/amigos al hogar, a diferencia de los hombres que tendrían más libertad o menos restricciones, en relación a lugares, horarios y compañías.

De esta manera, las diferenciaciones en los deberes-responsabilidades y derechos-libertades según género, estarían mostrándonos de qué manera incide el *carácter patriarcal de dominación masculina* presente en la sociedad, dentro del ámbito de las familias y la escuela. Específicamente, este último ejemplo de la diferencia que hay entre hombres y mujeres en el derecho-libertad para invitar parejas al hogar, nos estaría dando cuenta de *la administración social de la libido* (energía sexual, disposición al apareamiento) para la construcción de determinados órdenes sociales y culturales. Esta situación supone *relaciones de dominación*, donde “uno de los efectos centrales de la administración socio-cultural de la energía sexual es la producción de la dominación de género” (Gallardo, 2006:230).

“(Mujer): ...Mucha más libertad comparando con el colegio, es mucha más libertad, pero tenemos algunas restricciones. A mi no me dejan estar con hombres, en sí. A los hermanos es como una libertad grande que le dan, que se mandan una embarrada y no les dicen nada, lo pueden corregir, pero si yo me mano una me encierran... tengo hasta barrotes en la pieza”. (Grupo de Discusión Mixto)

“(Hombre): mi padre tiene mucha confianza en mi, yo vivo solo con mi padre, yo le digo no más hasta que hora y el me deja salir. Mientras que llegue antes de las doce, ningún problema. Mientras no baje las notas y todo eso, mientras no deje de lado las cosas en las que estoy”. (Grupo de Discusión Mixto)

En síntesis, la *cuestión indumentaria* y la *cuestión conductual* aparecen en el CEME como expresión de uno de los dilemas centrales de las instituciones educativas: la oposición entre *discontinuidad* y *continuidad*, medios de encauzamiento y proceso de socialización, entre la escuela

y el afuera. En este sentido, a partir de las representaciones de los y las jóvenes, por un lado es posible identificar a los agentes *pragmáticos*, que defienden la necesidad de adaptar la escuela y sus demandas a las particularidades culturales de las y los jóvenes que recibe, a los que les enfrentan los agentes *normativos*, que señalan la importancia de marcar una clara distinción entre un *afuera* y un *adentro* institucional, que prepararía a los jóvenes/estudiantes al acceso futuro a entornos socioculturales diferenciados de los de sus barrios de origen. En el CEME, esta última perspectiva es legitimada tanto por el castigo disciplinario como por el carácter técnico-comercial del colegio, que implica en el caso chileno, una declarada orientación institucional y educativa a favor del funcionamiento del mercado laboral.

Sobre el sentimiento de vigilancia y la aplicación del reglamento, es posible observar una relación ambigua de los agentes del sistema educativo con las reglas, la disciplina y la convivencia en la escuela. En este sentido, habría una coexistencia con reglas que son válidas y legítimas pero que en la realidad cotidiana no tienen el poder de lograr inhibir la ocurrencia de “desviaciones” indumentarias ni conductuales.

II.3 Tensión 3: Distanciamiento entre la enseñanza de respeto y el aprendizaje social de violencias

A partir de las representaciones que los y las jóvenes realizan en relación al *aprendizaje de respeto*, es posible advertir que si bien, desde un habla normativa, reconocen como positivo el tratamiento de temas como la tolerancia, ética y moral, en relación a la convivencia, estos se realizan principalmente en el marco de la *asignatura de religión* y durante *una hora pedagógica* a la semana (45 minutos), lo que los mismos estudiantes consideran como insuficiente. En esta línea, por parte de la institución escolar habría una tendencia a poner énfasis en el problema de la convivencia como un *problema de comunicación*, que subyace como previo a la agresión psicológica o física, pero también un énfasis en la *sanción* en tanto “tolerancia cero al bullying”, que tendría como consecuencia, en el marco de los medios de encauzamiento y la contingencia, la *expulsión* del estudiante que ejerza lo conceptualizado como “bullying”.

Respecto a la expulsión en tanto máximo castigo disciplinario, es necesario dar cuenta de las consecuencias que dicha sanción tiene para los jóvenes pues, “no sólo perderían su pertenencia grupal, sino que quedan excluidos del acceso a una vida exitosa y a un futuro donde pueden llegar a ser personas importantes. El resentimiento que genera ser víctima de lo que se percibe como marginación hostil e injustificada suele ser el gatillo eficaz de conductas violentas cuya capacidad de destrucción asombra al conjunto social” (Corsi y Peyrú, 2007:107). Asimismo, en un plano educativo cabe señalar que “un dispositivo adicional de segregación académica es la expulsión de alumnos que presentan menor rendimiento o tienen características asociadas a él (como problemas de disciplina)” (Bellei, 2012a:12).

“Aquí en este colegio en particular en vez de religión, bueno la clase se llama religión, pero nos enseña lo que es ética, moral y lo que es el tema de la convivencia. Cómo ser con los otros compañeros, el tema de la tolerancia, respeto, todo eso. Por ejemplo, siempre nos ponen el ejemplo de que nadie es perfecto, si tú ves por ejemplo imperfecciones en otra persona, tení que verte tu primero antes de decir algo como eso. A mí me molestan porque a lo mejor soy moreno, soy muy grande, no sé... pero yo les digo: mira compadre, si me querí molestar bien, pero primero mírate

al espejo antes de molestarme a mí porque tú también eres bastante horrible como para tratarme de horrible a mí. Así que nos enseñan bastante el tema de mirarnos a nosotros mismos antes de herir a otra persona porque si bien es cierto la agresión más común es psicológica... si con una palabra nosotros podríamos destruir totalmente una persona, entonces hay que ser cuidadoso con eso” (Entrevista Hombre, Segundo Medio).

“Nos dicen que hablemos las cosas, siempre hay que hablarlas primero, porque no sacai´ nada con llegar y lanzar un combo si pucha no vay a conseguir nada. Por lo menos, desde mi punto de vista, hay que hablarlo, y siempre me han dicho que hables las cosas, no molestar al otro, no provocarlo y cosas así. Como también aquí está el anti-bullying: Tu hací bullying aquí y te van a acusar al tiro, y te ponen al tiro un castigo o te echan... te expulsan porque no está permitido” (Entrevista Mujer, Segundo Medio).

“Hablando las cosas, solucionándolas con palabras y no a golpes. Pero eso lo aprendo en mi casa porque aquí en el colegio no te dicen nada. En religión ahora estamos pasando un poco de ese tema pero igual no es mucho porque es una hora a la semana nomás, entonces igual como que es insuficiente...” (Entrevista Mujer, Primero Medio).

Ahora bien, cuando se le pregunta a los y las jóvenes por el *aprendizaje social de violencias*, reconocen en primer lugar a la *televisión* en tanto *aparato ideológico*, con capacidad de manipulación tanto de información como de mentes humanas en tanto, en la práctica, se convierte en referente de conducta, opinión y sentido para las personas.

“Lo que pasa es que la televisión es un sistema, digamos, que tiene el gobierno, de manipular la mente de la gente. Yo por ejemplo, yo me he dado cuenta, yo no veo tele, pero increíble el poder de absorción que tiene la caja tonta con la gente. Por ejemplo en mi familia, mi mamá, mi prima tiene siete años, todo lo que ve en la tele lo anda diciendo y que porque lo dijo la jueza está bien, que porque lo dijo el doctor tv está bien, que porque lo dijo no sé quién, que porque lo dijo en las noticias, que los carabineros, mi prima estuvo mucho tiempo asustada con los carabineros que le daban miedo. Porque yo en vez de ver tele, de ver noticias, me informaba de lo que había pasado en las marchas por internet. También pienso que puede ser un medio de persuasión pero es bastante más manipulable por uno que la televisión, porque uno puede subir y uno busca lo que le interesa buscar y entrar en ciertos sitios donde sabe que a lo mejor te muestran lo que de verdad es y no lo que solamente quieren mostrar”. (Grupo de Discusión Mujeres)

Con respecto al contenido observable en los medios de comunicación, las y los jóvenes dan cuenta del carácter violento tanto de las *noticias* en la medida que muestran (todo el día) imágenes asociadas a violencia como son robos, incendio, suicidios, riñas y homicidios, como también identifican la creciente violencia de los *dibujos animados* que observan los niños, los cuales hoy día son más violentos que los de antes. Otras formas de aprendizaje de violencias se observan en las producciones de la *industria cultural cinematográfica* (series, películas de acción) y en los *videojuegos*, donde estos últimos serían una expresión de una particular manera de divertirse compitiendo y matando a otros. Esto no es menor si consideramos la lógica de competencia que se encuentra a la base del funcionamiento del mercado, donde se busca legitimar la existencia de lo individual por sobre lo colectivo, las ganadores sobre los perdedores, los vivos sobre los muertos.

Ante este escenario, Internet aparece como alternativa y libertad (relativa) de ver lo que los jóvenes quieren ver y no lo que la televisión quiere mostrar. Sin embargo, es necesario señalar que “la velocidad de los cambios tecnológicos y el ritmo de ingreso de los *nuevos valores sociales* que los acompañan, son útiles con frecuencia tanto para resolver viejos problemas como para crear nuevas violencias, casi al mismo ritmo. Los circuitos actuales de retroalimentación de las violencias circulando por las centrífugas comunicacionales informáticas, parecieran no tener fin. Los nuevos entretenimientos devienen instrumentos, que se repiten y recrean las formas de violencias, dirigiéndose con absoluta preeminencia a niños y jóvenes en desarrollo” (Corsi & Peyrú, 2007:85). De esta manera, es necesario recordar que “la mutación cultural profunda no es función de la cantidad de información o novedad inscrita en los contenidos vehiculizados por los medios de comunicación masivos, y si de las alteraciones en el modo de organización del espacio social en las relaciones que los sujetos mantienen con lo real” (Sodré, 2001:41).

“Por ejemplo, en las noticias mañana, tarde y noche pura violencia o sea, robo aquí robo allá, incendio aquí, se mató alguien, pelearon, homicidio, le llego un balazo a alguien todo el día la noticias es violencia. Es violencia, por ejemplo la serie igual que dan ahora, llegan y pegan un balazo. Todo es enfocado sobre la violencia. Si ve tele todo el día, va a estar viendo violencia. También mayoritariamente en las películas de acción, monitos infantiles, videojuegos. Igual cuando uno va caminando en la calle igual ve peleas...”. (Grupo de Discusión Mixto)

Otras formas de violencias, aparte de la que se observa y aprende en televisión, es la que los jóvenes viven en sus barrios-poblaciones en general y en sus hogares en particular. En primer lugar, en el barrio, dan cuenta de cómo se crece viviendo en medio de la *violencia urbana* expresada en riñas y peleas (muchas veces a balazos) entre delincuentes y/o entre barras bravas de equipos de fútbol. En este sentido, también dan cuenta de situaciones de *violencia en el propio hogar*, principalmente de los padres respecto a sus madres (violencia de género) y en algunos casos de las madres respecto de las hijas (violencia adultocéntrica), en relación a la distribución de las labores domésticas de orden y limpieza.

Esto último resulta interesante en la medida que las y los jóvenes tematizan estas relaciones como formas de violencia y cómo, en un (nuevo) contexto de precarización laboral donde se ven obligados a trabajar padres y madres, al final del día, cargan a las mujeres-estudiantes-jóvenes y en menor grado a los hijos hombres-estudiantes-jóvenes, con la responsabilidad de la *cuestión doméstica*, reproduciendo y alargando la cadena de poder y dominio de los hombres en relación a las mujeres en tanto hombre, y de los padres y madres sobre los hijos en tanto adultos. De esta manera, aunque se reconozca una posibilidad de diálogo mayor a la de la escuela, en la familia y en contra de las mujeres-jóvenes existiría una doble violencia, *violencia de género y violencia generacional*, en tanto mujeres y en tanto jóvenes, respectivamente.

“En la población ni si quiera hay que verlo porque suenan platos. Ni si quiera hay que verlo, porque se escuchan. Si yo antes vivía en la Pintana y venían los del Bloque y los de al frente y se tenían mala y se ponían a pelear justo en el pasaje donde yo vivía, siempre se agarraban a balazos al medio del pasaje y no podía salir nadie a jugar...hasta para una navidad le dispararon a un cabro. Donde yo vivo hay una plaza y abajo viven y se juntan los hinchas del colo y aquí los hinchas de la U, y siempre cuando juegan se ponen a pelear justo por donde yo vivo y después

empiezan con palos y después se ponen a pelear y después llegan los carabineros y empiezan a arrancar hacia las casas y uno tiene que estar con un palo en la puerta para que no entren". (Grupo de Discusión Mixto)

"Bueno, en mi casa si se ve porque a mi papá no le gusta mucho que mi mamá trabaje, mi papá prefiere que se quede en la casa y haga el aseo y las cosas. Mi papá siempre lo ha visto de esa manera, eso para mí es un poco machista, es como lo único que he visto así. En el barrio no mucho porque todas las mujeres trabajan, algunas son independientes, porque si encuentran que tienen que salir a trabajar lo van hacer. Pero el aseo siempre va a estar más para la mujer, al hombre es difícil verlo, a menos que sea el hijo y la mamá lo mande, ahí ya se ve. Por eso hay que cambiarlo, porque debería compartirse tanto como en el trabajo como en la casa, porque nada que ver que la mujer llegue del trabajo a hacer todo el aseo, o algunas niñas del colegio tengan que llegar a hacerlo, porque tampoco es grato llegar del colegio y que llegué y este toda la casa desordenada y este tu hermano, por ejemplo, echado, y tu tengai que hacer todo, no es agradable...". (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

"Es que hasta en el minuto que tu patiai al perro pa' decirle oye sale, pateándolo ya es violencia... no sé, uno ve a un amigo y le dice "oye sale" y también lo empuja; o no sé, cuando el papá llega la casa y le dice "oye prepara la comida" también ya es violencia porque así no se piden las cosas. Entonces, como uno ve las cosas en la casa después es que es como es, uno aprende de chico po', si a mí me enseñaran toda la vida a decir garabatos, yo hablaría con garabatos toda mi vida igual. En ese sentido, yo creo que también todo parte de la casa porque si yo tengo los valores bien puestos como me enseñaron bien en la casa, al salir a la calle tengo que saber lo que es lo bueno y lo malo, pero si en la casa ya está fallando eso, obviamente lo que no tengo en la casa lo voy a buscar en la calle, y si eso es así, en la calle voy a buscar ser bacán, como aceptarme y ser aceptado en la sociedad". (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

"Es que creo que sigue siendo machista pero como con una mascarita... el hombre ya está viendo noticias y ve puros femicidios y dice: cómo estos hueones pueden maltratar a las mujeres, mientras su señora está lavando la loza, o barriendo, sacándose la mierda, y él comiendo, acostado, viendo tele. Eso ya es machismo. Es difícil cambiarlo, pero no por eso hay que aceptarlo" (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

Finalmente, la relación entre *aprendizajes de respeto* y *aprendizaje social de violencias* estaría marcada por una asimetría, en la medida que a lo largo de la vida se tratan y conocen desigualmente en su dimensión tiempo, espacio y cuerpo. En este sentido, los y las jóvenes nos muestran cómo en el transcurso del proceso de socialización y escolarización se encuentran cuantitativa y cualitativamente expuestos a más (tipos de) violencias sociales que a tolerancias y respetos sociales. Y en esta línea, se podría concluir que hay una *responsabilidad y complacencia social* en el sentido de la insuficiencia y bajo énfasis que la sociedad como conjunto da a la producción de enseñanzas-aprendizajes sociales de respeto, reducidas casi exclusivamente al ámbito escolar (una hora pedagógica a la semana), versus las enseñanzas-aprendizajes de violencias, mediatizadas y corporalizadas, durante casi toda la vida, tanto en el hogar y barrio, como en la escuela y medios de comunicación masivos, en tanto agencias socializadoras.

II.4 Tensión 4. Conflicto inter-generacional e intra-generacional.

A partir de las representaciones que las y los jóvenes hacen respecto de los adultos y su relación con ellos, es posible identificar en primer lugar, un habla normativa que agradece el apoyo de adultos en tanto (en algunos casos) apoyan psicológicamente a jóvenes que sufren problemas y abandonos. En este sentido, se rescata que el liceo desarrolle tanto la labor psico-pedagógica de apoyo a los estudiantes jóvenes que más lo necesitan, como también los valores humanos de los profesores del colegio que se dan el tiempo de escuchar, aconsejar y apoyar a los jóvenes.

“Yo encuentro que como colegio municipal le dan mucha ayuda a los alumnos, porque hay alumnos que tienen problemas, que necesitan psicóloga y lo dan porque yo en este colegio estoy de pre kínder, ahora yo debería estar en tercero medio y yo he recibido mucha ayuda. Y desde siempre, porque yo no me crié con mis papás, yo estuve siempre viviendo con mi madrina y llevo un año, un año, un año de toda mi vida, viviendo con mi mamá, y con mi papá no po’, nunca he vivido”. (Grupo de Discusión Mujeres)

En segundo lugar, cuando se les pregunta por las tensiones en la relación de los jóvenes con los adultos del colegio, aparece un habla pragmática, desde la cual se critica la *anti-dialogicidad* (en el sentido de Paulo Freire) de los adultos-docentes respecto de los jóvenes-estudiantes. Aquí las y los jóvenes *valoran negativamente la coerción* en situaciones donde los intentan callar y no los dejan opinar ni participar, mediante lo que ellos consideran faltas de respeto, que a la larga se hacen recíprocas por parte de ellos hacia los adultos. En este sentido, hay una valoración negativa tanto de la *jerarquía* del profesor devenida en *autoritarismo* a la hora de imponerse en el aula-escuela frente a los estudiantes, como del carácter *asimétrico* del diálogo. Esto, producto de una valoración positiva implícita y latente de la *igualdad* y *dialogicidad* (aceptada socialmente), que se vería tensionada con los roles, prácticas y discursos, autoritarios y jerárquicos (desiguales), presentes en y desde los adultos-docentes.

Así, va quedando en evidencia la existencia y cómo entran en conflicto dos *habitus* distintos, contruidos socialmente en contextos sociohistóricos distintos, que producen entendimientos diferenciados y tensionados sobre lo (im)probable, lo (im)posible, lo (in)aceptable. Esta tensión ocurre en el aula-escuela bajo las formas antes explicadas de la cuestión indumentaria y la cuestión conductual, pero también en el hogar, en relación a la cuestión de la libertad/permisos, para salir y entretenerse libremente, donde ya expusimos que se encontraban (también) tensiones generacionales entre adultos y jóvenes, y diferencias de género, para hombres y mujeres jóvenes.

“Cuando nos llaman la atención, cuando nos retan, que cuando estamos conversando nos dicen que nos callemos, nos dicen que dejemos de hablar, que nos ordenemos, que tenemos que comportarnos bien en la sala”. (Grupo de Discusión Hombres)

“A mí lo que no me gusta de aquí del colegio es que los profesores, ellos te dicen algo y tú les vas a contestar y en muy mala forma te responden, y como uno es la alumna tiene que quedarse callada y ellos hablan. Lo que pasa es que se ponen en una posición muy superior a ti, y como una es la alumna tiene que quedarse callada y no debería ser así. Yo la verdad que pienso que estamos de igual”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Lo que pasa es que hay una jerarquía, está claro que uno tiene que respetar a los profesores y uno tiene que respetar a la gente por el simple hecho de ser personas y no porque sea profesor o porque sea director o porque sea alumno no lo vas a respetar. Entonces ellos piden respeto y faltan el respeto a los alumnos, pidiendo respeto lo faltan, entonces no. Por ejemplo, cuando uno dice “pero profe” y te responden “shh”, “pero profe”, “shh, shh”, eso no se hace. O cuando nos tratan de tontos o estúpidos. Y al final de todo también dicen “si no te gusta ándate a otro colegio”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Yo creo que no deben ser tan cerrados como dijo ella, pero hay muchos adultos que son de sus ideas y aunque tú los trates con buenas palabras: “No, porque no... no”. Y yo creo que igual, como dicen que hay decisiones buenas, yo creo que los adultos no tienen que ser así, tu les hablas y te mandan a la cresta. Yo creo que un adulto lo que debe hacer es apoyar a los jóvenes, porque y al fin y al cabo, como todos dicen, es el futuro de Chile. No hay nada más grato escuchar a un adulto que te diga: oye hijo ¿quieres escuchar un consejo?, o le cuentas y dicen: “puta ya yo viví esta wea y te puedo ayudar en algo”. Pero nunca, nunca ni siquiera un esfuerzo por decirte si te pasa algo. De hecho hay veces que nos notan que estamos mal y no te preguntan. No te tratan de entender, ningún esfuerzo. Y no te preguntan, no te toman en cuenta para preguntarte cómo te sientes o si piensas del tema que estás hablando, si das tu opinión o no, como que hablan entre ellos no más, no le toman la opinión al joven”. (Grupo de Discusión Mixto)

“Lo que pasa es que, yo creo que en ese tema entra más el tema de digamos los cambios de generación, porque si tú te day cuenta a lo mejor nuestros viejos nos llevan por hartos años igual po’, son 30, 40, a veces más, entonces el tema si tu comparai, no sé po’, el tiempo de ahora con el de antes, si te dicen “estudia” y tú te enojai’ y le decí; “pero viejo si es difícil, no es lo mismo que enseñaban en tu tiempo”, y tu viejo a veces no te entiende en ese tema porque a lo mejor él piensa que pasan lo mismo... y tu decí: “no mira y le mostrai la materia y ahí empiezan como sus discusiones como por cosas que a lo mejor ellos no saben pero que piensan que saben”. Osea, en resumen, los adultos en si piensan saberlo todo, aun así cuando no lo saben”. (Entrevista Hombre, Segundo Medio)

En tercer lugar, cuando se les pregunta por la relación entre jóvenes, queda en evidencia el proceso tensionado donde por un lado, se asemejan a otros jóvenes, pero por otro, se diferencian a partir de modos de relación basados en discriminación e intolerancia, es decir, a partir de la no aceptación de la diferencia del otro como legítima. Desde estas representaciones, cabe señalar que quienes se consideran más iguales son los hombres (entre ellos), mientras que las que perciben más diferencias son las mujeres (entre ellas). Así, desde un punto de vista generacional, a pesar de similitudes y diferencias, concuerdan en que la relación social siempre es mejor entre jóvenes que con adultos en la medida que viven procesos, experiencias, problemas y soluciones similares, que les permiten ser de confianza y entenderse.

“Ser joven es ser igual a todos, No hay desigualdad entre nosotros”. (Grupo de Discusión Hombres)

“Una persona normal hoy en día ve a un hip-hopero o algo en la calle, no se po’, o ve a una persona, por ejemplo una mujer que viene con el pelo teñido verde y le empiezan a gritar cosas.

Ellos piensan lo que da a demostrar la niña por su forma de vestir. Pero realmente ellos son diferentes por dentro. Critican mucho a las personas por cómo se ven por fuera. Hay poca tolerancia con la diversidad”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Yo pienso que hay mucha discriminación todavía, yo creo que va disminuyendo pero todavía hay mucha discriminación” (Grupo de Discusión Mujeres)

“La relación entre jóvenes es mucho mejor que con un adulto. Si, es mucho mejor la comunicación. Porque algunos tienen el mismo pensamiento de las cosas que están hablando, se escuchan entre sí en algunos casos, porque en otros cuando ya no quieres escuchar a nadie cambias el tema al tiro. Algunas veces te entiende lo que uno habla y tiene los mismos gustos, y hablan de los temas, en cambio un adulto y un joven nunca van a tener los mismos gustos” (Grupo de Discusión Mixto).

Sin embargo, cuando profundizamos con la pregunta por las diferencias entre hombres y mujeres jóvenes, son las mujeres las que vuelven a destacar la relación de género en tanto estaría dominada por machismo, que diferencia entre roles y lo que es aceptable para hombres y mujeres. Así también se destaca que estas diferencias no ocurren exclusivamente en el plano de lo afectivo-sexual sino también en un sentido académico, cuando se asocian ciertas habilidades técnicas a hombres de manera diferenciada de mujeres, o cuando se diseñan talleres extraescolares (por un profesor-adulto-hombre) con sesgo de género y sin hacer participar a las y los jóvenes, quedándose, a la larga, las mujeres-jóvenes sin oferta de taller extra-programático donde participar.

“En la sociedad no, no está muy igual la relación entre hombres y mujeres porque siempre es más y mejor visto el hombre que la mujer, siempre. Está también ese dicho una llave que abre mil cerraduras es una llave maestra, pero una cerradura que abre con mil llaves no sirve, eso ya es como muy machista, la llave sería el hombre y la cerradura sería la mujer. Así, al tiro es como mal vista la mujer y la mujer queda como puta. Y no po’, no debería ser así, debería ser igual para todos, pucha ¿si el hombre quedo como maestro la mujer por qué no?, si debería ser igual, o ¿si la mujer quedo como puta por qué el hombre no quedo como pelado? por ejemplo, debería ser igual”. (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

Ahora bien, en cuarto lugar, se hace la distinción de cómo han afectado los nuevos medios de comunicación como facebook, twitter, whatsapp, en tanto se tiende a tener más *comunicación virtual*, complementaria a tiempos y espacios de *comunicación real* con la familia y con los otros jóvenes. En este sentido, estos nuevos medios tecnológicos de comunicación si bien permiten por un lado resolver problemas comunicativos en un sentido de comunicación virtual, semi-gratuita, en tiempo real, por otro lado estarían complementando la comunicación real (cara a cara) en ámbitos y espacios, reales y trascendentes, como son el aula-escuela y el hogar.

“No es muy buena, porque en esta época no hay mucha comunicación, los jóvenes están muy tecnologizados por decirlo así, que pasan más en face, twitter, todo eso, y como los adultos vienen de otra época, no entienden mucho de eso entonces no pasan mucho comunicados, porque a los jóvenes los papás les hablan y es como: ah.. ya.. ya.. hablamos más rato, y se van, como no nos interesa mucho los temas. Son pocos, yo he visto pocas familias que tienen como mucha comunicación entre sí, por lo mismo, porque algunos jóvenes están comiendo y están con el celular en la mano, respondiendo el face, cuando es quizás en las comidas donde se tiene que hablar. Y en

el colegio es parecido, porque los que son más adultos no entienden a los jóvenes y viceversa”. (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

De esta manera, es posible explicar el conflicto inter-generacional al interior del CEME a partir de una triada donde “en un primer vértice de la tríada de las relaciones generacionales, veremos al mundo adulto poderoso que victimiza al mundo juvenil; en un segundo vértice, aparece el mundo adulto que se debilita al no lograr cumplir plenamente su rol, mientras que el mundo juvenil se posiciona y es posicionado como un grupo social que portaría las posibilidades de cambios; finalmente, en el tercer vértice, aparecen los miedos adultos ante la presencia del mundo juvenil que rechaza las situaciones adultocéntricas a que se ve sometido” (Duarte, 2002:104). Estos tres vértices de relaciones se muestran en nuestro país como una convivencia permanente y tensionada entre ellos, por lo que analíticamente no se debe intentar hacer de ellas categorías estáticas, sino más bien categorizaciones dinámicas, en el sentido de lo explicado.

(Inter-generacional): “Unas veces hay igualdad y otras hay desigualdad. Hay igualdad cuando estamos entre los estudiantes y los adultos cuando estamos de acuerdo en algo, si queremos hacer algo y estamos todos de acuerdo. Como en un consejo de curso cuando organizamos algo”. (Grupo de Discusión Hombres)

(Inter-generacional): “Hay desigualdad cuando ellos están de acuerdo y nosotros no. Cuando los profesores no quieren que nosotros escuchemos música o hagamos desorden y nosotros queremos hacer eso o nos prohíben venir con otras prendas de vestir cuando hace frío, entonces hay como desigualdad. Entonces si ellos pueden venir como quieran y pueden hasta desayunar en la sala, porque nosotros no? Ellos pueden hablar por teléfono, pueden salir, cachai’?”. (Grupo de Discusión Hombres)

“Ellos quieren que seamos lo que ellos son, que nosotros seamos lo que ellos son. Y si nosotros no queremos, hay problemas”. (Grupo de Discusión Mujeres)

Finalmente, respecto al conflicto y avanzando hacia las conclusiones, destacamos que “esta tendencia a la negativización del otro definido como violento se complementa con el *habitus* de los agentes escolares hacia la *negación del conflicto*, buscando silenciarlo y anularlo, cualesquiera sean sus manifestaciones. De esta manera, no se da lugar a visiones diversas y a la construcción de espacios que propicien la escucha y el respeto del otro como portador de una voz. Por ende, desde el *currículum explícito* y fundamentalmente, desde el *currículum oculto*, la escuela contribuye a naturalizar lo social, presentando una única verdad posible, y a legitimar así un orden escolar y social de sufrimiento, exclusión y sometimiento” (Di Leo, 2008).

II.5 Los cuatro elementos constitutivos de la violencia.

En el marco de las tensiones explicadas y a partir de las representaciones que las y los jóvenes hacen sobre los cuatro elementos constitutivos de la violencia, en primer lugar y en relación al carácter situacional de las violencias, distinguimos la *estructura formal del acto*, donde es necesario dar cuenta de la distinción que a grueso modo hacen entre violencia subjetiva-directa *física* y violencia subjetiva-directa *verbal*.

Respecto a la violencia física, desde los y las jóvenes se encuentra caracterizada principalmente por un origen poco relevante (no trascendental) que se lleva a cabo en la medida que prima la impulsividad y no la comunicación. En este sentido, desde un habla normativa, las y los jóvenes entienden que la violencia subjetiva en la escuela es principalmente un *problema de comunicación*, referido a la capacidad de entenderse y llegar a acuerdo, lo cual es problemático a la luz de las correspondencias estructurales y tensiones analizadas.

Sobre la violencia verbal, los y las jóvenes son explícitos en considerarla como más importante y grave que la violencia subjetiva, en la medida que implica consecuencias más permanentes para la autoestima de quien las recibe. En este sentido, es posible distinguir entre la *violencia verbal en la escuela*, entre compañeros de aula-escuela, en relación principalmente a características físicas (gordo, feo, chico, negro, etc.), y la *violencia verbal hacia la escuela*, es decir, específicamente hacia los adultos-docentes, a quienes tratan con insultos (lenguaje violento), desde una actitud que ellos mismos califican como defensiva y desafiante.

Cabe señalar en este punto que si bien existe una valoración positiva de la “tolerancia cero” legitimada y aplicada por el liceo para casos de violencia directa física en la escuela, es posible reconocer también una valoración negativa de las diferencias en el mecanismo institucional de sanción de estas situaciones de violencia, en tanto tendría consecuencias diferenciadas para estudiantes con buen y mal rendimiento académico, donde estos últimos serían expulsados sin segundas oportunidades, que si tendrían aquellos que tienen buen rendimiento. Esto es clave, pues, como hemos venido ejemplificando a lo largo de la investigación, existiría una lógica naturalizada e institucionalizada de beneficio para los “buenos estudiantes” y castigo implacable y expulsión para los “malos alumnos”, que resulta funcional y expresión de los incentivos perversos materializados en las lógicas mercantiles de segregación académica y segregación económica (escolar) del sistema educativo chileno.

“A veces pelean por puras tonteras, porque hay uno que empieza a empujar y sin querer algunas veces se dan. Al que empieza la pelea lo echan, a los dos los echan, pero depende porque si el que devolvió lo molestaban mucho y era buen alumno y no tenía muchos antecedentes de que haya peleado y el otro si, puede que los profesores entran en un consejo y decidan si se puede quedar o no. Pero si además los que están peleando son malos alumnos, se van para afuera.”. (Grupo de Discusión Hombres)

“Hay otras formas de violencia, que te tratan con puros garabatos o con defectos que tienes. Y eso te baja la autoestima. En la (violencia) psicológica es mucho más, porque te acuerdas de las palabras y que te molestan. Porque un moretón puede pasar, pero las palabras quedan. Las palabras quedan y te hieren y lo peor de todo es que hieren a las persona. Lo peor es cuando uno está en los peores momentos esas palabras se repiten, se repiten y como que te joden la mente y te dan ganas de matarte, para parar este dolor que estás pasando. A muchas personas le ha pasado y no hablan aquí porque les hacen bullying en el colegio o violencia psicológica. Se burlan de las personas con problemas o más defectos”. (Grupo de Discusión Mixto)

“Si po, yo creo que hay una violencia constante. Porque una inspectora le dice un joven: oye ven con zapatillas negras y no amarillas... y este se da vuelta y le dice “qué pasa vieja culia y que te creí”. O en la sala, cuando los profes explican mal y mis compañeras es como: “ah... vieja culiá’

te paseo”, y las profes las miran, o quizás ya una anotación, pero sería...”. (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

Ahora bien, respecto al *sello personal*, cuando se les pregunta por las causas que provocarían la violencia subjetiva verbal y/o física, en primer lugar se nombra la *envidia y relaciones amorosas* como principales causas. En este sentido, respecto a las motivaciones personales que tendría el hombre que ejerce violencia sería un *reconocimiento social* (no material), *respeto y honor*, que tiene sentido como código de poder en un espacio social determinado, pero que también, desde una óptica femenina funcional a la sociedad patriarcal, podría ser interpretado (eventualmente) como una capacidad de *protección*, atractiva para una mujer que se siente desprotegida y/o vulnerable en una sociedad de incertidumbres.

Cabe señalar, en este sentido, que la violencia subjetiva tanto física como en su forma verbal, ocurre más entre miembros de un mismo género (hombres con hombres, mujeres con mujeres) que entre jóvenes de distinto género, donde la principal causa para los hombres sean mujeres y viceversa. Esto es central pues nos acerca al contexto social, posibilitador, en la medida que da cuenta de una relación de dominación (internalizada) del hombre sobre la mujer, donde esta última aparece como “propiedad” exclusiva del hombre, a partir de la cual, desde nuestra perspectiva, se sostienen la estructura patriarcal de dominación masculina, los celos, dependencias, femicidios, etc. Para el caso de las mujeres la lógica sería la misma, teniendo que masculinizarse para defender a “su” pareja en un sentido de propiedad. Así, es interesante ver en qué medida el tema afectivo y/o sexual es importante para las y los jóvenes, llegando al punto de defenderlo mediante el uso de fuerza y violencia directa.

“En el colegio en forma general los conflictos se generan más por temas de relaciones amorosas, por entorno de amigos que yo me junto. Ahora en mi curso la relación entre hombres y mujeres, la mixta, es bastante estable, no hay ningún tipo de discusión, no hay ningún tipo de roce, lo que sí en mujeres con mujeres hay cosas, de presencia, no sé...”. (Entrevista Hombre, Segundo Medio)

“Claro yo creo que eso también influye harto porque digamos en ese sentido el tema de las peleas y todo eso sería como la ley de la selva, porque es como que el que pelea ya empieza a subir como de grado, y el que va ganando se hace más conocido, y se dice oh este pelea bien y se hace más popular, y en eso se puede pescar hasta a una mina que es súper linda porque se va a sentir protegida, entre comillas”. (Entrevista Hombre, Segundo Medio)

“Se creen los dominantes, los más choros, los que tienen que dominar ciertos lados o saber que mandan, por eso algunas personas se agarran a pelear, pa’ hacerse el más fuerte pero ¿qué sacan?. Reconocimiento entre ellos, porque si te poni a pelear después van a pensar: “ah... este no me va a decir nada” porque sabe que yo le voy a pegarle, por eso...”. (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

“Si, se ocupa harto, mucho, porque igual algunas personas lo usan como medio de defensa y otros para medio de agredir a las otras personas. Algunos lo tiran como talla: “No... si voy a apuñalar a cierta persona”, y otras personas me dicen: “no... por si acaso, puta me puede servir para algo, si me asaltan saliendo del colegio la puedo ocupar”. En esta época es así, porque por decirte algunas veces voy en una calle y ya están asaltando a alguien, si es muy visto eso, siempre en todos

lados, en el metro, en los paraderos, en las micros, en las plazas, en todos lados”. (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

A partir de lo anterior, en relación al *contexto posibilitador*, se distingue claramente en primer lugar, una alta *percepción de riesgo, inseguridad, miedo, desprotección*, que serían generalizados dentro de los miembros de la sociedad y que actuaría como telón de fondo de actitudes defensivas/ofensivas y posesivas.

En segundo lugar, aparece la droga como factor clave, símbolo de *status* entre jóvenes, donde se reconoce socialmente a aquellos capaces de conseguir, consumir, compartir y/o vender. En este sentido, las y los jóvenes reconocen *efectos físicos diferenciados* para drogas blandas (marihuana) y drogas duras (cocaína, pasta base, etc.), donde estas últimas parecieran ser más común denominador en situaciones de violencias directa que las primeras. Así, en una tercera acepción, el contexto de *narcotráfico* también se reconoce como un espacio de códigos y acciones de violencia subjetiva, directa y física, donde hay presencia de armas que ingresan al colegio, reafirmando las continuidades entre el mundo social y la escuela.

En tercer lugar, las y los jóvenes dan cuenta de un *morbo social* asociado a la *performance* y carácter *espectacular* de las situaciones de violencias, a propósito de los medios de comunicación masivos y aprendizaje social de las violencias. Este factor sería clave (por ejemplo) al momento de alentar o no el enfrentamiento de rivales, sobre todo cuando se encuentran cara a cara y en desventaja numérica.

“Es que lo que pasa es que no me gusta tampoco porque a veces tu podi ir pasando y no tienes nada que ver y pueden estar, no sé, en una balacera o algo y te puede pasar algo a ti, y tú no tuviste ni arte ni parte y te puedes llegar hasta morir. Entonces salís y en cualquier momento te puede pasar algo, sales para afuera de tu casa y te pueden meter en cualquier taco y te puede llegar hasta un balazo sin saber que estas metido tú en ello”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Yo encuentro que la droga tiene así a la gente. Es que los del barrio alto igual hacen lo mismo y consumen más que acá porque tienen más plata y más oportunidades, pero la hacen piola, ese es el punto cachai?. Porque aquí no la hacen piola para demostrar más cosas, pero al final no demuestran nada po’. Es pura choreza, porque si tu fumabas y haces un pito al frente de todos dicen “ahh, este es choro”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Pero a veces tú no quieres pelear o tu amiga no quiere pelear, pero la persona de al lado, del grupo que se juntan, del mismo grupo, tus mismas amistades te gritan pégale, pégale, pégale, y tú para quedar bien con esas personas lo haces. O por ejemplo vas con tu amiga y alguien le dice algo a tu amiga, y tu amiga se pone a pelear y no la vas a dejar sola. Porque igual hoy en día no es mucho el entorno que se pueda discutir con ella (y yo me voy a pescar allá), sino que viene la patota y si estás sola te pescan todas y eras”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“La violencia de la sociedad al final se mete en el colegio po, si también somos algo social. Como quitarla sería difícil porque viene de muchos lados, un gran punto de la violencia viene de la droga, porque cuando uno anda drogado anda como hiperactivo, quiere no sé como que uno quiere pelear, quiere hacer algo... pero hay que diferenciar porque la marihuana es como normal, si la natural no te hace nada, lo único que hace es reírte, relajarte, y al final te tranquilizai con eso,

porque la marihuana no te lleva a violencia, nunca la ha llevado. Pero ya lo que es más la coca, la pasta, porque la coca te deja duro y tení que pegarle a alguien, o hacer algún tipo de cosa para que se te vaya ese tipo de sensación y como que te sintai más agradable. Pero es difícil porque hoy día se consume mucho más que antes. Ahora pucha yo he visto de doce años consumiendo coca, y eso ya pucha antes no se veía mucho eso...” (Entrevista Mujer, Segundo Medio)

En relación al *factor ideológico* en tanto cuarto elemento constitutivo de la violencia, las y los jóvenes dan cuenta tanto del *reconocimiento social*, como de un *aburrimiento contra los abusos*, que estarían siendo respondidos inmediatamente con violencias directas verbales y/o físicas. Ambos puntos aparecen entonces como fondo ideológico en la medida que expresan una posición social y de clase.

“Ser libre, respeto, él está demostrando que es el más fuerte que todos los otros, quiere sobresalir, ser el líder”. (Grupo de Discusión Hombres)

“Lo que pasa que la gente está aburrída también de que le pasen a llevar tanto, hablando de barrios, digamos barrios más bajos, porque yo he pasado por el barrio alto y nunca en mi vida he visto gente peleando de esquina a esquina, gritándose cosas, o tirándose balas, piedras. Entonces, la gente yo creo que ya está aburrída, estresada, bueno igual yo siento que es falta de cultura, un poco de las dos cosas”. (Grupo de Discusión Mujeres)

“Porque ellos lo hacen no sé, por creerse más, más choro. Como para poder tomar su lugar a la parte que va. No utilizan poder de raciocinio, igual que los perros pelean y el que le pega más al otro es macho alfa, igual que los animales, bueno somos animales pero hay algo que nos diferencia de los animales que andan en cuatro patas y es que somos que tenemos poder de raciocinio y no lo utilizamos ni lo demostramos para nada”. (Grupo de Discusión Mujeres)

De esta manera, en cuanto al *reconocimiento*, las violencias subjetivas-directas en la calle y en la escuela permitirían tomar un lugar de poder al cual no se puede acceder de otra manera. Es el poder social que tienen sólo quienes son observados resaltando por sobre los demás, “llevándola”, los que en última instancia, a partir de la capacidad de ejercer fuerza y habilidad para agredir, obtienen un status social que de otro modo en ese contexto no se consigue.

Por otro lado, en relación al *aburrimiento contra los abusos*, queda en evidencia como se expresa en las y los jóvenes la vida de exclusiones que experimentan sólo quienes se encuentran en la parte más baja de la estructura social. En este sentido, queda otra vez en evidencia la ilusión de igualdad sobre la cual opera la escuela, que no tematiza éstas vivencias y que al no ser reflexionadas ni concebidas en términos socio-históricos ni políticos, (des)conectados totalmente de la realidad, terminan construyendo un sentimiento que luego, dada la situación, se descarga contra otros, pertenecientes a la misma clase social y situación de opresión, sin que eso signifique liberación, sino que por el contrario, como hemos dicho siguiendo a Freire, sólo sería una inversión del oprimido ahora constituido en opresor, cuando justamente el desafío es la *liberación* a través de la superación de la relación de dominación (opresor-oprimido) sobre la cual se sostienen y reproducen estas asimetrías sociales.

CAPITULO III: CONCLUSIONES

III.1 Volviendo a la pregunta y objetivos de investigación.

La presente investigación partió del interrogante por conocer cuáles eran las estructuras, lógicas y dinámicas que subyacen al fenómeno de *violencia en la escuela*. Así, nos propusimos como *objetivo general* poder comprender los procesos y la manera en que estos inciden -desde la estructura y el sujeto- en las tensiones que subyacen a las violencias de jóvenes en el Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén, en medio de un contexto de crecientes *violencias sociales*, las cuales nos advierten la presencia de ciertas dinámicas de transformación de la sociedad que hoy día producen crecientes *injusticias* (políticas, económicas y sociales) para todos y todas quienes viven en estas sociedades y contextos empobrecidos.

El análisis de las violencias en la escuela a la luz de las transformaciones en la estructura y el sujeto, las tensiones en el campo escolar y su carácter situacional, nos permitió indagar en la dinámica relación educación-jóvenes-violencia, desde el punto de vista de las transiciones, continuidades y rupturas, entre la escuela y el mundo social. Así, nuestra mirada a las violencias en la escuela partió de una necesaria distinción de este tipo de violencia respecto de las *violencias de la escuela* y las *violencias hacia la escuela*, concibiéndolas estratégicamente en el marco de un entramado complejo, dinámico y multidimensional de factores *estructurales, institucionales y situacionales*.

Intentando superar aquellas teorías que entienden la violencia en la escuela de manera reduccionista y naturalizada, es decir, en tanto actos individuales aislados producto de desviaciones patológicas o resultado de una pulsión instintiva a la muerte, tuvimos que tomar distancia también de aquellas perspectivas que las entienden como fenómenos colectivos intrínsecos a la condición (y edad) de *joven*, desde las cuales no hay posibilidad de transformación social alguna. Así, teniendo en nuestro horizonte la posibilidad de emancipación de todos quienes sufrimos y vivimos las diferentes expresiones de las violencias sociales, en la presente reflexión final intentaremos conclusiones que comprendan el problema de las violencias en la escuela de un modo socio-histórico, en relación al modo de producción (de injusticias) y la presencia multiforme y articulada de las *violencias sociales* que permean nuestras sociedades, instituciones y sujetos.

Carácter estructural de la violencia y articulación de sistemas de dominación social

Desde la estructura, señalamos que el *contexto social* en que se ubican tanto el sistema educativo como los jóvenes, se encuentra constituido e influenciado (entre otros) por distintas formas de violencias sociales, que crecen y se multiplican a un ritmo cada vez más acelerado. En este sentido, entendemos la producción de *violencia estructural* a partir de la lógica sistémica de dominación presente en la correspondencia socio-estructural y articulación funcional de sistemas de dominación política, económica, generacional y patriarcal, entre otros. Así, considerando el proceso de reproducción del modo de producción capitalista de ideología neoliberal, es posible distinguir entre los diferentes *sistemas de dominación* específicos, de carácter estructural, presentes en el actual orden social. De esta manera, en relación a nuestro *primer objetivo específico* de dar cuenta de las representaciones de los y las jóvenes sobre los principales procesos e instituciones que influyen en la estructura(ción) del sistema escolar chileno, establecemos que analíticamente estas se pueden

entender mejor a través de la comprensión del carácter articulado de los siguientes sistemas de dominación:

El *sistema de dominación político-económico* se refiere, desde una perspectiva de totalidad, al entramado de instituciones, lógicas y sentidos político-económicos que en el marco del capitalismo tienen como resultado la transnacionalización de la producción, distribución y comercialización de mercancías, donde el hombre se convierte en una de ellas, dejando de ser sujeto y convirtiéndose en objeto, dentro de un proceso de explotación del hombre por el hombre en el cual el capitalista se apropia de la producción y fuerza de trabajo del trabajador (plusvalor). Este proceso, donde el Estado y lo político son funcionales al mercado, tiene consecuencias sistémicas y sociales negativas para la mayoría social, produciendo diferentes formas de *desigualdad e injusticias*, que entendemos como la producción sistémica y sistemática de *vulnerabilidad* política, económica y social, necesaria para la reproducción del modo de producción y sociedad capitalista. Así, mediante su *lógica mercantil* y de *competencia* se afectan los distintos ámbitos de la vida social, tensionando con ello las relaciones humanas de cada uno de esos espacios sociales (incluida la escuela), a favor de pocos y en desmedro de muchos.

El *sistema de dominación generacional*, se vincula a la lógica y matriz adultocéntrica que condiciona el poder de las personas mayores por sobre los considerados menores de la sociedad, donde los adultos son quienes tienen un reconocimiento social y poder de tomar decisiones importantes para la sociedad, por sobre el reconocimiento y poder que tienen las otras generaciones como son la de niños, jóvenes y adultos mayores. Al igual que en el ámbito político-económico, esta situación implica *relaciones de dominación* con consecuencias negativas para la autonomía y libertades de las generaciones subordinadas, específicas para el caso del campo educativo donde se presenta como una tensión constante en el modo de relación entre el adulto-docente y el joven-estudiante, que para el caso del proceso de escolarización que vivan las y los jóvenes en el CEME, ha desembocado en episodios de *violencia generacional* de profesores hacia estudiantes y también en formas de violencia subjetiva verbal de estudiantes hacia profesores y cuerpo docente, que entendemos como violencia hacia la escuela.

El *sistema de dominación patriarcal*, explica en qué sentido hablar de sexualidad es hablar de ideología. Las prácticas e instituciones sexuales se expresan en necesidades y capacidades sociales e individuales orientadas tanto a la gestación y crianza de nuevos sujetos (reproducción biológica de la sociedad) como a la satisfacción libidinal (culturalmente determinada), que no es sino la administración social de la energía sexual del libido, necesaria para construir nuestra actual sociedad patriarcal con dominación familiar masculina (machismo), que produce diferenciaciones entre las construcciones sociales de hombres y mujeres, es decir, relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres, quienes subordinadas a los hombres, aparecen socialmente como vulnerables y víctimas de *violencia de género*, relegadas a lo doméstico, con un status inferior al que tienen los hombres en la vida social en general y en el ámbito de la familia y la escuela en particular.

Por lo anterior, tenemos que cada sistema de dominación produce en particular violencias y vulnerabilidades permanentes, mientras que en términos más generales y analíticos, desde una perspectiva de totalidad, lo que se produce es una correspondencia socio-estructural, simbólica y material, entre los sistemas de dominación mencionados y otros, que articulados permiten que en la

sociedad domine el capital por sobre el trabajo, los capitalistas sobre los proletarios, los adultos sobre los jóvenes, los hombres sobre las mujeres, etc. En este sentido, evitando caer en simplificaciones y reduccionismos, cuando cruzamos variables para entender cómo operan estas correspondencias en la sociedad, es posible darse cuenta que es lo capitalista, lo adulto, lo masculino (si quisiéramos agregar la dimensión étnica y territorial correspondería añadir los adjetivos calificativos “blancos” y “urbanos”), los que se imponen socialmente como dominadores respecto de las otras posiciones sociales posibles y subordinadas en la estructura social. Esto es válido también para las instituciones educativas contemporáneas como el CEME, que se constituyen también en el marco de estas lógicas de poder y dominación, reproduciéndolas, porque entendemos que se encuentran en la lógica interna más profunda del orden social violento, al mismo tiempo que permite su reproducción como sistema. Así, ni la institución escolar ni los agentes que operan en ella escapan al influjo de estos sistemas de dominación en tanto lógicas generadoras de violencias, vulnerabilidad, proletarización y opresión.

A partir de lo anterior, la violencia estructural en tanto sistemas de dominación articulados funcionalmente, resultan disruptivas e inciden junto a la dimensión institucional y situacional de las violencias, amenazando tanto el *proceso de socialización* como el *proceso escolarización*, en definitiva, el *proceso de integración* en el que los y las jóvenes-estudiantes incorporan nuevas capacidades, disposiciones, aptitudes y actitudes, re-elaborando conceptos e imágenes de sí mismos y del mundo, que definen la constitución de una *identidad* joven y un *habitus* específico, es decir, una manera de *ser joven* con implicancias para el modo de relación consigo mismo, con los otros jóvenes, con adultos y la sociedad en su conjunto.

Proceso de internalización y configuración de la violencia como habitus

En relación a nuestro *segundo objetivo específico* de indagar en el proceso de constitución del sujeto joven y popular de la enseñanza media del CEME, desde el sujeto, en tanto agente socializado y a propósito del proceso de socialización en general y del aprendizaje social de violencias en particular, llamamos *internalización* (desde Bourdieu, asimilación) al conjunto de transformaciones por medio de las cuales las influencias culturales y familiares llegan a formar parte de las actitudes y conductas de un individuo. En este proceso, donde se incorporan valores, ideales y conductas por medio de diversos *mecanismos psico-sociológicos*, la imitación y/o aprendizaje vicario es el más simple e inmediato en la medida que, sin tener elementos que permitan comprender la realidad de manera crítica, en este proceso se tiende a copiar modelos, hábitos y costumbres, es decir, se entienden y reproducen prácticas y valoraciones, en una tensión donde se encuentran tanto las formas y lógicas de violencias (individualismo, jerarquías, autoritarismo, anti-dialogicidad) que nos rodean, como también, aunque con un poco más de dificultad en la práctica, los nuevos valores sociales y perspectivas emergentes de horizontalidad, solidaridad, colaboración y diálogo inter e intra generacional, presentes en otros espacios de participación fuera de la escuela.

En este proceso cultural, histórico, dialéctico y dinámico, juega un rol central la desenfrenada potencia y expansión del desarrollo tecnológico y su globalización casi instantánea y en tiempo real, a través de los medios de comunicación masivos que transmiten todo el día y durante todo el año, múltiples (des)informaciones que los sujetos socializados y socializándose incorporan receptivamente. Observadas estas transmisiones desde una dimensión sociocultural, mediante

imágenes, discursos, códigos y signos, se van imponiendo e inculcando, simbólica y transversalmente para todos quienes las reciben, ciertos valores, lógicas y patrones de comportamiento cada vez más violentos, pero que se internalizan y expresan con consecuencias diferenciadas según sujeto, clase social, generación, género, territorio, etc.

Sobre todo hoy, en un contexto donde los *ciberniños* y los jóvenes tienen un grado mayor de entendimiento y vinculación con artefactos tecnológicos a partir de los cuales acceden virtualmente a las formas y discursos de las violencias sociales, que supera con creces, en términos cuantitativos y cualitativos, a la violencia a la que estuvieron expuestas las generaciones anteriores. En este sentido, adicional a las violencias sociales internalizadas y corporalizadas en el transcurso de la vida, se incluye el refuerzo de estas representaciones y prácticas a través de un proceso dinámico y dialéctico de (re)significación, (re)definición y (re)incorporación de patrones conductuales violentos, que sin duda alguna ayudan a modificar y empujar ciertas disposiciones adquiridas hacia la configuración de un *habitus de carácter violento*. Esto, porque puede considerarse un rasgo importante del actual período histórico el no proveer a amplios sectores de la juventud de un horizonte de experiencias humanas favorables, donde la carencia de estímulo y proyección hacia el futuro produce en algunos jóvenes marginados del buen vivir, la sobre-identificación con héroes de pandillas, actores, futbolistas y cantantes, cuyo dinero, éxito y popularidad anhelan, en un contexto de despolitización masiva donde la juventud como objeto y sujeto de consumo se asocia frecuentemente a una performatividad basada en signos (vestimenta, tatuajes, accesorios) que se adquieren en el mercado.

La confusión del rol y la fusión con estos modelos de violencia y mercado son lo opuesto a la integración de una identidad individual estable, en una sociedad donde hay una oferta permanente de modelos violentos y una relativa ausencia de utopías en tanto proyectos sociales colectivos y horizonte de lucha y sentido para la vida. De esta manera, si las actitudes y las conductas constructivas o destructivas que adoptan los y las jóvenes se moldean sobre ejemplos que la sociedad les brinda, es necesario señalar la sobrevaloración social de las violencias en las diferentes formas de interacción social. Queda incluido aquí el uso creciente de la violencia y el terror en las distintas formas de diversión contemporánea, que nos dan cuenta de una frontera, cada vez más tenue, entre entretener con violencia y entrenar para violentar. De aquí nuestra conclusión de una tendencia hacia la configuración de *habitus* (cada vez más) violento para los jóvenes de sectores empobrecidos en general y para los que viven cercanos al CEME, en Lo Hermida, en particular.

Sin embargo, debemos ser claros en concluir que la transformación de estos *habitus* violentos (incorporado) no se puede lograr a partir de los tradicionales dispositivos de capacitación docente centrados en la transferencia normativa de información. Por el contrario, creemos mucho más efectivas las estrategias educativas que parten de la recuperación e intercambio de las experiencias y reflexividades de los sujetos, para desde ellas analizar y/o reformular las vinculaciones entre los saberes. De esta manera, a partir de una concepción pedagógica, constructiva y dialógica, puede contribuir a generar, simultáneamente, las transformaciones individuales e institucionales necesarias para ir recreando climas sociales más democráticos.

Carácter institucional de la violencia en el CEME y sus cuatro tensiones.

Si bien las violencias institucionalizadas las conceptualizamos, en general, como la expresión y dimensión institucional de la articulación de las violencias estructurales presentes y observables en la sociedad y en las agencias de socialización donde (también) se constituyen, fue necesario dar cuenta de cómo operan, en un sentido específico, en la escuela. Así, en relación nuestro *tercer objetivo específico* de identificar y caracterizar las principales tensiones que se dan en el campo educativo a la luz de la historia de transformaciones en la estructura y el sujeto joven, definimos al menos cuatro tensiones en el campo institucional-escolar del CEME, donde entendemos el concepto de *campo* en tanto espacio social dinámico y estructurado, conformado por objetivos e intereses, objetos en juego, estrategias y reglas del juego, y posiciones de dominación y dependencia, donde los agentes sociales y socializados se relacionan de manera permanente y dinámica, en base a su estructura de capitales, tendiendo a conservar o transformar la estructura de poder del campo.

Respecto a la *primera tensión, contradicción entre el sistema educativo y la posición en la estructura*, concluimos que a partir de las representaciones que los y las jóvenes construyen de esta relación, es posible distinguir un movimiento de hablas, desde lo normativo a lo pragmático, que de alguna manera resaltan los aspectos positivos y negativos de esta tensión. En este sentido, aunque se reconoce el aporte de la escuela en relación al proceso de formación personal, los y las jóvenes dan cuenta de la *contradicción* en relación a sus dimensiones de *enseñanza, género, académica y económica*, a partir de las cuales queda en evidencia de qué manera, las lógicas y dimensiones del sistema educativo se organizan y reproducen a partir de una *ilusión de igualdad escolar*, es decir, ocultando la diferencia que hay, en la práctica, entre privilegiados y perjudicados por el sistema educativo, que se pretende movilizador y liberador pero que, a la larga, favorece funcionalmente a la reproducción de las relaciones de dominación a favor de un grupo social dominante específico y minoritario (privilegiado), por sobre otro subordinado y mayoritario (perjudicado).

Por lo anterior, vamos descubriendo y confirmando la contradicción cuando observamos cómo las violencias estructurales y sociales entran (en la práctica) al ámbito institucional educativo, materializando en su dimensión enseñanza la *lógica bancaria* (opresora y anti-dialógica), en su dimensión género la *discriminación hacia las mujeres* (posiciones, accesos y reconocimientos diferenciados para hombres y mujeres), en su dimensión académica la *segregación académica* (a través de sistemas de admisión-expulsión y pruebas estandarizadas SIMCE y PSU) y en su dimensión económica la *lógica mercantil y de competencia* causante de *segregación escolar (socioeconómica)* en tanto consecuencia del lucro en un mercado educativo que tiene como efecto la desigual distribución de grupos sociales entre colegios, es decir, que los ricos estudien con los ricos y los pobres con los pobres, que se ha conceptualizado como *apartheid educacional* y reconocido en tanto segmentación educativa incluso por la OCDE. Toda esta articulación se presenta entonces con efectos no sólo en el proceso de formación y convivencia en el ámbito educativo, sino que también con consecuencias en la inserción posterior y diferenciada que tienen estos jóvenes empobrecidos y de la educación pública en el *ámbito laboral*, lo cual resulta relevante en relación a la meritocracia de fondo que se supone constituye la estructura social y con respecto a las representaciones y proyecciones que desde esta posición de desventaja construyen las y los jóvenes.

Las razones históricas y políticas de cómo se ha construido el carácter opresor y segregador de la institucionalidad chilena en educación las hemos venido discutiendo y explicando a lo largo del texto, pero cabe concluir que junto a la *invisibilización* de las *influencias* y *diferencias* del contexto y sujetos sociales según posición en la estructura, ha sido central tanto el *abandono político-económico* de la educación pública y de las juventudes en general, como las *consecuencias de la política de subsidio*, orientada a fortalecer con recursos públicos a instituciones privadas que compiten en el mercado educativo contra las instituciones públicas.

Ahora bien, en relación a la *segunda tensión, oposición entre medios de encauzamiento y agencias socializadoras*, si bien a primera vista y desde un habla normativa no es posible observar un cuestionamiento explícito a la existencia de los medios de encauzamiento (normas, reglamentos, vigilancia, castigo) debido a la creencia en el valor positivo que tendrían estas dentro del proceso de formación como persona y profesional, en la práctica, emerge la sensación de que toda regla es negociable y posible de evadir. Asimismo, este margen de error entre el cumplimiento o no del reglamento, no tendría que ver tanto con el origen socioeconómico de los y las jóvenes, como si estaría condicionada por el tipo de regulación interna y el *contrato de convivencia* que en particular se establezca en cada institución, es decir, por el modo en que se resuelva la tensión/problemática de la continuidad y ruptura.

Si bien sospechamos que es muy probable que la familia y el grupo de semejantes, en tanto agencias de socialización relevantes en la vida de los jóvenes, no sean sinónimos de libertad y democracia plena en tanto inciden en su propia constitución, con mayor o menor profundidad, sistemas de dominación devenidos en violencias estructurales y sociales, destacamos el hecho que desde las representaciones de los y las jóvenes, se valoran positivamente los tiempos, espacios y acciones de *flexibilidad, horizontalidad y libertad* en las relaciones, comparándolas respecto del tiempo, espacio social y relaciones sociales excesivamente *rígidas, jerárquicas y autoritarias* que ofrece específicamente la escuela.

De este modo, agencias de socialización dinamizadas en un proceso de socialización marcado por la legitimidad de *valores sociales* asociados de libertad, horizontalidad y derecho a opinar, decidir y participar, incidirían en el mayor rechazo y distancia que causa la institución escolar representada como rígida y coercitiva por parte de las y los jóvenes que participan en ella. De aquí la lectura que hacemos sobre la oposición entre agencias de socialización (en tanto fuerzas constitutivas de una *diversidad cultural*) y medios de encauzamiento (en tanto fuerzas constituyentes de *homogeneidad social*), en un plano relacional que tensa el tiempo, espacio y relaciones sociales, de *continuidad y ruptura*, a favor de violencias hacia la escuela.

Con respecto a la *tercera tensión*, referida a la relación de *distanciamiento entre enseñanzas de respeto y aprendizaje social de violencias*, concluimos que estaría marcada por la creciente brecha entre ambas, en la medida que a lo largo de la vida se tratan y conocen desigualmente el respeto a la diversidad y las manifestaciones de violencias, en sus dimensiones tiempo, espacio y cuerpo, entre otras. En este sentido, los y las jóvenes dan cuenta que en el transcurso de la vida se encuentran, cuantitativa y cualitativamente expuestos a más y mayores tipos, frecuencias y magnitudes de violencias sociales, que a formas de respeto, entendido este último en relación a las diversidades, diferencias y dignidad humana. Y en esta línea, es posible concluir que hay una intencionalidad en términos del bajo énfasis que la sociedad da a la (re)producción de enseñanzas-aprendizajes sociales

de respeto, reducidas casi exclusivamente al ámbito escolar, en frecuencia de una hora pedagógica a la semana y en el marco de la asignatura de religión, versus las enseñanzas-aprendizajes de violencias, mediatizadas y corporalizadas por las y los jóvenes durante su proceso de socialización y escolarización, tanto en el hogar, barrio y escuela, como a través de los medios de comunicación masivos, en tanto agencias socializadoras y aparatos ideológicos.

La brecha entre enseñanzas-aprendizajes sociales de respeto y violencias la entendemos también como una incapacidad de la sociedad para levantar con eficiencia y eficacia el objetivo social legítimo de construcción de paz, basada en el respeto a la diversidad, derechos humanos, dignidad y democracia, como también en tanto expresión del (des)interés de los grupos sociales hegemónicos por institucionalizar aprendizajes-enseñanzas orientados a la construcción una *cultura de paz* en oposición a una *cultura de violencias*. En este sentido, el distanciamiento también se institucionaliza y expresa en el campo escolar del CEME, reforzándose en la cada vez mayor distancia entre la cultura escolar oficial y las culturas juveniles, marcadas por la (re)producción asimétrica de respeto y violencias, donde estas últimas son las que predominan en la relación entre ambas culturas. Cabe señalar aquí la importancia de hacer las distinciones correspondientes con el fin de no caer en la trampa de idealizar conceptos como el de tolerancia, a nombre del cual muchas veces se justifican formas de intolerancias e injusticias (“tolerancia cero al bullying”), por lo que aquí reivindicamos el concepto de *respeto* por la diversidad y la dignidad de los sujetos como base para la igualdad, el diálogo y la construcción crítica de transformaciones democráticas.

La *cuarta tensión*, referida al *conflicto inter-generacional e intra-generacional*, concluimos que en un contexto de sociedades de matriz adultocéntrica, las relaciones entre grupos de edad se plantean como tensión y conflictos, las cuales han sido históricamente resueltos a favor del *mundo adulto* mediante fuerza física, cuerpos legales, políticas públicas, es decir, a través de mecanismos que profundizan las condiciones de dominación, incluso en el campo escolar donde esta tensión se vería expresada y resuelta (también) a favor de los adultos y en desmedro de los y las jóvenes.

Considerando el *conflicto inter-generacional* como conflicto entre habitus construidos en momentos y posiciones socio-históricamente diferentes, una crítica profunda a la anti-dialogicidad y a la coerción, junto a la valoración negativa de la jerarquía y autoritarismo ejercida por los agentes escolares adultos en el campo escolar, nos estarían dando muestras de la clara tensión y creciente desencuentro entre habitus distintos, que en tanto construidos en contextos sociohistóricos y modos de generación diferentes, implican valoraciones y perspectivas distintas sobre lo probable, lo posible y lo deseable, que entran en conflicto en el proceso de escolarización.

En síntesis, producto del choque de generaciones se estarían reproduciendo, cotidiana y dialécticamente, ciertas tensiones y conflictos que estarían pujando estructural y socialmente, teórica y prácticamente, por una transformación del campo escolar. Las estadísticas de hechos de violencia hacia la escuela serían un indicador más (entre otros hechos y violencias más sutiles) de que las tensiones de esta relación estructural-social en el campo escolar, se estarían resolviendo con modos de relación cuantitativa y cualitativamente más violentos, contra la escuela, profesores, estudiantes y los sujetos mismos.

Por lo anterior, cabe señalar que esas conflictividades en tanto relaciones históricas específicas de una sociedad determinada, cambian y mutan de acuerdo a las transformaciones de la sociedad y de

los roles que estos sujetos, adultos y jóvenes, cumplen en determinado momento histórico. Así, a propósito del proceso de construcción de identidad juvenil y su relación con los otros miembros de la misma generación, cabe señalar que existe una *tensión intra-generacional* en el proceso de construcción de identidad entre las tendencias a la similitud y las tendencias a las diferenciaciones que los y las jóvenes realizan entre ellos, (re)definiendo y (re)significando su posición y su relación con los otros miembros, individuales y grupales de la generación.

Finalmente, es preciso concluir que en contexto de sociedades adultocéntricas los conflictos antes mencionados se producen desde los mundos adultos, por la búsqueda de ocupar posiciones de control y prestigio en la estructura social, desde las cuales se atribuyen el derecho a decidir lo que otros y otras han de hacer, pensar y sentir. Así, concluimos que “la emergencia de las y los sujetos jóvenes en las sociedades capitalistas ha sido y es en la actualidad *dinámica, diferenciada, infinita y conflictiva*, lo que nos habla de *diversidades y tensiones* en su constitución” (Duarte 2012:121), que es necesario atender con *diálogo, participación, integración y perspectiva de liberación*, a fin de que el opresor deje de serlo y que los oprimidos no se transformen en nuevos opresores.

Carácter situacional de las violencias y los cuatro elementos constitutivos de las violencias en, de y hacia la escuela.

En relación a nuestro *cuarto objetivo específico* de distinguir los elementos constitutivos de la violencia y las explicaciones que los y las jóvenes populares dan sobre ello, tenemos que, respecto de la *estructura formal del acto*, las y los jóvenes dan cuenta que a diferencia de lo que se puede creer desde el sentido común, consideran más importante la violencia subjetiva verbal que la de carácter físico, en la medida que tiene consecuencias (desde ellos) más permanentes para quienes la reciben. Asimismo, nos muestran que si bien las situaciones de violencias subjetiva física y verbal son en general entre jóvenes del mismo sexo (violencia en la escuela), también hay violencia física y verbal contra otros agentes escolares, lo que destacamos como violencia hacia la escuela por cuanto se orienta a profesores y/o infraestructura del establecimiento.

Paradójicamente, son las violencias verbales, las más sutiles, las que casi no se tematizan como importantes en la escuela, a diferencia del énfasis en las violencias físicas que, aunque menos frecuentes que las primeras, van en la línea de la espectacularidad y el tratamiento público que desde los medios de comunicación masivos se hace de esta problemática, teniendo como correlato en las escuelas la llamada “tolerancia cero al bullying” y la expulsión de quienes la ejercen. Sobre este punto, las y los jóvenes consideran como *injusto* el mecanismo y la resolución de expulsión en la medida que perciben como se privilegia a quienes tienen buen rendimiento académico, en desmedro de quienes por equis motivos no lo tienen. Así, habría rigurosidad o segunda oportunidad dependiendo de las calificaciones del joven, lo que más allá de la arbitrariedad cuestionable, nos da cuenta del efecto que tienen y cómo se reproducen en la práctica y en la escuela los *incentivos perversos* que operan a la base de la competencia académica entre colegios.

En relación a lo anterior, cuando los jóvenes son expulsados, no sólo pierden su pertenencia grupal si no que quedan excluidos del acceso a una vida exitosa y a un futuro donde pueden llegar a ser personas importantes. El resentimiento que genera ser víctima de lo que se percibe como una marginación hostil, rechazo y exclusión suele ser el gatillo eficaz de conductas violentas, donde estas aparecen como el último eslabón de una cadena de sucesivas exclusiones. En este sentido, las

limitaciones que la pobreza y la mala educación imponen a estos jóvenes, no sólo los privan de derechos sino que además desconoce sus *necesidades psicológicas* y *ansiedades sociales* más básicas, afectando la estabilidad de sus emociones, lo que resulta aún más problemático si consideramos la ausencia de habilidades de inteligencia emocional que les permitan gestionar ese desajuste y frustración.

Respecto al *sello personal*, tenemos que la envidia y las relaciones amorosas aparecen como las principales *causas*, y el reconocimiento, respeto y honor como las principales *motivaciones* de quienes ejercen violencia en la escuela. En este sentido y acercándonos al *contexto posibilitador*, cabe señalar que la búsqueda o deseo de reconocimiento supone el sentirse previamente como no-reconocido, es decir, no visibilizado, en un contexto de sociedad donde se premia el éxito (a cualquier costo) y se castiga socialmente todas las formas de fracaso. Así, a la base de estas relaciones existiría una construcción social de *miedo e indefensión*, al fracaso, al ridículo, a la invisibilización, al otro, frente a las cuales el respeto y honor surgen como necesidades-objetivos a los cuales se llega (por aprendizaje social), en su forma androcéntrica actual asociada a la virilidad y mediante el ejercicio de estas violencias subjetivas-directas, físicas y verbales. Aquí, las mujeres se hacen respetar (entonces) masculinizándose, concretando definitivamente la deformación del sentido original de respeto y honor asociado a una concepción integral de la dignidad humana asociada a valores colectivos, de solidaridad y de cooperación.

Intentando desatar estos nudos de violencias, creemos pertinente que las reflexiones que busquen revertir positivamente estas situaciones apuesten por la *civilidad*. Esto, porque acordar los términos de la relación a partir de diálogos y respeto por la diversidad, permite re-conocer el valor de la colectividad y con ello *convertir en política la regulación del conflicto*, dejando de ser las violencias un problema cuya solución pase exclusivamente por una regulación administrativa de perfeccionamiento de sistemas represivos y/o penales. Así, concluimos que ya no es eficiente ni eficaz intentar suprimir/eliminar las violencias, sino que por el contrario, se vuelve necesario apostar por problematizarlas y buscar maneras de gestionarla social y colectivamente, perdiéndole el miedo y sacando la carga moral negativa al concepto de violencia naturalizado por el sentido común.

Aprendizajes de socialización, racionalidad e implicancias para la educación.

Pareciera que la teoría educacional que basa el éxito escolar en la premisa del acercamiento y coherencia *per se* entre socialización familiar y socialización escolar se encuentra en crisis de momento que, por ejemplo, en realidad la institución familiar se encuentra en decadencia producto del crecimiento de hogares monoparentales, la precarización laboral de los padres y madres que pasan más tiempo trabajando y menos tiempo compartiendo con sus hijos, y porque a raíz de lo mismo, estos vacíos relacionales, emocionales y de sentido, se llenan con nuevos referentes disponibles en el mundo social y popular de la calle (fuera del hogar, con los cercanos y semejantes) y en los modelos culturales/musicales dominantes de los medios de comunicación masivos, cada día con mayor capacidad de influencia, pero que van en un sentido contrario al modo de resolución de los conflictos que quisiera una sociedad humana y libre.

Así, derivamos que la socialización más significativa para los jóvenes populares pareciera que no está ocurriendo principalmente según los típicos modelos ideales de familia tradicional (que cada

vez existe menos) y mucho menos en la escuela, la cual se presenta para ellos cada vez con más y mayores tensiones. Esto nos obliga a relacionar nuevamente cultura y sujeto, para dar cuenta del sentido en que se oponen y distancian la nueva cultura juvenil de socialización “calle” en tanto grupos de pertenencia (discursos, prácticas, valores), con respecto a la socialización familiar-escolar en tanto agencias socializadoras. Esto, porque pareciera que para las y los jóvenes de hoy se vuelven más significativas las experiencias en aquellos espacios y grupos en los cuales desarrollan pertenencia y participación, en desmedro de experiencias en espacios con los cuales no se identifican ni vinculan participativamente. En esta línea, como se puede intuir, ambas formas de socialización están condicionadas tanto por el momento histórico como por la clase social, las prácticas, principios y valores más característicos y constitutivos de cada una.

Desde un punto de vista del sujeto, de las representaciones que las y las jóvenes hacen es posible inferir que sus proyecciones, expectativas y esperanzas sobre el presente y el futuro impliquen, en pocas palabras y desde lo latente, obtener el máximo dinero posible al mínimo costo y en el menor tiempo posible. Como se puede intuir, una *racionalidad instrumental* funcional a la lógica de mercado capitalista que nos da cuenta por un lado, sobre la importancia y centralidad del dinero como elemento para la vida y por otro, el *presentismo*, es decir, un sentido de urgencia en tanto concepción del tiempo de carácter específico, diferente al de habitus construidos en otra posición social.

Respecto a esta racionalidad económica, instrumental e individual, es clave incluir dentro de sus condicionantes a todos aquellos mensajes que la sociedad entrega en este sentido y en clave cultural-neoliberal a las y los jóvenes, específicamente los provenientes de la industria cultural en tanto como discurso, prácticas y racionalidades. Aquí tienen un papel central tanto películas, series, programas de TV, como la performatividad asociada a ciertos estilos musicales-sociales como son los importados desde las culturas empobrecidas de puerto rico o Estados Unidos, en torno al *sueño americano* en tanto sueño de autorrealización a través del consumo de todo pobre, desde una óptica neoliberal donde la juventud como signo se transforma en mercancía.

En relación al *presentismo*, es preciso comprender que el *sentido de urgencia* encuentra sus antecedentes de clase en tanto aparece de modo más constante y arraigado en aquellos jóvenes empobrecidos que por su situación han tenido una vida de restricciones económicas, exclusiones y sueños (materiales y no materiales) sin cumplir, a propósito del desajuste entre orientaciones subjetivas y la posibilidad de su realización un contexto donde la juventud como signo se manifiesta a partir de recursos materiales y simbólicos que se articulan por medio de consumos diferenciados y donde la moda abre posibilidades de distinción para quienes poseen los recursos materiales y culturales adecuados.

De esta manera, no podemos sino concluir que de una forma similar a la construcción de un habitus específico para los jóvenes de clases empobrecidas, existiría una *moratoria social* diferente respecto de la que viven jóvenes de clases más acomodadas, en tanto desde la urgencia por satisfacer sus necesidades, las y los jóvenes populares tendrían un ingreso más temprano al mundo laboral-adulto, aunque con vasos comunicantes con los mundos juveniles. No obstante, este ingreso al mundo laboral se encuentra condicionado por un mercado laboral con altos y bajos, flujos y reflujos, que complejizan aún más el problema cuando no están a la altura de lo que los jóvenes esperan tanto en términos de remuneración como de condiciones laborales y proyecciones.

Considerando que hay al menos un margen de libertad entre el sujeto y el agente socializado, se vuelve necesario ir más allá de entender el proceso de socialización a partir de los modelos culturales y tecnologías educativas que lo condicionan, para centrarnos en el proceso de socialización mismo, ir al cara a cara de la relación sujeto-sociedad, en nuestro caso al movimiento que hay entre ser estudiante, ser joven y ser violento. Así, concebimos agencias y procesos de socialización como un problema y ya no sólo como un dato naturalizado, en un contexto donde el futuro se presenta problemático para sus principales protagonistas: los y las jóvenes.

Finalmente, contra la reproducción del capital en desmedro de la reproducción de la felicidad, la escuela debe incluir estos aprendizajes y conclusiones para una mejor comprensión de los sujetos que ahí se despliegan. En este sentido, se debe considerar que las nuevas reglas del juego económico y social, inciden negativamente en los valores, expectativas, esperanzas y utopías juveniles, empujándolas hacia el individualismo con la misma fuerza que al desentendimiento de las necesidades de las mayorías. En relación a las generaciones anteriores y comprendiendo que no hay una juventud sino que distintas maneras de serlo, las y los jóvenes de esta generación serían más escépticos, más desencantados y menos comprometidos con proyectos colectivos sean estos realizables o utópicos. Así, son contestatarios respecto del pasado y de las generaciones anteriores, aspirando a formas de solidaridad que no se encuentran en las instituciones vigentes, donde antes que en el campo político, sus rebeldías y resistencias se expresan en un nivel estético y de signos. Esto, en un contexto donde para muchos el presente es precario y no ofrece caminos legales que orienten de manera segura salidas a la exclusión, provocando que tanto pautas y trayectorias seguidas por las generaciones anteriores, como la participación en el sistema educativo para la movilidad social, ya no resulten suficientes ni eficaces.

III.2 Aporte teórico, metodológico y político del estudio.

Aporte teórico

Respecto al aporte teórico de la presente investigación, en primer lugar cabe señalar el estudio y análisis de lo que se ha conceptualizado en la teoría como *currículo oculto*, esta vez en el caso particular del proceso de escolarización que se desarrolla en el CEME. Más allá del enfoque tradicional y el acercamiento liberal a esta temática, desde una perspectiva radical, intentamos explicar la relación entre escolaridad y capitalismo, reivindicando la necesidad de observar la realidad desde una *perspectiva de totalidad* y destacando la utilización de principios de *correspondencia*, desde los cuales entendemos una articulación multidimensional de factores, fuera del ambiente inmediato del salón de clases, como fuerzas importantes que influyen en las experiencias diarias y el proceso de integración social. Dicho de otro modo, se pone énfasis en la tesis que las relaciones sociales de producción representan las fuerzas determinantes en la conformación del ambiente e institucionalidad escolar, influenciando las socializaciones y escolarizaciones con el objeto de preparar a los estudiantes para ocupar los diferentes lugares en la fuerza de trabajo, social y jerárquicamente dividida en el marco del capitalismo.

En segundo lugar, cabe señalar que teóricamente nos desmarcamos de las *perspectivas mecanicistas* que entienden a maestros y estudiantes funcionando uniformemente como el simple reflejo pasivo de la lógica del capital. Así, entendiendo que es necesario ir más allá, intentamos comprender que

mientras las escuelas sirven a los intereses del capitalismo, profesores y estudiantes también sirven a otros intereses, algunos de los cuales están en oposición al orden económico y las necesidades de la sociedad dominante, es decir, no reciben solo información sino que también la producen y la median, y en este sentido, evitando mecanicismos, reduccionismo y correlaciones fijas, nos acercamos a la especificidad y visión adecuada de la conciencia, la resistencia y la cultura.

En tercer lugar, creemos importante evidenciar nuestro intento por superar la *naturalización* de la educación, las juventudes y las violencias. Con respecto a estas últimas, optamos por situar la problemática de la violencia intentando ir más allá del determinismo biológico y el determinismo de la constatación antropológica, evitando caer en la *individualización* y *psicologización* del fenómeno a través de la utilización de enfoques alternativos que nos permitieran entender el problema en clave de proceso y no de individuo, con énfasis en la construcción social de la sociedad.

En cuarto lugar, creemos relevante destacar la relación teórica establecida entre las nociones utilizadas desnaturalizando la educación, jóvenes y violencias, y aquellas perspectivas orientadas a la liberación que tienen como bases los valores de la dignidad personal y de la justicia social. Así, en este análisis relacional, estudiamos el proceso de socialización y escolarización, preocupados por explicar tanto la *reproducción* como la *transformación* de la situación de opresión de mayorías, lo que observamos como aporte teórico orientado a la superación del status quo.

En quinto lugar, destacamos la utilización de enfoques y teorías que nos llevaran a *desculpabilizar al sujeto*. En este sentido, reivindicamos la influencia y responsabilidad de la sociedad en la producción de violencias sociales, y con ello, la necesidad de explicarlas y modificarlas planteándose estrategias de intervención que consideren al menos la relación entre su carácter estructural, institucional y situacional. Así, volvemos la mirada a la importancia de observar las consecuencias sociológicas esperadas y no esperadas de las acciones y procesos sociales. De esta manera, reivindicamos lo invisible como una dimensión a la par y no en desmedro de lo visible; en contra del “ver para creer” del sentido común.

Aporte Metodológico

Con respecto al aporte metodológico, destacamos el intento por contribuir a un análisis dialéctico y multidimensional de la realidad y las relaciones de tensión, conflictivas, en las que se construye sociedad y el campo educativo del CEME. Superando la tendencia a estudiar desde las víctimas o los victimarios, individualizados y psicologizados, hacemos un reconocimiento de las dimensiones donde se expresan las violencias y donde se busca la correspondencia entre planos y entre componentes.

Por otro lado, la utilización del enfoque cualitativo y las herramientas de investigación grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas, nos permitieron darles la palabra y hacer un reconocimiento a los invisibilizados y oprimidos por la lógica bancaria y los modelos pedagógicos a-críticos. Estas instancias nos permitieron hacer, desde y con los jóvenes, el ejercicio de darle voz y participación auténtica en un proceso científico donde al representar y re-presentarse, los y las jóvenes desarrollaron un ejercicio político, reflexivo y crítico, que los vincula a lo socio-histórico desde una perspectiva de proceso y construcción social que no están acostumbrados a considerar.

Esto es clave contra la naturalización de la realidad y la reproducción del sentido común pues, al dar cuenta de la realidad en un sentido relacional, se acercan a la reflexividad que debería tener todo sujeto histórico con la realidad.

Aporte Político

A partir de los aportes teóricos y metodológicos antes mencionados, dejamos fuera de juego a aquellas perspectivas teóricas que *naturalizan* a los jóvenes y las violencias, para explicar las violencias sociales en general y las violencias en, de y hacia la escuela en particular, es decir, en un sentido político excluimos a aquellas perspectivas teóricas a partir de las cuales en muchos lugares se han instalado sistemas represivos y coercitivos hacia las y los jóvenes, llevando a que diversos países *criminalicen, estigmaticen y demonicen* a las juventudes (individual o grupalmente), y se encuentren discutiendo hoy día (por ejemplo) disminuir la edad legal en que los menores pueden ser considerados imputables por los delitos que cometan, descartando con ello toda responsabilidad legal y ética de los adultos y de la sociedad en la producción de estos fenómenos por los cuales son juzgados, vigilados y controlados. En este sentido, se vuelve necesario desarrollar las implicancias teóricas, metodológicas y prácticas (políticas) de esta *desculpabilización del sujeto*, estableciendo responsabilidades sociales más amplias en la construcción de la realidad, develando y reconociendo el error histórico de aquellas perspectivas que nos llevaron a la producción y reproducción de la articulación de múltiples y complejos sistemas de dominación opresivos, a nombre de la ciencia y la libertad.

III.3 Proyecciones que se abren desde los hallazgos del estudio en torno a la temática abordada.

A veces, penosamente, los deseos de cambio social se reducen a un emplazamiento a la escuela, como si esta fuera la panacea para solucionar todos los problemas sociales, olvidando que es la sociedad en su conjunto, y en un lugar importante la familia, quien educa o por el contrario omite hacerlo, o en el peor de los casos, mal-educar. En este sentido, entendemos la problemática en un contexto de complejidad, es decir, comprendiendo que existe una amplia variedad de factores y dimensiones que se combinan y articulan en la institución escolar, donde no es fácil distinguir qué es causa y qué corresponde a las consecuencias.

Violencias sociales, en la sociedad, calle y escuela, malestar del cuerpo docente, falta de interés de los estudiantes (especialmente en secundaria), falta de involucramiento de las familias con la socialización y escolarización, disolución de los vínculos sociales y familiares, etc., son algunos de los elementos que (re)configuran el espacio social escolar y el proceso de escolarización en tanto productos y construcciones sociales que se vuelven problemáticos para la sociedad, sobre todo porque no vienen confeccionados en bloques disciplinarios, produciendo el contraste con las visiones unilaterales de la poliédrica complejidad de toda realidad. En este sentido, desde un punto de vista epistemológico, es necesario que las proyecciones que hagamos reivindiquen el *principio de totalidad* y de *correspondencias estructurales*.

Que el ser humano sea capaz de asumir responsabilidades en la vida social, ha sido una de las preocupaciones de la sociedad y la educación desde siempre. Sin embargo, con la exaltación

neoliberal del individuo, la competencia, la propiedad privada, el positivismo y las libertades individuales, pareciera que hoy vivimos en una “sociedad de individuos”, donde la dimensión social y colectiva de la vida ha perdido valor como fuente de sentido para la vida social. Así, entendiendo que la manera neoliberal de pensar y controlar la realidad ha penetrado en la sociedad y cultura chilena hasta en sus fibras más íntimas, y que cualquier proyección que realicemos necesariamente se orientará a objetivos de sociedad, las proyecciones que hacemos se orientan por la pregunta ¿Cómo recuperar esa socialidad (humanista) que en el fondo añoramos?

En relación a la estructura, considerando lo patente y lo latente de las representaciones que las y los jóvenes hacen respecto a la problematizada articulación entre educación, jóvenes y violencias, destaco la oportunidad que nos presenta el actual panorama de crisis para proyectar con perspectiva de totalidad y a nivel de sociedad, intervenciones integrales y trans-disciplinarias que permitan superar la *apatía* e *indiferencia* respecto las problemáticas sociales complejas, y consideren proyectarse hacia una *educación para la ciudadanía democrática* en todos los niveles y espacios sociales, donde la *educación para la participación* en la escuela es central. Esto, porque la democracia se encuentra directamente relacionada con el reconocimiento del otro como legítimo y el derecho a participar se presenta en el ámbito social y político como el núcleo de la *democracia participativa*, la cual es comparativamente preferible a la *democracia representativa* en la medida que supone tomar decisiones desde la amplia deliberación de los intereses colectivos, y en definitiva, un compromiso más amplio y profundo en la acción política y con la *comunidad*.

Por lo anterior, la sociedad debe plantearse si la escuela debe (o no) ser una *comunidad democrática*. Si la respuesta es afirmativa, la participación aparece como consustancial a la labor educativa, antes de si la escuela está formada y gestionada democráticamente. Así, proyectando intervenciones basadas en el *diálogo y participación inter-generacional* para la democracia participativa a nivel de sociedad y sistema educativo, no se tratará tanto de si el ejercicio cotidiano de la participación puede mejorar y consolidar la democratización de la escuela sino, cuestionarnos si realmente la democracia actual propicia la participación y potencia de esta manera la escuela como comunidad. En este sentido, si tenemos en cuenta las dos principales maneras de entender la democracia, representativa y participativa, cabe preguntarse ¿cuál es la más apropiada para el CEME considerando las consecuencias nefastas del sistema educativo actual, el contexto socio-político actual, las tensiones analizadas y las nuevas perspectivas propuestas por los propios jóvenes-estudiantes?

Esta proyección me parece fundamental en la medida que permite hacernos cargo de la problemática de las violencias en, de y hacia la escuela, conectándola con la misión educativa de la escuela y con su dimensión política (democracia-participación) y social (comunidad), pero también con los *finés* en tanto se refiere al horizonte de objetivos e intereses sociales que buscamos como sociedad chilena en general y como comunidad educativa en particular. Esto, porque en última instancia la educación habilita a las personas para ser *felices*, por lo que no debe ser entendida sólo como un medio para asegurar la propia supervivencia material, sino que también en relación al desarrollo integral de seres complejos, inteligentes, creativos, que contribuyan al bienestar de todos y todas. Sin educación se incrementa la infelicidad, la decadencia cultural de las sociedades, las

condiciones de miseria y pobreza en las que muchos pueblos se han sumergido debido a la delincuencia, la brutalidad y la vulgaridad que la falta de educación y oportunidades-reales produce.

Ahora, si bien la relación educativa supone una cierta desigualdad entre los sujetos, cabe señalar que esta desigualdad no impide la participación de todos y todas en el quehacer común de la educación. Es más, en cierto sentido la reclama, posibilitando que se realice de modo más pleno, ya que la educación es un ámbito donde se vive la integración entre unidad y diversidad, inherentes a la participación. De esta manera, si queremos que no se reproduzcan desigualdades mediante aplicación de políticas regresivas, aquí es necesario distinguir entre *modos de participación* y el riesgo de aplicaciones mecánicas al ámbito educativo.

Aunque sabemos que el proceso de aprendizaje-enseñanza es dialéctico, es necesario diferenciar entre quienes tienen producto de la educación, una mayor capacidad y disposición (adquirida) para participar, respecto de quienes por el momento de preparación y situación de opresión en que se encuentran, podrían tener menos desarrolladas esas habilidades participativas para el ejercicio de la libertad. En este sentido, advirtiendo sobre el error de llevar apresurada y literalmente estos modelos de participación política a la escuela, concluimos que la proyección en este nivel pasa por la gradual politización de la escuela mediante la construcción y consolidación de una *participación auténtica*, donde se incluyan “representantes de grupos de interés relevantes y la creación de espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas” (Anderson, 2001:8), de modo que sus fines últimos puedan ser “la constitución de una ciudadanía democrática y una mayor justicia redistributiva para los grupos desfavorecidos, o, en términos educacionales, niveles de logro más igualitarios y resultados sociales y académicos más altos para todos los estudiantes” (Anderson, 2001:9).

Ahora bien, desde el punto de vista del sujeto y las ciencias sociales, se vuelve necesario proyectar de manera adicional a los avances científicos que ya se hacen en esta línea investigativa, un estudio psico-sociológico crítico que permita el re-conocimiento de las *necesidades psicológicas básicas* y las *ansiedades sociales* de los jóvenes, en clave de proceso y no de individuo. Asimismo, con el fin de modificar la cantidad y calidad de los mensajes y apoyos emocionales, creo necesario potenciar estudios sobre cómo viven los jóvenes empobrecidos de hoy el proceso de construcción de imagen corporal, identidad sexual y personal, incorporan conocimientos, participan de la cultura juvenil (con sus nuevas conductas, valores, referentes), establecen vínculos amistosos y sociales adecuados (incluyendo la integración a grupos de pertenencia diversos), se integran a la comunidad que pertenecen aprendiendo a jugar los distintos roles y cómo se inician los aprendizajes y actividades vinculadas a su desarrollo sexual, entre otros.

A la luz del contraste entre las buenas intenciones y la realidad, también se debe profundizar el estudio de lo que ocurre cuando fallan los sistemas de educación-capacitación-integración y los jóvenes no obtienen buenos resultados académicos que les permitan acceso a más educación o a un trabajo rentable y estable, no se consiguen ni mantienen amistades, se sienten incapaces de responder a las demandas de las relaciones interpersonales con los distintos grupos de pertenencia, tienen dificultades en establecer vinculaciones basadas en el interés sexual, no rinden frente a las altas expectativas que la sociedad marca para su crecimiento y desarrollo, o cuando experimentan

miedo e indefensión ante la violencia social en sus distintas manifestaciones. Esto, porque desde la literatura especializada, las violencias en la escuela muchas veces fueron el último acto, resultado de una larga cadena de rechazos y exclusiones, donde la violencia subjetiva física puede ser la última tentativa de un joven por mantener la *ilusión de poder*, cuando todos los límites psíquicos han sido sobrepasados.

Finalmente, desde un punto de vista político y epistemológico, es necesario comprender tanto que no hay justicia social sin justicia cognitiva, como que existen conocimientos fuera de la universidad a los cuales debemos reconocer validez, como el caso de aquellos conocimientos que se originan en las propias luchas sociales y estudiantiles. Sólo proyectando una apertura de la universidad a la sociedad organizada es posible (re)conectarlas consolidando una universidad y academia más enriquecidas. Esto, porque en un plano más general ¿Qué nos enseñan las tomas y movilizaciones estudiantiles sino las resistencias juveniles-estudiantiles y la factibilidad de construir de un modo horizontal, humano y politizado el control comunitario de un proceso educativo orientado a la liberación, contrario a las jerarquías, anti-dialogicidad, segregaciones, autoritarismos y relaciones de dominación de la actual sociedad y educación de mercado? ¿No son acaso señales de que es necesario escuchar lo que nos tratan de decir y comenzar a validar el conocimiento surgido en base a nuevos valores sociales aceptados como son la horizontalidad, autogestión y asamblea en tanto dispositivos democrático-participativos? Desde mi perspectiva, la respuesta es afirmativa y sus aprendizajes deben ser incorporados tanto al sistema educativo como a la escuela y a la universidad, con el fin de dar el necesario reconocimiento público, institucional y académico, al diálogo entre conocimientos científicos-académicos-oficiales y aquellos surgidos en organizaciones estudiantiles, populares y procesos participativos de control educativo y comunitario.

III.4 Nuevas pistas investigativas que se recomienda considerar en nuevos diseños de estudios.

Como primera pista investigativa, recomiendo intentar seguir los *pilares fundamentales* que hacen posible el entramado de sistemas de dominación social. Aquí, junto a la correspondencia estructural entre planos y componentes, pongo especial énfasis en el *capital* y la cuestión de la *propiedad privada*, en tanto no sólo constituye el problema clave de la teoría marxista y la historia humana, sino del funcionamiento de toda la sociedad. En este sentido, la cuestión reside también en investigar las consecuencias de la propiedad privada hoy o, si se quiere, a qué nos referimos cuando hablamos de propiedad privada y sus efectos en un contexto de competencia y sociedad de mercado, donde producto de la *lógica mercantil y competitiva* muchos sujetos son considerados objetos y en este sentido, se vuelve fundamento base para la dominación y violencias sociales. Así, a partir del actual contexto de sociedad tiene sentido preguntarse (por ejemplo) si las lógicas de propiedad privada y competencia, llevadas al plano de las relaciones afectivas (amor romántico), no son acaso la base de los celos, femicidios y situaciones de violencias en la escuela, de una manera similar a como en el plano económico son la base de la explotación y pobreza, o como en el espacio familiar son la base del maltrato de un padre autoritario a sus hijos.

En segundo lugar, la *imposibilidad de riesgo cero*. Nuestro movimiento analítico entre niveles de correspondencia estructural debería llevarnos a cuestionar la posibilidad de llevar las violencias a riesgo cero. Generalmente, las políticas públicas pretenden suprimir y acabar con la violencia, condenándola en el discurso público “venga de donde venga”, clausurando de esta forma el debate y

con ello la posibilidad de gestionarla como sociedad y comunidad. En este sentido, es necesario no idealizar una sociedad con riesgo cero y asumir la existencia de sociedades que apuesten por la *gestión política de las violencias*. De aquí que la *solución participativa* que propongo tenga que ver con procesos deliberativos y comunitarios, donde se busque acordar los términos de la relación, reconociendo el valor de la colectividad, convirtiendo en política la regulación del conflicto, contra las soluciones administrativas-normativas como podrían ser la instalación de un retén en determinado sector calificado como peligroso, o más cámaras e inspectores que vigilen y castiguen en una escuela.

En tercer lugar, creo importante seguir la huella dejada por los avances en la línea de trabajo y perspectivas del *currículum oculto* en la medida que significa búsqueda y visualización de *resistencias* en el espacio escolar, que a mi juicio se vuelven pistas y claves analíticas fundamentales para visualizar tensiones y conflictos en el campo escolar. En este sentido, es necesario ser capaces de dar luz también a los tiempos y espacios oscurecidos o invisibilizados como son las “tomas” y/o aquellos espacios, momentos y actores muchas veces entendidos como subordinados o secundarios en el proceso educativo. Entonces, no habría que buscar a la mujer en el movimiento estudiantil (de dominio general masculino) sino en lugares secundarios pero necesarios para el movimiento estudiantil, de manera tal que si la mirada oficial y hegemónica se centra en el carácter público del movimiento, habría que indagar en el rol de la mujer en el espacio doméstico o privado de dicho movimiento. De la misma manera, si a los adultos-docentes los encontramos en el currículo explícito oficializado por la cultura escolar, a los jóvenes deberemos buscarlos entonces en el *currículum oculto*, pero siempre desde la crítica al sentido, orientación, contenidos, metodologías y antagonismos que impone el sistema educativo actual, proponiendo la participación y el control de profesores, padres y estudiantes (la comunidad educativa organizada) tanto en la definición del *sentido de la educación* como en la construcción del *proceso de escolarización*.

Finalmente, frente a la incapacidad de las políticas sociales y las promesas incumplidas de la modernidad, son los movimientos sociales (especialmente el movimiento por la educación) quienes dignifican hoy la vida de miles de jóvenes empobrecidos, por lo que desde esta perspectiva, creo que estas últimas conclusiones, pistas y proyecciones deben ser consideradas por aquellos estudios que en el marco de la sociedad capitalista de ideología neoliberal, pretendan estudiar la educación, jóvenes y violencias, yendo más allá de explicar la *reproducción* de los fenómenos, es decir, intentando contribuir a la construcción de propuestas que permitan abrir senderos que nos lleven más temprano que tarde a la *transformación* de la realidad y a la emancipación de todos y todas quienes vivimos oprimidos.

Bibliografía

ANDERSON, Gary (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En: Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myriam (eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires.

ANDREÚ, Jaime (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada.[En línea] En: ANDREÚ, J. (Coord.). *Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces. Investigaciones, Documentos de Trabajo. <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>. 34p.

AGUILAR, Omar (2008). La teoría del habitus y la crítica realista al conflacionismo central. *Revista Persona y Sociedad*. Volumen XXII N°1. pp. 9-26

ÁVILA, Mercedes (2005). Socialización, Educación y Reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (pp. 159-174). <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>>

BELLEI, Cristian (2012a). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos* (en prensa).

BELLEI, Cristian (2012b). Equidad Educativa y Dinámicas de Mercado en Educación. Cátedra Michel Foucault Escuela Chile-Francia. Universidad de Chile.

BELLEI, Cristian (2013). El fin del lucro como política educacional. Ciclo de diálogos académicos “Los fines de la educación”.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, Pierre (2003). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. 2da Ed. 1ª Reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CANALES, M. y BINIMELIS, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología (9): 107-119.

CANALES, Manuel (2001). *Investigación Cualitativa y Reflexividad social*. V Encuentro Nacional de Investigadores. Medellín, Colombia.

CANALES, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, LOM ediciones.

DI LEO, Pablo (2008). *Violencias y escuelas: despliegue del problema*. En: KORNBLIT, A (coordinadora). *Violencia escolar y climas sociales*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

DUARTE, Claudio (2002). Mundos Jóvenes, Mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Revista Última Década N°16, CIDPA Viña del Mar.

DUARTE, Claudio (2005). Violencias en jóvenes como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. Revista PASOS N° 120, DEI, San José de Costa Rica, Julio-Agosto.

DUARTE, Claudio (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. Revista Última Década N°36, Ediciones CIDPA.

DUARTE, Claudio (2013). Promoción de diversidad como condición política para la igualdad generacional. (En prensa)

DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Buenos Aires, 1ra edición.

FREIRE, Paulo (1988). Pedagogía del oprimido (39ed). Siglo veintiuno editores. México.

FOUCAULT, Michael (1975). Los medios del buen encauzamiento. En: FERNANDEZ, M. Sociología de la Educación. Madrid, siglo Veintiuno editores.

GALLARDO, Helio (2005). Militar en la izquierda. Editorial Arlequin. Costa Rica.

GALLARDO, Helio (2006). Siglo Veintiuno. Producir un mundo. EDITORAMA. Primera Edición, 2006. Editorial Arlequin.

GARCIA LINERA, Alvaro (2011). Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio. Vicepresidencia del Estado. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

GIROUX, Henry (2004). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo veintiuno editores. Argentina, S.A.

HABERMAS, Jürgen (1989). Introducción. En su: Teoría de la acción comunicativa. Vol. I Madrid, España, Taurus.

HARNECKER, Marta (1999). Haciendo posible lo imposible. La izquierda en el umbral del siglo XXI. Siglo veintiuno editores. México, D.F.

INJUV (2009). Revista Observatorio y Juventud. Juventud y Violencia. Santiago.

INJUV (2012). Séptima Encuesta Nacional de Juventud. Santiago.

LECHNER, Robert (1997). Revista de la CEPAL N°61. Tres formas de coordinación social.

MAYER, Liliana (2009). Escuela y violencia: Aproximaciones para comprender la conflictividad de los alumnos en instituciones educativas.

MINEDUC (2012). Resultados Nacionales Agresión, Prevención y Acoso Escolar SIMCE 2012. Agencia de Calidad de la educación.

NOEL, Gabriel (2007). Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos. Reseña Tesis doctoral, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Instituto de Desarrollo Económico Social, Universidad Nacional de General Sarmiento.

OPECH (2009). La construcción del derecho a educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una problemática de 200 años. Santiago.

OVEJERO, Anastasio y MARTIN, Juan (2001). Revista “Aula abierta N°77”. La dialéctica saber/poder en Michael Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela.

PADEM (2013). Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal. Corporación Municipal de Educación Peñalolén (CORMUP). Santiago.

PEYRÚ, Graciela y CORSI, Jorge (2007). Violencias Sociales. Autoritarismo y abuso de poder: Epidemias del siglo XXI. Editorial Ariel S.A.

POPKEWITZ, Thomas (2000). Sociología política de las reformas educativas. Ediciones Morata.

PORTA, Luis y SILVA, Miriam (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Mar del plata.

REGUILLO, Rossana (2003). Cascadas: agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la “participación” juvenil. En: Nuevas miradas sobre los jóvenes

RUIZ, Carlos (2007). Actores sociales y transformación de la estructura social. Revista de Sociología. N°21. Universidad de Chile.

SALAZAR, Gabriel y PINTO, Julio (2002). Historia Contemporánea de Chile. Volumen V: Niñez y Juventud (Construcción cultural de actores emergentes). Santiago de Chile, Serie historia, LOM Ediciones.

SODRÉ, Muniz (2001). Sociedad, cultura y violencia. En: Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.

TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En su: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

UNESCO (1995). Tolerancia, umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la paz, derechos humanos y democracia. UNESCO, impreso en Francia.

VARGAS, Maria (2007). El miedo al otro en la ciudad. De la normalidad de los dominadores y el rechazo a lo normado de los dominados. En: Violencia Urbana, selección de artículos Le Monde Diplomatique, Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

VERA, Julio (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. Revista Estudios de juventud, Marzo 05 N°68. Universidad de Málaga.

WAISSBLUTH, Mario (2010). Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación. Editorial RHM.

ZIZEK, Slavoj (2008). En defensa de la intolerancia. Ediciones Sequitur.

Butierrez, Luis (2010). Reseña. Zizek, Slavoj, Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales. Paidós. 2009. En: Revista de Filosofía y Teoría política 2010, N°41.

ANEXO METODOLÓGICO

ANEXO I: Trabajo de campo.

Para el trabajo de campo, es decir, el proceso de producción de información, en este caso mediante las técnicas de grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas, consideré pertinente la realización de dos etapas. La primera, consistente en la aplicación de 3 grupos de discusión: uno de varones, otro de mujeres y otro mixto. La segunda, referida a la aplicación de entrevistas semi-estructuradas que me permitieran complementar la información obtenida en los grupos de discusión, con jóvenes que no hubieran participado en los grupos, según criterio de calidad y saturación de las respuestas. De esta forma, previa conversación, autorización y colaboración de la orientadora del CEME, Jocelyn Sepúlveda, la muestra y fechas de trabajo de campo fueron las siguientes:

Respecto a la *primera etapa*, el primer grupo de discusión se realizó el Martes 22 de mayo, contando con la participación de 8 hombres, de los cuales 4 eran estudiantes de 1° medio y 4 estudiantes de 2° medio. El segundo grupo de discusión se realizó el Miércoles 23 de mayo, participando 8 mujeres de las cuales 4 cursaban 1° medio y 4 pertenecientes a 2° medio. El tercer grupo de discusión se realizó el Jueves 24 de mayo, con 4 hombres y 4 mujeres, participando 2 hombres de 1° medio, 2 hombres de 2° medio, 2 mujeres de 1° medio y 2 mujeres de 2° medio, que no hubieran participado en los dos grupos anteriores.

La *segunda etapa* de aplicación de entrevistas se llevo con algo de retraso a mediados de Septiembre, básicamente por tres motivos, que en el fondo son aprendizajes. El primer factor fue el tiempo ocupado (más de lo esperado) en el proceso de transcripción de los grupos de discusión, retrasando la definición de los temas y dimensiones en que faltaba profundizar. Luego, porque a pesar de haber concertado citas, en ocasiones la orientadora (nuestro contacto en el colegio) se vio imposibilitada de retirar a las y los jóvenes de clases por encontrarse en reuniones y coordinaciones de otras intervenciones, o porque los cursos se encontraban en examen o prueba de preparación para el SIMCE. Así, cabe señalar en tercer lugar, lo que a nuestro juicio y desde la perspectiva de la orientadora es una sobre-intervención de las escuelas públicas en general y del CEME en particular, por parte de ministerios (educación, medio ambiente), servicios públicos (IND, SENDA, INJUV), municipio y otros (donde me incluyo), que requeríamos trabajar con las y los jóvenes de nivel secundario.

Como criterio de selección de estudiantes, establecí que debían ser jóvenes de 1° y 2° medio considerados “normales” (ni los más ordenados ni tampoco los más desordenados) que tuvieran, a criterio de la orientadora, las habilidades sociales y comunicativas suficientes para participar activamente en un grupo de discusión. Así, la cantidad de alumnos por curso y sexo que propuse siempre fue flexible, es decir, se aceptó realizar cambios en el momento, según la disponibilidad de los cursos.

Finalmente, como nota adicional del trabajo de campo, es necesario considerar que los grupos de discusión tuvieron mucho de focus group en la medida que, en ocasiones, tuve que intervenir como

investigador para superar los silencios, respuestas cortas y (re)direccionar la discusión a los temas y subdimensiones según pauta de análisis. En este sentido, a ratos se hizo necesario complementar la reflexión de ellos, con el fin de que pudieran entender el sentido relacional de las preguntas que se les hacían y de esta forma pudiera asegurarse la obtención de respuestas en el sentido esperado. Este ejercicio de reflexionar de manera grupal y relacional sobre su realidad (y desde su posición) se concibió desde el investigador y la investigación, como importante oportunidad para generar en ellos una reflexión (relacional) que permitiera contribuir a (re)definir su relación como jóvenes con la educación, la sociedad y sus tensiones.

ANEXO II: Pauta de análisis

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	DIMENSIONES (CATEGORIAS)	TOPICOS (SUBDIMENSIONES) (UNIDADES DE DATOS -> CODIGO)	TEMAS PARA ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN
Comprender los procesos y la manera en que estos inciden - desde la estructura y el sujeto- en las tensiones que subyacen a las violencias de jóvenes en el Centro Educativo Mariano Egaña de Peñalolén	Dar cuenta de las representaciones de los y las jóvenes sobre los principales procesos e instituciones que influyen en la estructura(ción) del sistema escolar chileno. (*OE EDUCACION)	1.Polo estructural: Caracterización del marco institucional y cultural que se operacionaliza en el sistema escolar chileno	1.1 Sistema Educativo	Visión de cómo se estructura e institucionaliza el sistema educativo dentro de la sociedad. 1) Percepción de PP Educación y relación estado-escuela-estudiantes. (segregación y desigualdad de oportunidades) 2) Pedagogía del oprimido: Lógica bancaria de educación vs lógica dialéctica. (freire)
			1.2 Medios de Encauzamiento	Percepción de la disciplina, jerarquías, sanciones y reglamento escolar. ¿cómo se expresan estas relaciones de poder en el liceo?
			1.3 Enseñanza de respeto	Valoración del contenido (currículo) impuesto desde la <i>cultura escolar</i> como cultura oficial dominante y su relación con el respeto, DDHH, paz y democracia
			1.4 Habitus Adulto Dominante	Opinión respecto a las disposiciones (prácticas, discursos, imaginarios) de los adultos y como se da la relación de poder con ellos en el liceo.
	Indagar en el proceso de constitución del sujeto joven y popular de la enseñanza media del CEME (*OE JOVENES)	2.Polo sujeto: Caracterización del proceso de socialización juvenil y aprendizaje social de violencias	2.1 Posición en la estructura	Percepción sobre posición en la estructura social en relación al resto de la sociedad.
			2.2 Agencias de socialización (familia, escuela, semejantes y medios)	Opinión sobre la disciplina, jerarquías, sanciones, normas y valores en la familia, escuela, pares y medios de comunicación (agentes socializadores)
			2.3 Proc de Soc y Aprendizaje Social de violencias	Internalización de las violencias (proceso de socialización primaria y secundaria)
			2.4 Habitus Joven Popular	Visión de las disposiciones adquiridas (prácticas, discursos, imaginarios) de los jóvenes populares y como se expresan en el liceo y en la sociedad.
	Identificar y caracterizar las principales tensiones que se dan en el campo educativo a la luz de la historia de transformaciones en la estructura y el sujeto joven . (*OE TENSIONES)	3. Relacional / institucional Caracterización de las contradicciones, oposiciones, distanciamientos y conflictos que se dan en el campo escolar.	3.1 Contradicción entre el sistema educativo y posición en la estructura	Percepción sobre la contradicción entre el sistema educativo actual y la posición en la estructura. ¿Tienen las mismas oportunidades ricos y pobres? ¿hay privilegiados y perjudicados con el actual sistema educativo? ¿tiene sentido lo que se enseña?
			3.2 Oposición entre los medios de encauzamiento (escolar) y agencias de socialización	Opinión sobre la oposición de la disciplina, vigilancia y reglamento del liceo en relación a la libertad y confianza valorada fuera de este. El problema de la continuidad / ruptura.
			3.3 Distanciamiento entre enseñanzas de respeto y aprendizaje social de violencias	Percepción de características y experiencias de respeto y violencias tanto en la escuela como en otros espacios relacionales (barrio, grupo de semejantes) ¿Cómo influye esta tensión en la convivencia escolar?
			3.4 Conflicto inter-generacional e intrageneracional	Visiones de la relación entre jóvenes y adultos en el espacio escolar y entre los distintos grupos de jóvenes en el colegio. Asimetría? Autoritarismo? Comprensión? Respeto? Características de estas relaciones en contexto de sociedad adultocéntrica.
	Distinguir los elementos constitutivos de la violencia y las explicaciones que los y las jóvenes populares dan sobre ello. (*OE VIOLENCIAS)	4. Violencias / Situacional Caracterizar los cuatro elementos constitutivos de las violencias en la escuela	4.1 Estructura formal del acto	Descripción sobre cuándo y cómo se dan los fenómenos de violencias. ¿Violencia o agresión? ¿Violencia instrumental o final?
			4.2 Sello Personal	Juicio sobre el razonamiento moral que el agresor haga para (auto)justificarse... como argumenta?
			4.3 Contexto posibilitador	Percepción del contexto posibilitador (contextos amplios, sociales, culturales y contextos específicos (también sociales) pero más específicos en cuanto a normas y valores aceptados/permitidos que hacen que tenga o no sentido un hecho de violencia)
			4.4 Fondo ideológico	Visión sobre las raíces históricas de la conducta. Cultura de la violencia? Resistencia? Frustración? Estrategia?

ANEXO III: Material Analizado

Dimensión: Polo estructural			
Subdimensión	Código	Texto	Observaciones
1.1 Sistema Educativo	1.1-7	<i>“En relación al sistema educativo... más o menos, la enseñanza, está mal pues, para todos debería ser igual, faltan cosas como por ejemplo la terminación del colegio, pero nos sirve para salir adelante”</i>	Percepción de desigualdad (enseñanza e infraestructura) valoración positiva como medio de autorrealización.
	1.72	<i>“Me parece mal el lucro porque si están lucrando con la educación me voy a endeudar para toda la vida, y mi hijo igual, y cuando mi hijo muera va aquedar con la deuda y eso lo voy a recibir yo o mi hermano y nos vamos a endeudar, y endeudar, y endeudar”.</i>	Crítica al lucro como base del endeudamiento personal y familiar para toda la vida.
	1.8-10	<i>“Nos sentimos privilegiados”, “por las becas que nos dan”. “aquí nos dan becas y podemos salir al tiro con la práctica”</i>	Valoración positiva de las becas (útil, instrumental)
	1.82-83	<i>“Igual nos sentimos agradecidos por el colegio porque igual tenemos nuestras cosas y hay países que ni siquiera tienen colegio en sus comunas. No tienen colegios así, porque son muy chicos, muy pobres y no tienen así buena infraestructura. Aquí por lo menos aquí nos dan alimento, desayuno y almuerzo hay otros colegios que no les dan”</i>	Valoración positiva a partir de la distinción entre la realidad nacional y la realidad educacional de países pobres (podría ser peor).
	1.93-97	<i>“Si se pudiera mejorar algo que sea la educación: Que ellos aprendan a educar y no tanto a enseñar. Se preocupan en enseñar, enseñar, enseñar, pasar materia, pero no se preocupan de los alumnos, lo que le está pasando al alumno, si tiene problemas o cosas así. Que se preocupen si entiende bien o si no puede entender. Porque ellos si nos dicen la materia y pasan y pasan pero nosotros, capaz que no entendamos”</i>	Valoración relativa Distinción entre enseñanza (pasar materia) y educación (los jóvenes aprenden).
	2.1	<i>“El sistema de educación pública, yo creo que si vale harto la pena más que el privado, yo he estudiado en colegios privados y públicos, y el público es mucho mejor desde los profesores que tienen mucha más vocación de servicio, hasta el interés del colegio por el bienestar de los alumnos. Pero más allá, en la educación superior yo creo que no hay igualdad de oportunidades. Hay gente que no tiene, por ejemplo en un instituto cobran ochenta o noventa mil pesos al mes por una carrera técnica profesional y hay gente que no tiene para pagarlo y se queda sin estudiar y después</i>	Valoración positiva de la educación pública secundaria en comparación con otros privados Percepción de desigualdad de oportunidades para ingresar a la educación superior.

		<i>hablan diciendo que no que la gente no estudia porque no quiere estudiar o porque no se esfuerzan”</i>	(lucro: segregación económica)
	2.3-6	<i>“No, en Chile la educación no es igual a todos, por las diferencias sociales. Aquí en Chile es súper diferente porque aquí en Chile el tema de la plata, la plata todo lo manda y yo creo que no debería ser así. Pero tampoco estoy diciendo que es malo porque yo encuentro que también es mejor estar en este colegio que uno particular, porque yo creo que es para puro gastar plata, porque uno va a puro gastar plata a esos colegios y no aprenden nada”.</i>	Critica al sistema educativo chileno basado en el poder del dinero (lucro)
	3.4-5	<i>“...es que ellos (los estudiantes de colegios privados) quizás entran a esas universidades porque tienen como pagarla, en cambio los que estamos en colegios municipales no tenemos como pagar eso y los que van en esas universidades son porque ganan becas. Porque algunas personas entran a la universidad, pero no tienen como pagarlo. Y para entrar tienen que sacar un crédito y a las finales tienen que pagar como tres veces la carrera que tienen que estudiar y a la larga son como veinte años los que tienen que estar pagando”.</i>	Distinción en el acceso a educación superior según capacidad económica (posición social) y colegio de procedencia. (clase alta/baja)
	3.47	<i>“Yo creo que igual se puede innovar en un método, digamos, de metodología. Lo que enseñan, yo creo que igual no están saliendo de lo común, porque siempre hacen lo mismo, todos los profes hacen lo mismo, explican igual. De los años que llevo dentro del colegio y los profes que me han tocado de las distintas etapas de los cursos que he pasado, al final casi todos enseñan lo mismo, sin mucho sentido. Y de hecho, el profe practicante de lenguaje que tenemos nosotros nos trata de exponer otro tipo de metodología que es más para el diálogo, pero en si como que a los chiquillos igual les cuesta, pero en parte igual hay que valorarlo porque se está atreviendo con otro método...”.</i>	Métodos de enseñanza y currículo monótonos. Valoración positiva de metodologías basadas el diálogo.
1.2 Medios de Encauzamiento	1.15	<i>“Está bien, si porque si lo aprendes desde pequeño, te enseñan todo, vas a tener la costumbre de seguir un reglamento cuando estés en un trabajo para no llegar tarde, o para que no te llegue ninguna sanción cuando llegues tarde”</i>	Valoración del control del tiempo como disciplina para el trabajo.
	1.16-17	<i>“Deberían preocuparse más de la educación en vez de la conducta o de como uno viene. A mi me lesean porque tengo el pelo largo y por eso ando con gorro, y les digo que yo con el pelo no pienso y les digo que da lo mismo tener el pelo corto o largo y me reclaman y dicen no, que este es el reglamento”.</i>	Distinción entre el proceso educativo y la vestimenta. Visión crítica del reglamento en tanto control de la estética.

	1.105-108	<p><i>“La vigilancia nos pone incómodos también, porque ni afuera nos vigilan y aquí uno que paga la educación tiene que andar vigilado. Como si estuviéramos en una cárcel, como si fuéramos así como ladrones, o terroristas, lo que sea, como alguien peligroso. Como si le fuéramos hacer un daño a ellos. ¿Por qué siempre hay alguien que nos quiere entre rejas?”.</i></p>	<p>Sentimiento de incomodidad frente a vigilancia y persecución por parte del colegio hacia los estudiantes.</p>
	2.9-14	<p><i>“Es que igual depende de lo que hagan o por ejemplo, lo que a mí me molesta mucho es como te sancionan por la vestimenta, el tema de los zapatos, las zapatillas. Por ejemplo, yo sé que estamos hablando de un colegio municipal, un colegio donde la gente no tiene por ejemplo los recursos para estar comprándose los polerones y zapatillas, cada vez que al colegio se le ocurra. Entonces, si yo tengo por ejemplo zapatillas del año pasado y mis zapatillas son fucsias aquí te dicen que tienes que usar zapatillas blancas o negras y yo no tengo pa´ estar comprándome zapatillas todo el tiempo. Si no cumples, suspendido o ándate pa´ tu casa y vení´ cuando tengas las zapatillas que tienes que usar y te hacen perder momentos de clases que no se po, clases que son valiosas, todos los días de clases son valiosos yo pienso, y por algo tan estúpido como las zapatillas, me parece algo ridículo. El colegio debería cambiar eso, ser más flexible. Uno viene a estudiar y no a ver como se ve. Si uno no estudia por la ropa que uno use”.</i></p>	<p>Conciencia de que la realidad socioeconómica no se ajusta a los requerimientos de vestimenta del reglamento del colegio.</p> <p>Crítica a la vigilancia, control y sanción de la estética y vestimenta. (Anti económica, anti educativo, sin sentido)</p>
	3.11-12	<p><i>“En algunos ámbitos es bueno pero en otro es malo. Porque igual es bueno tener reglas, porque así uno se va formando igual como adulto. Uno empieza a por ejemplo, uno en la escuela tiene un reglamento que no es mucho pero si uno lo va acatando se va acostumbrando, porque en el trabajo tú no puedes hacer lo que haces en el colegio, entonces ahí tu vas como madurando más que nada. Pero en otro ámbito es malo porque restringen mucho, porque después se pasan y empiezan a restringir mucho. Si uno por ejemplo se pelea y uno se defiende, también lo van a echar por defenderse, eso es yo creo que muy injusto. Porque yo el año pasado me toco hartas veces pelear pero yo esperaba hasta que el otro me pegara para yo aforrarle porque eso para mí es injusto, porque el me pega yo se lo devuelvo más fuerte”.</i></p>	<p>Distinción según el ámbito de la norma. Valoración positiva de las reglas (normas) en tanto van formando las responsabilidades como adulto.</p> <p>Valoración negativa de las reglas cuando se perciben que no tiene sentido, cuando exageran y no es justo.</p>

	3.25	<i>“...audífonos, la otra vez no estaba ni siquiera escuchando audífonos porque me da lata quitármelos, entonces mejor dejarlos colgando para después escuchar, entonces, como se llama, el San Martín parece que es, llego ni siquiera preguntándome, incluso hasta pidiéndome el celular, lo tenía en la chaqueta, no lo tenía conectado al audífono, igual nada que ver. Una vez yo me saqué el polerón y el teléfono se me cayó al suelo, y el señor San Martín me lo quitó, y el profe de inglés le dijo: no, quítaselo no más, porque ella escucha música en todas mis clases. A mí se me había caído y lo había recogido”.</i>	Valoración negativa ante la sanción sin diálogo por parte de inspectores y profesores que quitan (requisan) objetos propios de los estudiantes.
	3.28	<i>“El otro día estaban todas con buzo y mi amiga que estaba con el buzo del colegio le dijo que le pusieron mucho atados y a las otras que ni estaban ni con el buzo del colegio no le dijeron nada. De hecho es súper injusto, no llevamos ni siquiera un par de meses de clase y la trataron de mentirosa y etcétera, etcétera. Yo soy presidente de curso, yo presidente y amigo de la Débora a mí me hirvió la sangre porque ella no conocía a la Débora y no tenía fundamentos para decir que era una mentirosa la señora Javiera y desde ahí que soy sincero y me cae súper pero súper como el hoyo”.</i>	Juicio negativo de la arbitrariedad en los llamados de atención y sanciones. Problemas con la vestimenta dan pie a violencia verbal por parte de adultos generando rechazo y animadversión por parte de los jóvenes.
	3.29	<i>“a nosotros quería, la profesora de inglés, estaba hablando con la tía Javi y quería colocarnos a todo el curso condicional porque sabíamos de una pelea que se formó y no informamos, nos querían poner a todos condicional”.</i>	Amenazas con la permanencia condicional en el colegio.
	3.30	<i>“Que se exceden demasiado. Creo que generalmente se quieren imponer, y no se están imponiendo de la forma correcta. Porque a las personas que deberían de echar no las echan y a los que son súper ordenados, se tiran contra ellos. Y no entendemos por qué si los que son más desordenados y hacen una cuestión en la sala y no está haciendo nada el ordenado, le echan la culpa a el que no está haciendo nada. Por poco más en este colegio y nos tienen encadenados a una silla para que no nos movamos. Todo así, aunque nos tapen todas las ventanas y no veamos nada para el exterior”.</i>	Percepción de excesos en la imposición y de injusticia en la sanción. Valoración negativa del excesivo control.
	E4.25	<i>“Porque es muy pesa, nose es como pesa igual. Es que igual le tienen miedo porque dicen la Javiera, la Javiera y todos corren, y salen arrancando. Ella como que trata de imponer, nose igual es como raro, porque trata de imponer mucha autoridad, que ella tiene el poder, y aunque tú le digai que es azul, ella dice que es verde aunque la cosa sea azul, entonces no sé”</i>	Percepción de miedo a la autoridad jerárquica y autoritaria

<p>1.3 Enseñanza de respeto</p>	<p>2.21-22</p>	<p><i>“Yo creo que está bien, está súper bien, yo me he cambiado muchas veces de colegio, he estado en colegios particular subvencionado, particular, municipales y lejos los municipales, lejos los mejores. Tienen no sé, por lo menos acá los profesores tienen algo que, a mí no me molesta ponerles atención de echo me agrada porque uno les conversa, uno les pregunta y tienen siempre tiempo para responderles. En el “Heinrich” por ejemplo, no era así, aprendías o aprendías, sino mala suerte. En el “Videla” también, los profesores llegaban hacían rapidito la clase y se ponían a conversar con mis compañeros de fútbol o cosas que a nadie le importan, por lo menos a mí. Yo creo que es bastante bueno lo que hacen acá, el trabajo que hacen acá. Yo creo que los profesores de los colegios particulares yo creo que van a escribir a la pizarra y van porque les tienen que pagar, aquí no, yo encuentro que los profesores aquí como que la ven por nosotros y como que ellos en realidad nos motivan a nosotros.”.</i></p>	<p>Distinción de actitudes de profesores según tipos de colegios.</p> <p>Valoración positiva de los profesores que demuestran vocación de servicio en colegios municipales (públicos).</p>
	<p>2.43-44</p>	<p><i>“Si tuviera que cambiar algo, yo sacaría religión y pondría música. Es que yo creo que, tampoco mi intención es ofender a nadie, pero no todos compartimos las mismas creencias. A mí por ejemplo, yo fui a un colegio el “Juan Moya”, no sé si lo ubica, que nos hacían religión como ramo con nota y todo, pero era la historia de la religión, no era: tú tienes que creer en religión católica. No, era la historia de la religión, como empezaron, como se separaron y yo creo que algo igual es importante saberlo como cultura, pero el hecho de que te impongan una religión no me parece que está bien”.</i></p>	<p>Valoración de la música por sobre la religión</p> <p>Distinción entre la enseñanza de la historia de la religión y la imposición de la religión católica.</p>
	<p>E1.17</p>	<p><i>“Aquí en este colegio en particular en vez de religión, bueno la clase se llama religión, pero nos enseña mucho lo que es ética moral y lo que es el tema de la convivencia en sí, como ser con los otros compañeros, el tema de la tolerancia, todo eso. Por ejemplo, siempre nos ponen el ejemplo de que nadie es perfecto, si tu veí por ejemplo imperfecciones en otra persona tení que verte tu primero antes de decir algo como eso. A mí me molestan, a mí molestan porque a lo mejor soy moreno, soy muy grande nose, pero yo les digo mira compadre si me querí molestar bien pero primero mirate al espejo primero antes de molestarme a mí porque tú también soy bastante horrible como para tratarme de horrible a mí. Así que nos enseñan bastante el tema de mirarnos a nosotros mismos antes de herir a otra persona porque si bien es cierto la agresión más común es psicológica y todo ya que nunca se llega a los golpes, si con una</i></p>	<p>Enseñanza de convivencia y tolerancia en asignatura religión</p> <p>Valoración negativa de la agresión verbal, peor y más grave que la agresión física</p>

		<i>palabra nosotros podríamos destruir totalmente una persona, entonces hay que ser cuidadoso con eso.”</i>	
	E2.17	<i>“Nos dicen que hablemos las cosas, siempre hay que hablarlas primero, porque no sacai nada con llegar y lanzar un combo si pucha no vay a arreglar nada. Por lo menos mi punto de vista es que hay que hablarlo, y siempre me han dicho que habli las cosas, no molestar al otro, no provocarlo y cosas así. Como también aquí está el anti-bullying. Tu haci bullying aquí y te tení que acusar altiro y te ponen altiro un castigo o te echan, te expulsan porque no está permitido”.</i>	Violencia como problema de no-comunicación. Tolerancia cero al bullying
	E4.36-38	<i>“Hablando las cosas, solucionándolas con palabras, no a golpes. Pero eso lo aprendo en mi casa porque aquí en el colegio no te dicen nada. En religión ahora estamos pasando un poco de ese tema pero igual no es mucho porque es una hora a la semana nomas, entonces igual como que es insuficiente, no sé...”</i>	Tratamiento de situaciones de violencia es insuficiente. (1 hora a la semana)
1.4 Habitus Adulto	1.33-36	<i>“Cuando nos llaman la atención, cuando nos retan, que cuando estamos conversando nos dicen que nos callemos, nos dicen que dejemos de hablar, que nos ordenemos, que tenemos que comportarnos bien en la sala”.</i>	Valoración negativa de la coerción de los adultos a los estudiantes. (Presión ejercida sobre alguien para forzar su voluntad o su conducta)
	2.48-49	<i>“Yo encuentro que como colegio municipal le dan mucha ayuda a los alumnos, porque hay alumnos que tienen problemas, que necesitan psicóloga y lo dan porque yo en este colegio estoy de pre kínder, yo debería estar en tercero medio y yo he recibido mucha ayuda. Y desde siempre, porque yo no me crie con mis papás yo estuve siempre viviendo con mi madrina y llevo un año, un año, un año de toda mi vida viviendo con mi mamá y con mi papá no po nunca he vivido”</i>	Valoración positiva del apoyo escolar ayuda a contrarrestar el abandono familiar (afectivo).
	2.121-123	<i>“A mí lo que no me gusta de aquí del colegio es que los profesores, ellos te dicen algo y tú les vas a contestar y en muy mala forma te responden, y como uno es la alumna tiene que quedarse callada y ellos hablan. Lo que pasa es que se ponen en una posición muy superior a ti, y como una es la alumna tiene que quedarse callada y no debería ser así. Yo la verdad que pienso que estamos de igual”.</i>	Valoración negativa del carácter autoritario y asimétrico del diálogo (monólogo). Visión crítica de la jerarquía y desigualdad.
	2.124-127	<i>“Lo que pasa es que hay una jerarquía, está claro que uno tiene que respetar a los profesores y uno tiene que respetar a la gente por el simple hecho de ser personas y no porque sea profesor o porque sea director o porque</i>	Distinción entre la jerarquía y la violencia verbal.

		<i>sea alumno no lo vas a respetar. Entonces ellos piden respeto y faltan el respeto a los alumnos, pidiendo respeto lo faltan, entonces no. Por ejemplo, cuando uno dice “pero profe” y te responden “shh”, “pero profe”, “shh, shh”, eso no se hace. O cuando nos tratan de tontos o estúpidos. Y al final de todo también dicen “si no te gusta ándate a otro colegio”.</i>	Valoración negativa de las faltas de respeto del profesor al alumno.
	3.55-56	<i>“...Sí y no. Confiamos más o menos. Yo no soy capaz de confiar mucho en un adulto porque al primer intento de pelear con él te tiran todo, todo encima. Entonces yo no confié en mis padres, porque ellos no tienen la confianza en mí tampoco, no confié en ningún adulto, prefiero confiar en una persona que conozca hace mucho tiempo y contarle mis cosas que yo sé que en una pelea no lo va a soltar todo, no va hablar esas cosas. En el colegio confiamos en la Marisol, porque ella te escucha y no anda comentando lo que tú le cuentas y te da como consejos u opciones de cómo hacer las cosas o cómo actuar”.</i>	Desconfianza relativa con el mundo adulto. Valoración positiva la confidencialidad generacional (confianza recíproca).
	3.57	<i>“Yo creo que no deben ser tan cerrados como dijo ella, porque hay muchos adultos que son de sus ideas y aunque tú los trates con buenas palabras: “No, porque no... no”. Y yo creo que igual, como dicen que hay decisiones buenas, yo creo que los adultos no tienen que ser así, tu les hablas y te mandan a la cresta. Yo creo que un adulto lo que debe hacer es apoyar a los jóvenes, porque y al fin y al cabo, como todos dicen, es el futuro de Chile. No hay nada más grato escuchar a un adulto que te diga: “oye hijo quieres escuchar un consejo”, o le cuentas y dicen: “puta ya yo viví esta huea y te puedo ayudar en algo”. Pero nunca, nunca ni siquiera un esfuerzo por decirte si te pasa algo. De hecho hay veces que nos notan que estamos mal y no te preguntan. No te tratan de entender, ningún esfuerzo. Y no te preguntan, no te toman en cuenta para preguntarte cómo te sientes o si piensas del tema que estás hablando, si das tu opinión o no, como que hablan entre ellos no más, no le toman la opinión al joven”</i>	Percepción de rechazo por parte de adultos cerrados a sus ideas. Distinción entre el rechazo y el apoyo. Visión crítica de la distancia, indolencia e invisibilización de los adultos respecto a los problemas juveniles. Valoración negativa de no escuchar ni dejar participar a los jóvenes.
	E1.24	<i>“Otro tema que causa bastante tensión entre padres e hijos o adultos y jóvenes, es el tema del salir de tu casa, porque tus papas en cierta manera, me incluyo, yo no salgo de mi casa por lo mismo, porque mi viejo le tiene miedo a que a mí me pase algo, es como muy temeroso de la calle, ya que, bueno yo no lo culpo, porque como está la situación hoy en día uno no puede saber si llegai vivo a tu casa, así que, y mi vieja siempre me dice si tú teni buenas notas podi salir para donde querai...”</i>	Padres aprehensivos. Libertad de salida o entretenimiento sujeta a buen rendimiento académico.

Dimensión: Polo Sujeto / Juvenil			
2.1 Posición en la estructura.	2.23	<p><i>“Yo me considero bastante perjudicada por las preferencias que tiene el sistema en cuanto a las clases sociales y no sólo por el sistema de la sociedad en si, por ejemplo, lo que decíamos antes de que la educación era mejor como en el barrio alto o mejor acá, a lo mejor no es así, yo creo que es bastante parejo porque los planes de educación son prácticamente los mismos, pero al momento de que llega, cuando uno tiene que trabajar, las oportunidades se presentan generalmente según tu físico, según como hayas estudiado, donde hayas estudiado y si vení de una universidad por ejemplo particular o de un instituto o de una universidad digamos estatal. Obviamente van a preferir algo privado, porque la gente tiene el mal concepto de que es mejor. Pero no debería ser así y en todo sentido, en realidad, también, por ejemplo, en la salud pública yo con mi situación económica yo no puedo atenderme particular y llevo yo más de tres meses esperando los frenillos y no llegan nunca... por ejemplo”</i></p>	<p>Desigualdades sociales condicionan oportunidades diferenciadas en lo académico y laboral (clase alta/baja)</p> <p>Distinción entre la educación pública y privada (preferida) para los empleadores.</p> <p>Poca cobertura de necesidades de salud</p>
	2.47	<p><i>“...En mi curso ha habido una disertación, como una o dos. Pero yo no estoy tan de acuerdo en eso porque por ejemplo yo prácticamente soy dueña de casa porque yo vivo sola con mi papá y mi hermano, yo soy la menor, pero soy dueña de casa, entonces yo no tengo mucho tiempo para estudiar o para dedicarme a eso, entonces a veces los profesores igual exigen mucho y yo les digo que no puedo, que no puedo e igual nos exigen demasiado. Pero igual no es porque no esté de acuerdo, yo encuentro que eso es bueno que nos exijan, porque al fin y al cabo igual es bueno que nos exijan porque es para nosotros, para aprender”.</i></p>	<p>Sistema familiar de dominación masculina implica responsabilidades adicionales a mujeres jóvenes, lo que afecta rendimiento escolar.</p> <p>Valoración positiva de la exigencia académica</p>
	3.7-8	<p><i>“..Porque como nos explican en historia muy estudioso puedes ser o muchas pilas o muchas notas buenas puedes tener, pero nunca vas a salir de tu puesto, o sea así es Chile, están los ricos y los pobres, nada más. Tu no vas a ser tan rico, o sea ni de pobre a rico, ni de rico a pobre. Siempre vas a ser de donde naciste. Todavía en Chile se mantienen los estamentos de que si naciste pobre te quedaste pobre para siempre”.</i></p>	<p>Valoración negativa de la movilidad social en Chile.</p> <p>Distinción entre ricos y pobres (percepción de estancamiento)</p>
	3.9	<p><i>“Yo vivía en la Pintana y cada vez que uno iba a un liceo o colegio a postular y te dicen dónde vives: en la Pintana. Y te miran en menos porque están los drogadictos y están esas cosas y te miran en menos porque tú, se suponen, dicen que tú eres igual a ellos y no es así porque no saben bien cómo es la persona y además que en otros países estudian gratis por el Estado y les dan todo, lo que es cuadernos, libros, todo. En Argentina la educación es gratis pero si tu rompes algo se lo debes devolver al estado”.</i></p>	<p>Valoración negativa de la estigmatización y discriminación por lugar de residencia.</p> <p>Valoración positiva de la educación gratuita financiada por el Estado</p>

2.2 proceso de socialización	1.18	<i>“No si en mi casa igual hay como dos reglas, una que cuando alguien usa algo para cocinar tiene que lavarlo el mismo y hay que llegar a la casa antes de las 10, no se puede llegar pasado”.</i>	Dos reglas en el hogar (doméstica y de libertad)
	2.38-40	<i>“En nuestro grupo de amigos no hay tantas reglas, es más libre. Donde hay digamos, que no se si son reglas, es como, son como acuerdos implícitos que se hacen entonces no son reglas impuestas. Por ejemplo, en el tema del cigarro y de tomar, porque a veces tenemos como retiros y nos juntamos en plazas y es cada uno el responsable de lo hace po’, cada uno responsable de lo que le hace a su cuerpo, el profesor no toma, no fuma, nada. Pero todos igual, por ejemplo, si algunos fuman y otros no, nos respetamos y nos corrimos los que fumamos o preguntamos cómo ese tipo de cosas, más que nada de convivencia.</i>	Distinción entre las reglas de la escuela y los acuerdos de los amigos para convivir (reglas/acuerdos). Sentido de responsabilidad individual. Visión positiva del respeto al otro para la convivencia.
	2.42	<i>“Si alguien falta a ensayo no se le suspende, al contrario, porque somos como todos bien amigos entonces, le vamos a preguntar por qué faltaste. Por ejemplo, la otra organización en que participo es Encuentro Andino que digamos, es una organización cultural más que nada. Se hacen no se po’, actividades como, hace poco se hizo una “chacana” que es un carnaval de agradecimiento a la tierra, por las cosechas del tema andino...”</i>	Valoración negativa de la sanción Valoración positiva de la preocupación por el compañero (integración)
	3.39-41	<i>“(Mujer): ...Mucha más libertad comparando con el colegio, es mucha más libertad, pero tenemos algunas restricciones. A mí no me dejan estar con hombres, no me dejan juntarme con hombres, en si. A los hermanos es como una libertad grande que le dan que se mandan una embarrada y no les dicen nada y lo pueden corregir, pero si yo me mando una me encierran, tengo hasta barrotes en la pieza.</i> <i>(Hombre): mi padre me tiene mucha confianza a mí, yo vivo solo con mi padre, yo le digo no más hasta que hora y el me deja salir. Mientras que llegue antes de las doce. Antes de las doce tengo que llegar a la casa y ningún problema. Mientras no baje las notas y todo eso, mientras no deje de lado las cosas en las que estoy”</i>	Valoración positiva de la libertad del hogar respecto de la del colegio. Distinción de la libertad con restricciones diferentes para hombres y mujeres. (Sexismo) Valoración positiva de la libertad ganada.
	3.42	<i>“...De hecho, a mí me dan permiso para todo en cuanto mantenga mis notas y en la casa yo soy un tipo que tiene la cancha bien rallada, o sea mis viejos siempre me han dicho los parámetros. Yo lo que hago en mi casa llevo ordeno mi pieza todo lo que puedo. En cuanto a mi ayuda en la casa, le ayudo a mi vieja hacer el aseo para que descanse, porque no me gusta y está todo el día haciendo cosas y me da pena porque nunca tiene tiempo para ella e igual la ayudo hartito y después de eso leo mi libro o mis deberes escolares y después ahí veo. Si me queda un tiempo hago cualquier cosa</i>	Visión positiva de Libertad en el hogar que se gana cumpliendo deberes. (equilibrio)

		<i>que quiera, un hobby o algo. Porque yo igual participo en un grupo de música, toco batería e igual falta el tiempo, pero uno tiene que saber distribuir el tiempo.</i>	
2.3 Aprendizaje Social de Violencias	1.23-26	<i>“Está mal, porque la violencia está mal. Se observa principalmente en la tele, películas y reportajes”</i>	Violencia esencializada y observada en MCM.
	2.96-97	<i>“Lo que pasa es que la televisión es un sistema, digamos, que tiene el gobierno, de manipular la mente de la gente. Yo por ejemplo, yo me he dado cuenta, yo no veo tele, pero increíble el poder de absorción que tiene la caja tonta con la gente. Por ejemplo en mi familia, mi mamá, mi prima tiene siete años, todo lo que ve en la tele lo anda diciendo y que porque lo dijo la jueza está bien, que porque lo dijo el doctor tv está bien, que porque lo dijo no sé quién, que porque lo dijo en las noticias, que los carabineros, mi prima estuvo mucho tiempo asustada con los carabineros que le daban miedo. Porque yo en vez de ver tele, de ver noticias, me informaba de lo que había pasado en las marchas por internet. También pienso que puede ser un medio de persuasión pero es bastante más manipulable por uno que la televisión, porque uno puede subir y uno busca lo que le interesa buscar y entrar en ciertos sitios donde sabe que a lo mejor te muestran lo que de verdad es y no lo que solamente quieren mostrar.</i>	Percepción de la TV como instrumento de manipulación masivo de mentes. Reproducción social de (des)información y miedo. Internet como medios de comunicación alternativo, libre y más verdadero respecto de la TV.
	2.53	<i>“Yo pienso que igual, yo creo que tiene que ver mucho con la desigualdad de opiniones pero más que nada igual, por ejemplo, no sé si de adentro del colegio pero igual es la represión, ya sea represión hablando en temas grandes del gobierno hacia el pueblo o de tu familia hacia ti chiquitito, entonces siempre tiene que haber un juego yo pienso, con la represión, porque originalmente lo que se ha visto en televisión, lo que se ha visto, los estudios que se han hecho y en el colegio los niños que ejercen el bullying, que le hacen el bullying a otros, son gente con problemas en sus casa o problemas de violencia hacia ellos, que los violentan hacia ellos o con ciertas trancas, entonces no sé”.</i>	Percepción de represión a nivel familiar. Actores/victimarios estigmatizados. Violencias en el liceo como expresión de violencias sociales.
	2.54	<i>“Yo creo que uno nace con eso, yo creo que por la familia, porque uno nace peleando con los hermanos y después llegar a un colegio, a una ciudad que uno conoce y que otra persona piense peor, o distinto que uno, uno discute como dije, pero yo creo que uno nace con eso”</i>	Familia y pensar/opinar distinto son el origen de la violencia (y no como relación dialéctica)
	2.99-103	<i>“Si po’, ahora en la tele está el Dragón Ball Z y todas esas cuestiones, mi primo tiene dos años y anda peleando. Los programas para niños es pero increíble, yo cuando chica</i>	Dibujos animados infantiles

		<i>veía Tom y Jerry, me acuerdo habían puros monos así sanitos. Ahora todos pegan. No sé, son las caricaturas, son cuáticas, son sangrientas. Antes igual habían unos monitos que daban, eran monitos, eran súper divertidos y también tiernos y ahora están saliendo como que le sacan un ojo y lo hacen jugo como si pensarán que”</i>	excesivamente violentos en comparación a los que vieron otras generaciones
	2.105-106	<i>“Mi primo copia todo lo que ve, uno copia todo lo que ve en la tele, puede estar viendo Lazy Town y copia eso, como lo muestran en la tele, le cambian la tele y ve si están peleando y cuando lo ven, van y lo copian. Es todo lo que ven. Uno copia, sobre todo cuando es chico y también va mucho la participación de los padres”</i>	Percepción de aprendizaje vicario de modelos observados en TV. (i)Responsabilidad de los padres.
	3.18-19	<i>“Por ejemplo, en las noticias mañana, tarde y noche pura violencia o sea, robo aquí robo allá, incendio aquí, se mató alguien, pelearon, homicidio, le llego un balazo a alguien todo el día la noticias es violencia. Es violencia, por ejemplo la serie igual que dan ahora El patrón del Mal, llegan y pegan un balazo. Todo es enfocado sobre la violencia. Si ve tele todo el día, va a estar viendo violencia. También mayoritariamente en las películas de acción, monitos infantiles, videojuegos. Igual cuando uno va caminando en la calle, igual ve peleas cuando uno va caminando”.</i>	Violencia múltiple y cotidiana en los MCM en general y en los noticieros en particular. Violencia directa y cotidiana en la vida real.
	3.20-21	<i>“En la población ni si quiera hay que verlo porque suenan platos. Ni si quiera hay que verlo, porque se escuchan. Si yo antes vivía en la Pintana y venían los del Bloque y los de al frente y se tenían mala y se ponían a pelear justo en el pasaje donde yo vivía, siempre se agarraban a balazos al medio del pasaje, no podía salir nadie a jugar, hasta para una navidad le dispararon a un cabro. Donde yo vivo hay una plaza y abajo viven y se juntan los hinchas del colo y aquí los hinchas de la U, y siempre cuando juegan se ponen a pelear justo por donde yo vivo y después empiezan con palos y después se ponen a pelear y después llegan los carabineros y empiezan a arrancar hacia las casas y uno tiene que estar con un palo en la puerta para que no entren”.</i>	Violencia intrafamiliar, entre grupos marginales y/o piños de barristas, son normales en el barrio. Percepción de inseguridad y actitud de defensa
	3.24	<i>“Los medios de comunicación deberían frenarlos porque están mostrando demasiada violencia. Y en ese sentido frenar los videojuegos y por ejemplo no venderle juegos a los menores de 18, no te lo vendo y ya. Dehecho si, porque en verdad todos los juegos tienen una edad, pero a la gente no le importa eso. Les da igual. Les da lo mismo, ganando el dinero. Dehecho disculpe la palabra, pero con lo que hacen, el cabro chico juega y quedan cagados de la mente al tiro. Y en las películas dicen lo mismo, uno va al cine, dicen que es</i>	No se respetan las restricciones de edad para el acceso a ciertos contenidos. Valoración negativa de las consecuencias de la violencia de

		<i>para una edad e igual dejan entrar a los más chicos con los papás y eso. De hecho, yo vi Saw VII y yo tenía 14 años y era para mayores de 18, y pase piola porque era alto no más y quede cagado de la mente al tiro jajaja”.</i>	videojuegos y películas en niños. (“solución”: prohibir) (prohibicionismo naturalizado)
	E2.16	<i>“Se aprende en la calle, si la calle siempre ha mostrado violencia, no vamos a decir que antes era poca o no había, pero antes había y de ahí todo se fue generando hasta ahora, se fue agrandando más que nada. Y bueno en la tele igual dan violencia y te la muestran, y algunos cabros chicos no entienden lo que es y la practican, y después se va desarrollando llegando a lo que es, por eso”.</i>	Violencia urbana y medios de comunicación como espacios de aprendizaje de violencia.
	E2.32-34	<i>“Bueno en mi casa si se ve porque a mi papá no le gusta mucho que mi mamá trabaje, mi papá prefiere que se quede en la casa, y haga el aseo y las cosas, mi papa siempre ha visto de esa manera, eso para mi es un poco machista, es como lo único que he visto así. En el barrio no mucho porque todas las mujeres trabajan, algunas son independientes, puta si encuentran que tienen que salir lo van hacer. Pero el aseo siempre va a estar más para la mujer, el hombres es difícil verlo, a menos que ya sea el hijo y la mamá lo mande, ahí ya se ve. Por eso hay que cambiarlo porque debería compartirse tanto como en el trabajo como en la casa, porque nada que ver que la mujer llegue del trabajo a hacer todo el aseo, o algunas niñas del colegio tengan que llegar a hacerlo, porque tampoco es grato llegar del colegio y que llegui y este toda la casa desordenada y este tu hermano, un ejemplo, echado y tu tengai que hacer todo, no es agradable”</i>	Valoración negativa de la violencia de género (machismo) y generacional en la familia: Dominación del varón-dulto respecto de la mujer-adulta y de los jóvenes. Valoración positiva de una transformación de las relaciones de dominación. (Trabajos domésticos deben ser compartidos)
	E3.5-6	<i>“Es que ya hasta en el minuto que tu patiai al perro pa’ decirle oye sale, pateándolo ya es violencia, nose uno ve a un amigo y le dice “oye sale” y también lo empuja; o nosé, cuando el papá llega la casa y le dice oye prepara la comida también ya es violencia porque así no se piden las cosas. Entonces como uno ve las cosas en la casa después es que es como, uno aprende de chico po, si a mí me enseñaran toda la vida a decir garabatos, yo hablara con garabatos toda mi vida igual. En ese sentido, yo creo que también todo parte de la casa porque si yo tengo los valores bien puestos como me enseñaron bien en la casa, al salir a la calle tengo que saber lo que es lo bueno y lo malo, pero si en la casa ya está fallando eso, obviamente lo que no tengo en la casa lo voy a buscar en la calle, y si eso es así, en la calle voy a buscar ser bacán, como aceptarme y ser aceptado en la sociedad,</i>	Violencia generalizada a nivel de prácticas sociales Familia como agencia de socialización y valores

		<i>una cosas así”</i>	
	E3.37-38	<i>“Es que creo que sigue siendo machista pero como con una mascarita... el hombre ya está viendo noticias y ve puros femicidios y dice: cómo estos hueones pueden maltratar a las mujeres, mientras su señora está lavando la loza, o barriendo, sacándose la mierda y él comiendo acostado viendo tele. Eso ya es machismo. Es difícil cambiarlo, pero no por eso hay que aceptarlo”</i>	Hipocresía patriarcal (debe cambiar)
2.4 Habitus joven / popular	1.37	<i>“Ser joven es ser igual a todos”</i>	Visión positiva de ser similar a otros.
	1.47	<i>“No hay desigualdad entre nosotros”.</i>	Percepción de Igualdad entre jóvenes
	2.137-140	<i>“Una persona normal hoy en día ve a un hip-hopero o algo en la calle, no se po’, o ve a una persona, por ejemplo una mujer que viene con el pelo verde y le empiezan a gritar cosas. Ellos piensan lo que da a demostrar la niña por su forma de vestir. Pero realmente ellos son diferentes por dentro. Critican mucho a las personas por cómo se ven por fuera. Hay poca tolerancia con la diversidad”.</i>	Violencia verbal e intolerancia con la diversidad. Distinción entre lo aparente (por fuera) y lo real (por dentro). (estética/esencia)
	2.141	<i>“Yo pienso que hay mucha discriminación todavía, yo creo que va disminuyendo pero todavía hay mucha discriminación. Pero el homosexual en si yo pienso que se discrimina solo en cierta forma se pone diferente, el heterosexual no tiene marcha, no tiene banderas, no tiene gritos, no tiene canciones no tiene nada. En cambio ellos tienen marcha, tienen bandera tienen todo y no debería ser así, si se quieren poner de iguales”.</i>	Valoración negativa de la discriminación pero se adhiere a la heteronormatividad.
	3.58-59	<i>“La relación entre jóvenes es mucho mejor que con un adulto. Si, es mucha mejor la comunicación. Porque algunos tienen el mismo pensamiento de las cosas que están hablando, se escuchan entre sí en algunos casos, porque en otros cuando ya no quieres escuchar a nadie cambias el tema al tiro. Algunas veces te entiende lo que uno habla y tiene los mismos gustos, y hablan de los temas, en cambio un adulto y un joven nunca van a tener los mismos gustos.</i>	Valoración positiva de la relación entre jóvenes respecto a la comunicación con los adultos. El gusto en común como factor de entendimiento entre jóvenes y de diferencia con adultos
	E2.25	<i>“En la sociedad no, no está muy igual la relación entre hombres y mujeres porque siempre es más mejor visto el hombre que la mujer, siempre. Está también ese dicho “una llave que abre mil cerraduras es una llave maestra pero una cerradura que abre con mil llaves no sirve”, eso ya es como muy machista, la llave sería el hombre y la cerradura sería</i>	Machismo entre jóvenes. Libertad sexual diferenciada para hombres y mujeres.

		<i>la mujer. Al tiro, es como mal visto la mujer. Y la mujer queda como puta. No po, no debería ser así, debería ser igual para todos, pucha si el hombre quedo como maestro la mujer por qué no, si debería ser igual, o si la mujer quedo como puta por qué el hombre no quedo como pelado por ejemplo, debería ser igual”.</i>	
	E3.41	<i>“Que anden todo el día, no sé yo, andan todo el día pegados, mis compañeros por ejemplo, o sea tampoco respetan cuando llegan a la sala, porque hasta en la misma sala están dándose besos y eso igual es incómodo, independientemente que sean pololos, tienen todo el recreo para pololear, y lo hacen delante de nosotros, de la profesora, y no se respetan ni a ellos mismos ni a los que están alrededor de ellos”</i>	Besos dentro del aula nos muestran lo central de la sexualidad en las relaciones de curriculum oculto
	E3.33-34	<i>“Mira ahora teníamos que estar en especialidad y había que soldar, y nosotras, yo estaba soldando y pucha igual no podía, y como que pasaban al lado de nosotras y nos decían ¿cómo no podí? y se burlaban, y después nosotras íbamos a ver y en verdad estaban por las mismas, pero lograron un poquito más, y era como: “ah... es que erí mujer”, y como que se cagan de la risa, y en verdad no es chistoso, entonces eso ya es un machismo. O nose po, a ver, ya quien puede venir mañana a pintar la sala, y nosotras ya levantamos la mano, y dicen “no, que vay a pintar tú, va a quedar todo chueco, va a quedar toda la pintura corrida”, me entendí?. O también talleres: baby futbol en el colegio, y pasan por las salas, inscribiendo de cinco a ocho alumnos por curso ¿y las mujeres? No es que muy peligroso para las mujeres jugar futbol. No hay taller de futbol para las mujeres”.</i>	Machismo en la sala, por parte de los compañeros y por parte del colegio. Oportunidades y habilidades diferenciados para hombres y mujeres, por parte de los agentes educativos.
Dimensión: Relacional / institucional (tensiones del campo educativo)			
3.1 Contradicción entre Sistema Educativo y Posición en la Estructura	1.11-14	<i>“No tenemos las mismas posibilidades ricos y pobres, porque con plata se compra todo. Porque los colegios así (particulares) ayudan a los más ricos y no a los pobres. Porque en realidad los que son cuicos y que van a colegios de ese tipo, no saben que tienen realmente educación, que cuando estás en un colegio que no tiene la misma calidad que los demás y la educación no es la misma”.</i>	Distinción entre ricos y pobres a partir de la centralidad del dinero. Valoración negativa de la desigualdad de acceso a educación de calidad.
	1.68-71	<i>“En verdad da lo mismo, si los cuicos viven por allá que se queden allá no más. Nosotros vivimos acá y estamos felices acá y vivimos felices con lo que tenemos y no seremos más felices por tener lo mismo que ellos. Ellos no conocen como son realmente como son las cosas acá. Ellos piensan que comprando todo, era, y no es así. Hay personas que se compran así los medios celulares o autos bacanes o la casa es grande, tienen hartas cosas electrónicas y uno no tiene,</i>	Distinción entre ricos y pobres se justifica discursivamente como una distinción entre dinero y felicidad. (no se ajusta al discurso

		<i>pero para que les sirve si no tienen felicidad?”</i>	dominante reconocerse como pobre)
3.2 Oposición entre Medios de encauza. y agencias de Socializa.	1.19-20	<i>“En el colegio hay más reglas que en la casa, porque tienen que venir con uniforme, tienen que llegar a la hora, no tienen que hacer desorden en la sala o conversar mientras hay un profe hablando. En la casa no, porque en la casa usted puede hacer lo que quiere casi. Y más encima nos exigen muchas cosas aquí en el colegio y uno tiene que estar pagando por la educación y la educación debe ser gratis para todos”.</i>	Percepción de exceso de reglas en el colegio en comparación al hogar y barrio.
	2.37	<i>“Entrar a un colegio es como entrar a un mundo externo a un mundo aparte, como que se rigen por muchas, cosas muy rectas, muy cuadradas, digamos por ejemplo el tema del trabajo, que dicen que el uniforme, la puntualidad, que son por el trabajo, pero pensándolo objetivamente nosotros venimos al colegio porque tenemos que venir al colegio y no porque nos gusta venir al colegio. A nosotros. no sé, derrepente los profesores nos dicen: bueno si no te gusta porque vení’. Y si yo no vengo mi mamá... puta.... Yo vengo al colegio porque tengo que venir al colegio; entonces cuando uno trabaja es distinto, porque uno trabaja porque tiene la necesidad de trabajar, tener la necesidad de trabajar, cumplir reglas, tener que cumplir uniforme, puntualidad y etcétera. Pero en el colegio yo creo que es algo distinto, es totalmente lo contrario a un trabajo uno viene porque tiene que hacerlo, la remuneración yo sé que es digamos, es a largo plazo pero igual es prácticamente obligado”.</i>	Percepción del colegio como mundo aparte, externo y cuadrado. Asistencia obligada y no voluntaria. (sanción familiar implícita) Distinción entre colegio/innecesario y trabajo/necesario. (presentismo)
		<i>“Hay mucha diferencia entre el colegio y la casa. En la casa tienes que dar tu opinión, a ver si aceptas o no aceptas eso te dan tus papás, te dan una opción. Igual en mi casa llegan y preguntan si quiero hacer las cosas o si quiero salir y si no quiero no voy”.</i>	Valoración del derecho a opinar, aceptar, tener opción. Distinción entre casa y colegio. (sospechamos de la libertad absoluta del hogar, pero concedemos que hay una brecha respecto la obligatoriedad y rigidez del colegio).

<p>3.3 Distanciamiento entre enseñanza de respeto y aprendizaje social de violencias</p>	<p>1.103</p>	<p><i>“Si hay diferencias, porque en el colegio uno aprende unas cosas y en la calle uno aprende mucho solo, muchas cosas, puede tener respeto, pero cuando voy a un colegio, a presentarse a un trabajo, con la forma que habla (porque usted puede hablar así como a garabatos, a gritos, diciendo cosas al azar) pero en el colegio no se puede, porque ahí hablo con un tono moderado, moduladamente”.</i></p>	<p>Distinción entre el modo de habla en el espacio escolar y el modo coloquial de otros espacios.</p> <p>Aprendizaje de modos, tonos, contenidos de habla diferentes en la calle.</p>
	<p>E3.12</p>	<p><i>“Es que también es como depende, por ejemplo yo igual estuve en varios colegios y en comparación a este colegio en el que yo estaba antes mis compañeros no se andaban pegando como se pegan acá. Haciendo una comparación súper fría, en realidad, son personas distintas, en la educación son muy distintos, hablan totalmente distinto, se expresan en forma distinta. Obviamente allá son muchos más tolerantes pero es porque son así allá, porque no sé por qué, sus papás son de otra forma, acá obviamente se ve mucho la violencia, el estatus social es muy diferente, acá son muchos más violentos a cómo eran en los otros colegios que he estado. En el otro colegio no se andaban pegando, no se empujaban. En cambio acá mis compañeros a cada rato se pegan, pero para mí es como súper sexual sus golpes, se pegan por atrás y sus gestos. No sé, yo no entiendo en realidad el por qué, pero si he notado esa diferencia mucho porque igual es algo que me ha marcado. Osea, yo sé que voy a tener muchos años y no me voy a olvidar nunca que estuve en este colegio. Igual aprendí hartas cosas aquí, pero eso veo yo, la diferencia”</i></p>	<p>Diferencia entre cultura escolar y cultura juvenil expresa tensión diferente según colegio.</p> <p>Consecuencias de la segregación comparada según conductas de compañeros</p>
<p>3.4 Conflicto intergen. e intragen.</p>	<p>1.40-42</p>	<p><i>(Inter-generacional): “Unas veces hay igualdad y otras hay desigualdad. Hay igualdad cuando estamos entre los estudiantes y los adultos cuando estamos de acuerdo en algo, si queremos hacer algo y estamos todos de acuerdo. Como en un consejo de curso cuando organizamos algo”.</i></p>	<p>Percepción de igualdad intergeneracional cuando hay acuerdo y objetivos comunes.</p>
	<p>1.43-46</p>	<p><i>(Inter-generacional): “Hay desigualdad cuando ellos están de acuerdo y nosotros no. Cuando los profesores no quieren que nosotros escuchemos música o hagamos desorden y nosotros queremos hacer eso o nos prohíben venir con otras prendas de vestir cuando hace frío, entonces hay como desigualdad. Entonces si ellos pueden venir como quieran y pueden hasta desayunar en la sala, porque nosotros no? Ellos pueden hablar por teléfono, pueden salir, cachai”.</i></p>	<p>Percepción de desigualdad cuando no hay acuerdo o cuando hay derechos/prohibición es diferenciados para jóvenes y adultos.</p>

	2.153	<i>“Ellos quieren que seamos lo que ellos son, que nosotros seamos lo que ellos son. Y si nosotros no queremos, hay problemas”.</i>	Desajuste de expectativas como origen de los conflictos intergeneracionales.
	3.50-54	<i>“Derrepente hay muy corta relación entre un joven y un adulto porque no se comprenden en si, porque el adulto tiene una forma de pensar y el joven tiene otra, piensan lo mismo pero de diferente forma. Son cerrados algunos adultos. Algunos son muy cerrados. Ellos piensan en lo que vivieron y se quedan ahí. Son personas más objetivas, como que uno le pone corazón, sentimiento de uno, pero el adulto no, es más objetivo como que no pone sus sentimientos. Yo lo digo por los adultos que conozco, que son vecinos y mi familia y por lo que he visto tú les dices algo y ellos te van a decir cualquier cuestión menos que tú tienes la razón. Nunca van a decirte que tú tienes razón. Ellos siempre tienen la razón. Uno dice algo y ellos siempre tienen la razón. Aquí el profe o la persona adulta siempre va a tener la razón, nosotros nunca vamos a tener la razón de nada, aunque nosotros tengamos la razón, ellos siempre la van a tener no nosotros”.</i>	Distinción entre formas de pensar de adultos y jóvenes. Adultos objetivos-cerrados y jóvenes subjetivos-abiertos. Crítica al reconocimiento desigual de la razón. (Negación de las razones juveniles)
	E1.23	<i>“Lo que pasa es que, yo creo que en ese tema entra más el tema de digamos los cambios de generación porque si tú te day cuenta a lo mejor nuestros viejos nos llevan por hartos años igual po’, son 30, 40 a veces más, entonces el tema si tu comparai nose po el tiempo de ahora con el de antes, si te dicen nose po, estudia y tú te enojai y le deci; pero viejo si es difícil, no es lo mismo que enseñaban en tu tiempo, y tu viejo a veces no te entiende en ese tema porque a lo mejor él piensa que pasan lo mismo, tu deci no mira y le mostrai la materia y ahí empiezan como sus discusiones como por cosas que a lo mejor ellos no saben pero que piensan que saben. Osea en resumen los adultos en si piensan saberlo todo aun así cuando no lo saben”</i>	Diferencias generacionales en relación a la exigencia académica
	E2.7-11	<i>“No es muy buena, porque en esta época no hay mucha comunicación, los jóvenes están muy tecnologizados por decirlo así, que pasan más en face, twitter, todo eso, y como los adultos viene de otra época no entienden mucho de eso entonces no pasan mucho comunicados, porque los jóvenes son como, los papas le hablan y es como: “ah.. ya, ya hablamos más rato” y se van, como no nos interesa mucho los tema. Son pocos, yo he visto pocas familias que tienen mucha comunicación entre sí, por lo mismo porque algunos jóvenes están comiendo y están con el celular en la mano, respondiendo el face, cuando quizás es en las comidas donde hay que hablar. Y en el colegio es parecido, porque los que</i>	Nuevas tecnologías y programas de comunicación instantánea afectan otros tiempos y espacios de comunicación con otros/adultos.

		<i>son mas adultos no entienden a los jóvenes y viceversa”.</i>	
E2.37-39		<i>(Inter-generacional) “Si, hay una tensión grande, si porque puta un joven con un adulto, bueno un joven por ejemplo de mi edad de quince a dieciséis años no va a hablar con un adulto así como normalmente con los amigos.. siempre va estar así como “no puedo usar esta palabra, no puedo decirle esto otro, se puede enojar, no puedo”, entonces igual esta la tensión siempre por decirle. Porque, un ejemplo, si hablas algo que no corresponde o de una manera que no es correcta el papá se puede enojar, te puede tratar mal, te puede castigar, no se po’, en cambio con un amigo es diferente, te aconseja, te escucha, te entiende y te comprende, pero el papá no va a hacer eso, el papá ya va hacer su rol de papá que es castigarte al tiro. para mi ese es el rol de papá porque en realidad no se ha visto más que ese rol porque en mi casa por decirte es difícil que yo hable con mi mamá y mi papá bien, al contrario yo hablo mejor con mi hermano, con mi hermano me llevo mucho mejor, y mi hermano tiene veinticinco, yo cacho que por eso porque es más joven y me entiende mejor.</i>	Tensión en la medida que implica una moderación en lo que se dice y el cómo se dice producto de un temor a la sanción o reprimenda.
E3.29		<i>“Es que pasa algo súper extraño porque mientras más viejo sea el profesor o más pesado, obviamente le tienen como un poquito más de respeto, y mientras es más joven, el profe es más abierto, más comunicativo, etc. menos respeto te tienen. La profe de matemática que tenemos ahora ella es súper joven pero la tratan pésimo, poco menos ha llorado en la sala, han llegado el jefe de UTP, la profe jefe, todo el mundo y ella ahí po, mis compañeros ni ahí...”</i>	Paradoja educativa: Relación directamente proporcional entre autoritarismo y respeto. (lógica del oprimido)
3.67-68		<i>(Intra-generacional): “Los conflictos son por las tribus urbanas, por la diversidad de personas, pero no encuentro el brillo de eso porque al final somos todos compatriotas, y bueno hay que respetar el gusto de los demás si por algo existen los derechos humanos. Lo que me cae mal si, porque yo soy metalero, rockero, satánico dicen por ahí, metálico como quieran decirlo, pero lo que me da rabia es que hay algunos flaites, disculpe la expresión, o regetoneros, que al parecer juzgan a las personas sin siquiera conocerlos, pegan una mirada y dicen “o esté aquí”, “este acá”, esa cuestión es como... ellos creen que quieren que todos sean como ellos quieren que sean”.</i>	Percepción de conflictos producto de la diversidad y tribus urbanas. Valoración negativa de la intolerancia de grupos juveniles dominantes que juzgan apariencias, reproduciendo opresiones y violencias

Dimensión: Violencias / Situacional			
4.1 estructura formal del acto	1.48-49	<i>“Hay peleas en cuarto, tercero, algunas veces en los segundos. Los de primero no mucho. En toda la media. Casi siempre la media u octavo... porque son más grandes y tienen más conflictos afuera y se encuentran aquí en el colegio”</i>	Violencia directa generalizada en los niveles secundarios Problemas de afuera son llevados al colegio
	1.51-59	<i>“A veces pelean por puras tonteras, porque hay uno que empieza a empujar y sin querer algunas veces se dan. Al que empieza la pelea lo echan, a los dos los echan, pero depende porque si el que devolvió lo molestaban mucho y era buen alumno y no tenía muchos antecedentes de que haya peleado y el otro si, puede que los profesores entran en un consejo y decidan si se puede quedar o no. Pero si además los que están peleando son malos alumnos, se van para afuera.”.</i>	Tolerancia cero a las peleas es diferenciada para buenos y malos estudiantes. (Expulsión como sanción ejemplificadora)
	2.58	<i>“(Las mujeres) se agarran brígido. Se agarran y se empiezan a tirar palabrotas. En realidad somos muy arrebatadas en todo sentido: “ahh... por qué hiciste eso... o por qué me empujaste”. El hombre no po’, se pone a discutir y discute y discute y no llegan a nada, la mujer dice sus dos palabras y ya se pescan al tiro. Los hombres son más cobardes”.</i>	Distinción entre las peleas de mujeres (rápidas y físicas) y las peleas de hombres (lentas y verbales)
	3.12-14	<i>“Ocurren por discusiones o que uno se empuja así y tú dices ahhh... me empujaste, ya ahora te pego. Así entonces son como discusiones tontas y empiezan por cosas tontas. De hecho la verdad es que tiene bastante sentido, porque hoy en día los humanos en general están cada vez más violentos y aunque te digan hola ya te están pegando. No saben hablar las cosas, llegan y actúan. Uno primero tiene que pensar las cosas y después actuar y yo, al menos yo, no se ustedes pero yo soy igual aquí en el colegio, tengo hartos atados pero no porque una niña me mire feo yo voy a pegarle, porque yo primero pregunto oye tu me tienes mala no. Pero eso igual va de uno si se supone que tienes que saber controlarte, porque las persona no puede controlarte a ti se supone que tu solo te tienes que controlar.</i>	Peleas con origen poco relevantes y como problema de comunicación Percepción de sociedad más violenta
	1.62-65	<i>“Hay otra violencia que es más fuerte, verbal. Generalmente al más estúpido, al más huevón (risas)”</i>	Naturalización de violencia verbal al diferente.
	3.64	<i>“Hay otras formas de violencia, que te tratan con puros garabatos o con defectos que tienes. Y eso te baja la autoestima. En la (violencia) psicológica es mucho más, porque te acuerdas de las palabras y que te molestan. Porque un moretón puede pasar, pero las palabras quedan. Las palabras quedan y te hieren y lo peor de todo es que hieren a las persona. Lo peor es cuando uno está en los</i>	Valoración negativa de la violencia verbal y psicológica (consecuencias para el autoestima perduran en el tiempo).

		<i>peores momentos esas palabras se repiten, se repiten y como que te joden la mente y te dan ganas de matarte, para parar este dolor que estás pasando. A muchas personas le ha pasado y no hablan aquí porque les hacen bullying en el colegio o violencia psicológica. Se burlan de las personas con problemas o más defectos.</i>	
	E3.15	<i>“Es que por lo mismo, yo llegue y los profes preguntaron cosas, y todos así como echándole la chorea’ a la profe: “no y la huea”, y yo no po, si yo no hablo mal me entendí. Entonces así como, también igual como soy distinta a mis compañeros, yo soy la otaku, soy la pokemona, soy la hardcore, todo lo raro soy yo cachai, y también como me expreso distinto, todo lo raro soy, por eso me eligieron presidenta”.</i>	Violencia verbal en el aula se expresa en una actitud desafiante y lenguaje violento hacia profesores (Violencia hacia la escuela)
	E3.21	<i>“Si po, yo creo que hay una violencia constante. Porque una inspectora le dice oye ven con zapatillas negras y no amarillas.... y se da vuelta y le dice “qué pasa vieja culia y que te creí”. O en la sala, cuando los profes explican mal y mis compañeras es como: “ah... vieja culiá’ te paseo”, y las profes las miran, o quizás ya una anotación, pero sería”.</i>	Habitus violento, defensivo y desafiante. Violencia hacia la escuela
4.2 Sello personal		<i>“Y hoy en día las peleas se forman por la envidia. Se forman también por pololos y sobre todo en las mujeres. Y las mujeres son muy envidiosas y lo digo yo porque soy mujer y yo he tenido amigas que son”.</i>	Envidia y hombres como principales causas de violencia entre mujeres.
	E1.8	<i>“En el colegio en forma general los conflictos se generan más por temas de relaciones amorosas, por entorno de amigos que yo me junto. Ahora en mi curso la relación entre hombres y mujeres, la mixta, es bastante estable, no hay ningún tipo de discusión, no hay ningún tipo de roce, lo que si en mujeres con mujeres hay cosas, de presencia, no sé se sienten ofendidas, algo así”.</i>	Problemas de relaciones amorosas como factor de origen de situaciones de violencia
	E1.14	<i>“Claro yo creo que eso también influye harto porque digamos en ese sentido el tema de las peleas y todo eso sería como la ley de la selva, porque es como que el que pelea ya empieza a subir como de grado, y el que va ganando se hace más conocido, y se dice oh este pelea bien y se hace más popular, y en eso se puede pescar hasta a una mina que es súper linda porque se va a sentir protegida, entre comillas”.</i>	Motivaciones: Reconocimiento para el hombre, protección para la mujer
	E2.4-5	<i>“Se creen los dominantes, los que más choros, los que tienen que dominar ciertos lados o dar la impresión que mandan, por eso algunas personas se agarran a pelear, pa’ hacerse el más fuerte pero ¿qué sacan? Reconocimiento entre ellos, porque si te poni a pelear después van a pensar: ah... este no me va a decir nada porque sabe que yo le voy a pegarle, por eso”</i>	Motivaciones: reconocimiento, dominación.

	E2.19-22	<i>“Si, se ocupa harto, mucho porque igual algunas personas lo usan como medio de defensa y otros para medio de agredir a las otras personas. Algunos lo tiran como talla: No... si voy a apuñalar a cierta persona, y otras personas me dicen: no... por si acaso, puta me puede servir para algo, si me asaltan saliendo del colegio la puedo ocupar, y eso. En esta época es así, porque por decirte algunas veces voy en una calle y ya están asaltando a alguien, si es muy visto eso, siempre en todos lados, en el metro, en los paraderos, en las micros, en las plazas, en todos lados”.</i>	<p>Presencia de arma blanca en aulas.</p> <p>Miedo latente a ser víctima de asalto o riña.</p> <p>Aprendizaje social de violencia</p>
4.3 contexto posibilitador	2.62	<i>“Es que lo que pasa es que no me gusta tampoco porque a veces tu podi ir pasando y no tienes nada que ver y pueden estar, no sé, en una balacera o algo y te puede pasar algo a ti, y tú no tuviste ni arte ni parte y te puedes llegar hasta morir. Entonces salís y en cualquier momento te puede pasar algo, sales para afuera de tu casa y te pueden meter en cualquier taco y te puede llegar hasta un balazo sin saber que estas metido tú en ello”.</i>	<p>Percepción de permanente riesgo de inocentes en situaciones de violencia cotidiana.</p>
	2.63-68	<i>“Yo creo que en todos lados pasa, en el barrio alto también. En todos los barrios son. Si, porque en los barrios altos son otro tipo de peleas. Yo creo que lo que falta es dar un poco de cultura a la gente, la cultura de conversar. la gente ya ni sale para la calle. Yo por ejemplo no salgo. Antes salía pa’ vacaciones como a las ocho de la mañana de la casa y llega a las doce de la noche a mi casa. Ya no se puede”.</i>	<p>Percepción de transversalidad de la violencia en la sociedad (problema cultural)</p>
	2.72.77	<i>“Yo encuentro que la droga tiene así a la gente. Es que los del barrio alto igual hacen lo mismo y consumen más que acá porque tienen más plata y más oportunidades, pero la hacen piola, ese es el punto cachai?. Porque aquí no la hacen piola para demostrar más cosas, pero al final no demuestran nada po’. Es pura choreza, porque si tu fumas y haces un pito al frente de todos dicen “ahh, este es choro”.</i>	<p>Posesión y consumo de droga para demostrar choreza y obtener reconocimiento (necesidad no material)</p>
	2.84	<i>“Porque cuando generalmente hay balacera esos son por líos de drogas y cuando hay líos de drogas no sacas nada con conversar, o líos de mujeres, porque los hombres igual hoy en día lo que tienen es de pelear por mujeres”.</i>	<p>Narcotráfico o mujeres como causas de violencia masculina.</p>
	2.85	<i>“Yo vivía aquí en esta parte de Lo Hermida y al frente de mi casa se juntan, venden y todo, y pelean y gritan y es puro hacer escándalo... pelean los hombres y la mina lo pesca de atrás y dice “no le peguí, no le peguí”, y no se tocan, te juro que no se tocan, cachai?. Entonces si yo voy, voy a pegarle un combo, no voy a estar haciendo un show. Entonces yo creo que, no sé, de repente es para llamar la atención”.</i>	<p>Estética y violencia como espectáculo. Nuevas formas de masculinidades en sectores empobrecidos.</p> <p>Se aparenta ser fuerte y se amenaza con golpear.</p>

	2.88	<p><i>“Pero ahí yo encuentro que la culpa la tiene el gobierno no más pues, porque ¿para qué sirven los carabineros, si al fin y al cabo no van hacer nada?. Ahora por ejemplo hace poquito hubo un accidente allá arriba y uno llama a carabineros y se encuentra ocupado, ocupado. O si no los llamas y ya puede estar muerto el gallo y ellos llegan a la hora después (risas). Y eso que allá arriba está la comisaria, ahí mismo en el Monserrat y ¿cuánto se van a demorar en subir para arriba a ver algo?.”</i></p>	<p>Percepción de desprotección y lento actuar policial en sectores peligrosos.</p>
	2.112 -114	<p><i>“Pero a veces tú no quieres pelear o tu amiga no quiere pelear, pero la persona de al lado, del grupo que se juntan, del mismo grupo, tus mismas amistades te gritan pégale, pégale, pégale, y tú para quedar bien con esas personas lo haces. O por ejemplo vas con tu amiga y alguien le dice algo a tu amiga, y tu amiga se pone a pelear y no la vas a dejar sola. Porque igual hoy en día no es mucho el entorno que se pueda discutir con ella (y yo me voy a pescar allá), sino que viene la patota y si estás sola te pescan todas y eras”.</i></p>	<p>Incentivo perverso. Morbo social de la gente por ver el espectáculo violento.</p> <p>Pelear por lealtad (código), defensa del amigo/a sobre todo ante la amenaza del maleteo (víctima de un grupo).</p>
	2.115 -118	<p><i>“Yo tengo mi pololo, y mi pololo: es que no, pero mira eso, mira eso y yo le digo: ya si vas a pelear yo me voy para mi casa, es que no... yo andaba con mi pololo de la mano y no sé, me miraban, y él quería ir a pegar, a pegar. Pero no sé lo que pasa porque si el hombre va con la polola, el debería, si andan de la mano, se debería sentir orgulloso que le griten o que le digan algo porque es tu polola, y le están diciendo y está contigo todos los días, a ti te da la mano y entonces es como tonto y el hombre no sabe pensar las cosas, llega y actúa. Y ahí empiezan los cahuines de que quieren a uno y a otra. Igual que ellos desconfían y dicen “ahh me cagai” y tú le estas siendo fiel y si los cagai no se dan ni cuenta, es todo al revés (risas)”.</i></p>	<p>Mujeres como provocadoras / contenedoras de situaciones de violencia que parten de la inseguridad del hombre a la infidelidad.</p>
	3.17	<p><i>“Ahora la conversación no sirve de mucho porque uno cuando intenta conversar frente a un problema los ánimos se alteran, se alteran, se alteran hasta que saltan los dos. Y si no la gente se va en defensiva, tú le estás hablando así bien y al tiro te empiezan a gritar, a decir cosas. E igual uno trata de bajarle el perfil a ciertas situaciones conversando porque esa es la idea, calmar los ánimos, nunca es tan necesario llegar a los golpes. Así, como se dice, todo se arregla hablando”.</i></p>	<p>Percepción de habilidad de conversar no desarrollada para resolver conflicto. (incapacidad comunicativa)</p> <p>Actitud defensiva de una de las partes produce alterar los ánimos.</p>

3.61-62	<p><i>“Se las da de choro. Yo creo que esa es una estupidez monumentalmente grande. Pero eso es cuando están con los amigos, porque cuando no están con los amigos son calladitos, muy muy calladitos, yo conozco personas que son así, mujeres también, que te tiran palabrazos, pucha te tratan mal así, vas pasando y te tiran un palabrazo feo. Y cuando las ves en la calle sola, son muy pollitos. A mí el otro día me paso no voy a decir quien fue, pero fue una niña de acá del colegio que yo no le tengo buena, y ella no me tiene buena pero son problemas de nosotros, pero yo estaba en el paradero y ella cuando está sola nunca me dice nada, pero ella andaba con dos amigas más y yo estaba sola, estaba esperando la micro y ella va y me dice un garabato y yo como señorita, como que la quede mirando, me di vuelta y me quede callada. Claro, como toda una dama, la mire feo si, pero me quede callada. Pero no son capaces de decir las cosas a la cara y venir donde mí y decirme las cosas en la cara.</i></p>	<p>Reconocimiento de los pares. Masculinidades.</p> <p>Problemas no conversados y encuentros en desventaja numérica dan pie a situaciones de violencia verbal,etc.</p>
E2.14	<p><i>“Si porque, si está más violenta, anteriormente no era violenta por la gente, el pueblo, sino era más violenta por el gobierno cuando estuvo la dictadura, en cambio ahora está más violento el pueblo, por decirte salen a protestar y salen los encapuchados y dejan la caga”</i></p>	<p>Distinción violencia según momento socio-histórico (dictadura / democracia)</p>
E2.15	<p><i>“Algunas si, donde se maneja, un ejemplo, donde se maneja la droga ahí todo es más violento porque pucha, si hablai o decí algo que no debí te van a pegar al tiro, por eso, pero para ese lado más que nada porque si estay en un lado así como más piola donde no hay mucha droga o muchas armas, por decirlo así, es tranquilo”</i></p>	<p>Contexto de narcotráfico y droga son siempre más violentos que otros espacios</p>
E2.52-54	<p><i>“La violencia de la sociedad al final se mete en el colegio po, si también somos algo social. Como quitarla sería difícil porque viene de muchos lados, un gran punto de la violencia viene de la droga, porque cuando uno anda drogado anda como hiperactivo, quiere nose como quiere pelear, quiere hacer algo... pero hay que diferenciar porque la marihuana es como normal, si la natural no te hace nada, lo único que hace es reírte, relajarte, y al final te tranquilizai con eso, porque la marihuana no te lleva a violencia, nunca la ha llevado. Pero ya lo que es más la coca, la pasta, porque la coca te deja duro y tení que pegarle a alguien, o hacer algún tipo de cosa para que se te vaya ese tipo de sensación y como que te sintai más agradable. Pero es difícil porque hoy día se consume mucho más que antes. Ahora pucha yo he visto de doce años consumiendo coca, y eso ya pucha antes no se veía mucho eso”</i></p>	<p>La violencia en el colegio como expresión de la violencia social.</p> <p>Violencia vinculada con estar bajos los efectos de drogas duras.</p>

4.4 fondo ideológico	1.30-32	<i>“Ser libre, respeto, él está demostrando que es el más fuerte que todos los otros, quiere sobresalir, ser el líder”.</i>	Son bienes no materiales como la libertad y respeto los que estarían en juego.
	2.70-71	<i>“Lo que pasa que la gente está aburrida también de que le pasen a llevar tanto, hablando de barrios, digamos barrios más bajos, porque yo he pasado por el barrio alto y nunca en mi vida he visto gente peleando de esquina a esquina, gritándose cosas, o tirándose balas, piedras. Entonces, la gente yo creo que ya está aburrida, bueno igual yo siento que es falta de cultura, un poco de las dos cosas”.</i>	Percepción de relación proporcional entre +abusos y +violencia
	2.109-110	<i>“Porque ellos lo hacen no sé, por creerse más, más choro. Como para poder tomar su lugar a la parte que va. No utilizan poder de raciocinio, igual que los perros pelean y el que le pega más al otro es macho alfa, igual que los animales, bueno somos animales pero hay algo que nos diferencia de los animales que andan en cuatro patas y es que somos que tenemos poder de raciocinio y no lo utilizamos ni lo demostramos para nada”.</i>	Uso estratégico de la violencia para el reconocimiento, poder de fuerza. (masculinidades)
	3.66	<i>“Es como que no te reflejas en la violencia, es pillar a una persona y pegarle, para descargarlo... llorar es la forma más sencilla de descargarlo, de sacar lo que te importa en vez de guardártelo o descargarlo a otra persona”.</i>	Distinción entre el llorar vs pegar. Propuesta de eventual solución a la violencia.