

**Violencia de Reglamento.
Análisis de los Reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con
alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región
de Valparaíso, Chile. ***

**Violence of Regulation.
Analysis of the Regulations of school life in two schools with high level of
violence reported of students to professors of the region of Valparaíso,
Chile.**

**Claudia Carrasco Aguilarⁱ
Juan Pablo Álvarez Gonzálezⁱⁱ
Domingo Asún Salazarⁱⁱⁱ
María Julia Baltar de Andrade^{iv}
Camila Bustos Raggi^v
Sebastián Ortiz Mallegas^{vi}
Demian Smith Quesada^{vii}**

* Este estudio fue financiado y patrocinado por la Escuela de Psicología PUCV.

ⁱ Psicóloga, Master en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de Estudios Avanzados Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Valladolid. Postítulo Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas para la Equidad de Género, Universidad de Chile. Académica Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Responsable Estudio: “Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básica de una comuna en la quinta región de Valparaíso” E-mail: claudia.carrasco.a@ucv.cl

ⁱⁱ Egresado de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Asesoramiento Educativo, PUCV. Investigador en Terreno: “Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básica de una comuna en la quinta región de Valparaíso”. E-mail: juanpabloalvarezg@gmail.com

ⁱⁱⁱ Psicólogo, Magister Psicología Social, Universidad de La Serena. Profesor Agregado Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: domingoasun@yahoo.es

^{iv} Psicóloga, Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académica de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso E-mail: maria.baltar@ucv.cl

^v Egresada Psicología, PUCV. Investigadora en Terreno: “Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básica de una comuna en la quinta región de Valparaíso. E-mail: camilabustosraggi@gmail.com

^{vi} Egresado de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Programas de Mejoramiento Escolar. Investigador en Terreno: “Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básica de una comuna en la quinta región de Valparaíso. E-mail: sebastian.ortiz@ucv.cl

^{vii} Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado Coaching y Cambio Organizacional, PUCV. Investigador en Terreno: “Análisis etnográfico del orden social que favorece la

Tabisa Verdejo Valenzuela^{viii}

Recibido el 02 de octubre de 2014, aceptado el 15 de noviembre de 2014

Resumen: Sobre la base de un estudio de casos múltiples, se realiza un análisis crítico documental con estrategias de análisis de contenido, de dos Reglamentos de Convivencia Escolar en dos escuelas públicas (urbana y rural) que presentan altos índices de violencia escolar, en la Región de Valparaíso, Chile. Los principales resultados indican que cada Institución construye prácticas sociales particulares, y dinámicas de violencia simbólica y difusa, aunque compartirían la misma función social: la inculcación de un arbitrario cultural que refleje los valores de un sistema social que ubica a los estudiantes de estas escuelas en un determinado lugar social. Para esto, la escuela urbana impone rituales culturales y utiliza estrategias de refuerzo. Por su lado, la escuela rural, se concentra en estrategias de disciplinamiento y renovación del habitus del estudiante. En ambos casos, esta imposición normativa quebraría el diálogo, clausurando la palabra del estudiante.

Conceptos clave: Violencia simbólica; control social; disciplinamiento; Reglamentos de Convivencia.

Abstract: This investigation is a study of multiple cases. There is a critical documentary analysis and an analysis of content of two Local Policies of school conviviality in two public schools (urban and rural) by many violence, in the Region of Valparaiso, Chile. Results: in every school happen symbolic violence and diffuse violence. In both schools a culture is imposed arbitrary, and in every school there are imposed the values of a social context. The urban school imposes cultural rituals and reinforces his students. The rural school, it worries about the discipline and imposes a habitus on his students. In both schools, the dialog is broken between adults and students.

Key words: Symbolic violence; social control; disciplines; local Policies of school Conviviality.

aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básica de una comuna en la quinta región de Valparaíso”. E-mail: demianchsmith@gmail.com.

^{viii} Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Diplomada en Asesoramiento Educativo, PUCV. Profesora Colaboradora Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de ValparaísoE-mail: tabisaverdejo@gmail.com

Problema

Hasta fines de los años ochenta, la mayoría de las corrientes teóricas que abordaban el tema de la violencia compartían el supuesto de que la violencia en las sociedades contemporáneas constituía un obstáculo en las relaciones tradicionales (Riella 1999). Para Mingo (2010), una de las limitaciones que se observa en muchos de los estudios sobre este tema es que la violencia suele abordarse como un problema individual, y desde una perspectiva patologizante de la misma. Sin embargo, las conductas de desorden en niños y jóvenes, tendrían más bien su origen en factores sociales, relacionales, escolares y familiares; así como en diversas formas de desigualdad social (Martínez-Otero 2005). Respecto de esto último, Villanueva (2007) señala que estamos actualmente viviendo en una sociedad cada vez más desigual, lo que efectivamente estaría repercutiendo en las formas de interacción en la escuela. Esto es confirmado por Veccia, Calzada y Grisolia (2008), para quienes es necesario en el análisis de la violencia, revisar los factores históricos, comunitarios, institucionales y familiares. Para Valdés, Yañez & Martínez (2013), las explicaciones a las conductas de agresión escolar no deben buscarse en planteamientos de la teoría psicológica evolucionista, ya que la conducta agresiva en los escolares no sería consecuencia de algo normal de la edad.

Para Martín-Baró (1999) la escuela es un espacio social y simbólico que promueve situaciones mediatas o inmediatas que permiten el desencadenamiento de la situación de violencia, existiendo muchas formas de violencia, algunas difusas (Riella 1999) y otras simbólicas (Bourdieu y Passeron 2002). Para Oliveira y Guimarães (2000) la violencia detenta una cierta racionalidad, en la medida que es eficaz en alcanzar un fin que debe justificarla. Por eso, para estos autores es instrumental y mediática (Martín-Baró 1999), impactando en las prácticas cotidianas de sus diferentes actores, los que circularían en particulares campos de producción simbólica (Retamozo 2009).

En Chile, diversos estudios (Flores Zerón, 2007, García y Madriaza, 2005) han descrito en profundidad cómo aquello que ocurre dentro de las escuelas está vinculado con lo que ocurre alrededor de ellas, permitiendo que en los establecimientos educativos se expresen diferentes formas de violencia escolar. En

esto, autores como Riella (1999) señalan que la violencia en las escuelas sería una expresión de la ineficacia del control social, actuando como síntoma de la pérdida del sentido de la educación y de las inequidades de la globalización (Debarbieux, 2003). Es en este contexto que para la UNESCO (2002) en la escuela se producen abusos de poder entre los diversos actores del mundo escolar, a través de sutiles formas de discriminación. En este sentido, UNESCO (2000:2) se encarga de definir violencia escolar como diversas formas de violencia entre diversos actores educativos:

“En la escuela se producen abusos injustificados de los adultos hacia los niños y niñas, y también de unos grupos de niños sobre otros, a través de sutiles formas de discriminación, atropellos, humillaciones. A veces, la escuela no es del todo consciente de cómo un currículum poco flexible y significativo para los jóvenes, la falta de diálogo y el autoritarismo que se permite en la convivencia diaria, alimentan la violencia que cada día se expresa con mayor fuerza en los centros educativos”.

Ya otros autores en Chile, han mostrado cómo la discriminación actúa como forma de violencia en la escuela (Magendzo, 1996), identificando ciertos ámbitos en que la discriminación opera, destacando: el Derecho a la Educación, la Segregación Escolar, el Currículum, los Profesores como administradores de justicia, los Estudiantes a través de prácticas de matonaje, la Infraestructura física y material; y finalmente, la Disciplina escolar. Para el autor (Magendzo, 1997:16), “Las escuelas pasan más tiempo controlando y sancionando a los que se desvían de la norma que tratando de dialogar y comprender el por qué los estudiantes elaboran diferentes y variados mecanismos para afirmar sus identidades”, perpetuando la lógica de la homogenización. Para Camacho, (2001), la garantía de mantención de la disciplina en las escuelas siempre exige una presencia de relaciones de dominación y subordinación. Sin embargo, para el autor, al pensar sobre la indisciplina, siempre hay que recordar su lado positivo. Muchas veces, ella se torna un instrumento de oposición frente a la dominación, a la sumisión, a las injusticias, a las desigualdades y a las discriminaciones en busca de identidad y de los derechos (Apple, 1989, Camacho, 1990 citados en Camacho, 2001).

A veces, la escuela no es del todo consciente de cómo se alimenta la violencia que cada día se expresa con mayor fuerza en los centros educativos. Esta forma de actuar inconsciente, se vincularía con la definición de violencia simbólica que desarrolla

Bourdieu y Passeron (2002) para quienes se trata de la inculcación de un arbitrario cultural, el cual sólo resulta efectivo si opera con la complicidad de los violentados. En términos sencillos, la escuela impondría su propio sistema normativo y de valores, y si los estudiantes los aceptan como naturales, se demostraría la eficacia del ejercicio de la violencia simbólica. Este ejercicio actuaría sobre las disposiciones individuales (habitus) que forman parte y constituyen a la vez, las disposiciones culturales (campo de producción cultural) de los sujetos. De este modo, al invalidar un habitus se invalida un campo de producción cultural, y viceversa, y la Escuela es la institución social que por excelencia ejerce violencia simbólica, ya que tal como señalan Bourdieu y Passeron (2002) toda acción pedagógica es violencia simbólica, porque las relaciones de fuerza, que se dan entre los grupos y las clases que constituyen una sociedad, originan el poder arbitrario que se da en la comunicación pedagógica.

Para autores como Foucault (2002:214), no siempre se puede operar de forma violenta a través de formas difusas existiendo tecnologías de control que permiten un permanente proceso de vigilancia y castigo. Estos actuarían en la escuela a través de técnicas de penalización y visibilización, como el examen y el encauzamiento de conductas hacia un ideal normativo ajeno a los sujetos, y deseado por la Escuela, lo que reflejaría un énfasis disciplinario. Para el autor, las disciplinas serían los “(...) métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (...)”, Para Camacho (2001), la garantía de mantención de la disciplina en las escuelas siempre exige una presencia de relaciones de dominación y subordinación. Sin embargo, para el autor, al pensar sobre la indisciplina, siempre hay que recordar su lado positivo. Muchas veces, ella se torna un instrumento de oposición frente a la dominación, a la sumisión, a las injusticias, a las desigualdades y a las discriminaciones en busca de identidad y de los derechos.

En el mismo sentido de lo anterior, para Sposito (2001), la violencia es todo acto que implica la ruptura de un nexo social por el uso de la fuerza. Esta autora encuentra un nexo entre la violencia y el quiebre del diálogo, y de la capacidad de negociación. Tavares dos Santos (2001) lo nomina como el Enclausuramiento del gesto y de la palabra. Es por ello que la violencia siempre es un medio y nunca un fin. Para Oliveira y Guimarães, (2000) la violencia detenta una cierta racionalidad, en la medida que es eficaz en alcanzar un fin que debe justificarla. Por eso, es instrumental y mediática,

perdiendo de esta forma. En palabras de Martín-Baró (1999: 372) “Un acto de violencia instrumental es aquel realizado como medio para lograr un objetivo diferente”.

En Chile, en el año 2011, el Ministerio de Educación construye una Política de Convivencia Escolar (Mineduc 2011) que declara la obligatoriedad de la existencia de Reglamentos Internos de Convivencia Escolar, bajo la amenaza de multas, cese de la entrega de recursos y despojo del reconocimiento oficial a las escuelas que no lo posean. Este Reglamento debiera tener una estructura que posibilite la aplicación de sanciones y creación de normas que regulen el comportamiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Por otro lado, estipula en la Ley General de Educación en su artículo 15, que “estudiantes, padres y apoderados pueden participar en su revisión y aprobación”. La idea original de los Reglamentos Internos de Convivencia escolar, ya se venía presentando en la anterior Política de Convivencia escolar, del año 2004.

Como parte del conjunto de actividades de mejoramiento en convivencia escolar en una comuna de la Región de Valparaíso en Chile, se lleva a cabo un diagnóstico de convivencia escolar. La pregunta dirigida a estudiantes “Un alumno o grupos de alumnos molestan a un profesor” obtiene un total de 52,2% de respuestas positivas (a menudo y siempre). Esto podría explicarse al correlacionar esta cifra con la alta percepción de los estudiantes de maltrato por parte de sus profesores. El 62% de los mismos estudiantes, señalan “No” a la pregunta “me tratan bien” de la dimensión ¿Cómo te sientes tratado frente a tus profesores o profesoras? Asimismo, el 52% de los estudiantes responde “no” ante la afirmación “Me enseñan y tienen paciencia”. En este contexto, a diferencia de los resultados de la Encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar (Gobierno de Chile 2011), en la que señala que el 75% de los estudiantes tienen confianza con los profesores, en la comuna señalada sólo un 7% de los alumnos/as habla con sus profesores respecto de los problemas de convivencia en la Escuela.

Pese a estos resultados, los docentes perciben sentirse a gusto haciendo clases en sus establecimientos (77% muy a gusto) percibiendo la relación entre estudiantes y profesores como buena (65%) y muy buena (27%). Los resultados en esta comuna contradicen la tendencia nacional, ya que los estudiantes perciban indicadores

elevados (sobre el 50%) de agresiones hacia los docentes, y estos últimos no afectan su motivación para el ejercicio docente. Además, la tendencia comunal se reproduce al interior de cada escuela, donde encontramos que las frecuencias más elevadas de agresiones hacia docentes están en escuelas básicas rurales (Pregunta: Un alumno o grupos de alumnos molestan a un profesor) del siguiente modo: Escuela rural 1=40,4%; Escuela Rural 2=63,8%; Escuela Rural 3=60,7%; Escuela Rural 4=69,2%. La escuela básica urbana más elevada en este indicador, presenta un índice de 59,7%.

A partir de lo anterior surge la pregunta por los contextos que favorecen estas prácticas de violencia desde los estudiantes hacia sus docentes, bajo el supuesto de que los Reglamentos de Convivencia son una primera aproximación para comprender el repertorio conductual aprobado por el mundo adulto en el marco normativo de estas escuelas, y asumiendo lo que señala Martín-Baró (1999), que para que se realice un acto de violencia o de agresión, debe darse una situación mediata o inmediata, en la que tenga cabida ese acto. Para Martín-Baró (1999) ante todo, debe darse un contexto social conformado por un marco de valores y normas, formales o informales, que acepte la violencia como una forma de comportamiento posible e incluso la requiera.

Es así como surge la pregunta por las características de los Reglamentos de Convivencia escolar, en una escuela urbana y una rural, de una comuna de la Región de Valparaíso, con altos índices de intimidación docente. Los Reglamentos de Convivencia Escolar, constituirían el marco de valores y normas del que nos habla el autor, y que cargan de valor simbólico no sólo el espacio social denominado escuela, sino también, las prácticas concretas que se permiten (o no) para sus distintos actores, y que para este caso encausan el sentido de la violencia reportada de estudiantes a profesores.

Metodología

Este artículo corresponde a la primera fase de análisis de un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil y García 1996) en el cual se utilizan dos casos únicos a la vez (una escuela rural y una escuela urbana, ambas con el mayor porcentaje de violencia desde los estudiantes hacia los profesores) para estudiar la realidad que se

desea explorar. En este sentido, acá se presenta la fase de análisis documental (Prieto 2001).

Producción de información: La Escuela rural seleccionada, imparte educación Básica completa de 1° a 6° año. Esta escuela cuenta con una matrícula de sólo 31 alumnos en modalidad multigrado, es decir, los estudiantes asisten en grupos de dos niveles por curso¹. La Escuela Urbana por su lado, tiene más de un curso por nivel. Está ubicada en pleno centro de la ciudad y su ubicación privilegiada le permite ser sede de las múltiples actividades de la comuna. Cuenta con una matrícula de 338 alumnos. En ambas escuelas, se analiza el Reglamento Interno de Convivencia. Se modifica el nombre de las Escuelas y se mantiene en anonimato a la comuna, con el fin de no estigmatizar a las escuelas.

El Reglamento Interno de Convivencia Escolar de la Escuela Urbana, tiene 6 páginas y contiene los objetivos y los conceptos guías del documento, reconociendo la definición de buena convivencia escolar, acoso escolar y comunidad educativa. Luego, profundiza en derechos, obligaciones y prohibiciones de los alumnos (Artículo n° 3). En el marco de las obligaciones de los estudiantes, se especifica el criterio de presentación personal, diferenciado por género, a lo cual se le suma ítems de asistencia y puntualidad, comportamiento y orden general. Las prohibiciones planteadas por el documento consideran la especificación de faltas en las que podría incurrir el alumno, y sus consecuentes sanciones y medidas. Así, se establece inicialmente una clasificación de faltas que van desde las leves a muy graves, y posteriormente se profundiza en el tipo de sanción o medida que involucra cada una de ellas. Finalmente, -en el marco del Artículo n° 3 del Reglamento-, se presenta un ítem relacionado con los estímulos positivos posibles de ser alcanzados por el estudiante debido a logros académicos, deportivos, esfuerzo, comportamiento, valóricos, entre otros. Además se especifica que un apoderado también puede merecer tales estímulos positivos, *siempre que* “se destaquen positivamente en sus cursos o en el establecimiento” (Derechos, obligaciones y prohibiciones de los alumnos, p. 4, Párrafo 6). El apartado que corresponde al Artículo n° 4 del Reglamento establece la normativa respecto a los apoderados (ítem “Derechos y Obligaciones de los Apoderados”). Además de especificarse derechos y obligaciones, se destaca como

¹ 1° y 2° básico son un curso, 3° y 4° básico son otro curso, 5° y 6° básico, son otro curso.

importante el conducto regular que deberá seguir un reclamo del apoderado, la tipificación de conductas que no serán aceptadas, y las medidas a tomar en caso que el apoderado no cumpla con sus responsabilidades. Los últimos artículos abordan las condiciones que determinan la promoción de los alumnos, y artículos transitorios referidos a la normativa vigente a la que están sujetos equipo directivo, docentes y asistentes de la educación.

El Reglamento Interno de Convivencia Escolar de la Escuela Rural tiene 36 páginas, con ítems relacionados con la legalidad que lo enmarca y definición de conceptos como: Convivencia Escolar, Agresividad, Conflicto, Violencia, Bullying. Se identifica el establecimiento con elementos técnicos y características generales de los estamentos. Luego, se mencionan los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Institucional del colegio y los deberes y derechos del personal de la institución (director, docentes, asistentes de la educación, alumnos y apoderados). En el caso de los estudiantes, la clasificación de ítems especifica la normativa respecto a la presentación personal orientada por género, asistencia y puntualidad, comportamiento y disciplina. Dentro de este último aparecen los tipos de medidas disciplinarias, faltas a la disciplina (se ejemplifican), clasificación de las faltas, y amonestaciones y sanciones. Finalmente, el documento presenta un apartado de anexo que contiene protocolos de acción ante situaciones de abuso sexual, bullying, situaciones de embarazo y maternidad adolescente; un modelo de compromiso para apoderados, y un protocolo de condicionalidad de la matrícula de un estudiante por incumplimiento del Reglamento.

Estrategias de Análisis de Información: Se desarrolló un Análisis Crítico Documental (Hochman y Montero 1986). Este tipo de estudio consiste en la apreciación definitiva de un texto a partir de técnicas de categorización, para lo cual se realizó un Análisis de Contenido categorial Temático (Vázquez 1994) que presenta las categorías emergentes del análisis intracaso (cada caso por separado). Esta estrategia de análisis busca inferir significados considerando temas provenientes de declaraciones manifiestas y directas, dando cuenta de los aspectos recurrentes, aspectos principales y subsidiarios. Las discusiones presentan el análisis intercaso, a través de estrategias de replicación teórica y literal (Rodríguez, et. al 1996)

Resultados

A continuación, se muestran las categorías que dan cuenta del análisis intracaso en los documentos señalados. Primero se presentará la Escuela Urbana, y luego, la Escuela Rural. Cada categoría lleva consigo una interpretación que luego es respaldada con citas textuales de cada Reglamento de Convivencia.

Escuela Urbana

Categoría 1: La Imposición De Rituales

Se evidencia la imposición de rituales culturales que le otorgan identidad a la escuela, al margen de la identidad de origen los estudiantes, lo que insinuaría atisbos de violencia simbólica en la medida en que estos rituales implican la imposición de un arbitrario cultural, construido no sólo desde fuera de los campos de producción cultural de origen (cultura de origen) de los estudiantes, sino además, desde el mundo adulto.

El alumno o alumna tiene el deber de participar en todos los actos o actividades que el establecimiento programe, sean estos actos: cívicos, patrióticos, desfiles, conmemorativos, sociales, de aniversario, culturales o deportivos (Obligaciones Estudiantes-Apartado de Asistencia y Puntualidad, p: 2, Párrafo 8).

Estos rituales constituyen un deber, cumpliendo con la función socializadora de la escuela. Frente a la pregunta de ¿cuál es la cultura frente a la que se busca socializar al estudiante? Pues nos encontramos con la existencia de rituales que por un lado se relacionan con la nación (rituales cívicos) y por otro lado, con la institución escolar. Desde allí, se evidencia cómo la escuela actuaría como una institución social reproductora de los valores y principios del Estado, siendo la generadora del vínculo Estado-Sociedad Civil, permitiendo entonces el aseguramiento de formas de participación ciudadana y la adhesión a valores patrios.

Categoría 2: La visibilización del estudiante: La condición de estudiante y el refuerzo

Aparece un discurso moral implícito, materializado en la idea de una forma estable y determinada de ser estudiante, en oposición a características de juegos bruscos y agresiones, las que sólo son aceptadas fuera de la escuela. De este modo, se regula las relaciones castigándolas siempre que sean visibilizadas como un caso a través del permanente examen, en la medida en que los niños tengan la condición de estudiantes. La estrategia de visibilización se implementa a través del reconocimiento de una condición esencial: ser estudiante, la que además es jerarquizada con el fin de recurrir a estrategias de señalamiento. Estas últimas, permiten la vigilancia del caso, instalando un ideal normativo que se vuelva objeto de deseo para los estudiantes, con el fin de obtener de ellos la necesaria complicidad en el ejercicio de la violencia simbólica.

Los alumnos y alumnas deberán mantener siempre dentro del establecimiento un comportamiento acorde a su condición de estudiante. (Obligaciones Estudiantes Comportamiento y Orden en General, p: 2, Párrafo 9)

Durante su permanencia en el establecimiento, los alumnos y alumnas evitarán los juegos bruscos, las agresiones físicas, verbales de manera directa o a través de recursos tecnológicos, los apodos y sobrenombres o las groserías para referirse a sus compañeros o cualquier persona que esté en el establecimiento (Obligaciones Estudiantes- Comportamiento y Orden General p: 2, Párrafo 9).

Se estimulará positivamente a los alumnos y alumnas con registro en su hoja de vida y entrega de Diplomas, Distinciones especiales, Viajes de Estudio, Cuadro de Honor, entre otros, al finalizar el 1º y 2º Semestre de cada año. Dichos Logros pueden ser: académicos, deportivos, esfuerzo, comportamiento, valóricos, entre otros. - Además se distinguirá a los apoderados que se destaquen positivamente en sus cursos o en el establecimiento. (De los Estímulos Positivos, p: 4, Párrafo 7)

Categoría 3: la función de la exclusión de la cultura juvenil: el encauzamiento de conductas

Se estipula la prohibición de expresiones de afecto de pareja, excluyendo con esto, a la cultura juvenil del establecimiento. La función social que cumple, es el

encauzamiento de conductas consideradas apropiadas por el mundo adulto. Así mismo, se prohíbe la expresión de capitales culturales que no estén en concordancia con las normas del colegio, constituyendo un acto de violencia simbólica.

Todos los alumnos tienen derecho a (...) Ser respetado por su propia cultura o etnia, idioma o credo religioso, siempre que no se anteponga a las normas del presente manual. (Derechos, obligaciones y prohibiciones de los alumnos De los Estímulos Positivos, p: 1, Párrafo 7)

Se prohíbe estrictamente a los alumnos y alumnas lo siguiente: [...] Las manifestaciones afectivas de pololeo en el interior del establecimiento (Obligaciones Estudiantes- Prohibiciones, p: 3, Párrafo 2).

De este modo, se evidencia el énfasis en el control de los cuerpos, volviendo a los sujetos en casos anómalos que son posibles de ser controlados. En la convivencia de los capitales simbólicos de origen de los estudiantes y el campo de producción cultural de la escuela, éste último es el que expresa su poder, aludiendo al respeto como acción posible en el marco del campo de producción cultural de la escuela.

Escuela Rural

Categoría 1: La escuela como reproductora del poder disciplinario en la cultura

La escuela queda situada desde el rol de la representante de la sociedad, y particularmente, como la encargada de su reproducción. Esta reproducción, inculcaría valores asociados al poder disciplinario implicando entonces que la escuela sería la encargada de reproducir una sociedad altamente controladora de los sujetos escolares. En este Reglamento, el comportamiento queda definido en categorías polares (bueno o malo) quedando entonces explicitado su necesario encauzamiento.

En nuestra sociedad la convivencia, la disciplina y el respeto son elementos imprescindibles para que ésta alcance sus objetivos y metas establecidas. La Escuela

Básica Juana del Carmen no se excluye de esta aseveración, para poder entregar una educación de calidad es indispensable, establecer condiciones de tranquilidad, orden, tolerancia y empatía que favorezcan un aprendizaje comprensivo (p: 2)

Con el fin de lograr un óptimo avance en el proceso educativo de esta unidad educativa considerando a los alumnos(as), apoderados, asistentes de la educación, director, profesores y en general a toda la comunidad escolar, hemos considerado primordial elaborar un instrumento que regule el buen funcionamiento y comportamiento de todos los estamentos del establecimiento (p: 3)

Llama la atención que como instrumento penal, el Reglamento actúa de forma eficiente, constituyéndose como un documento que no sólo enmarca lo permitido y lo legítimo, sino que además, establece las normas y sanciones que explícitamente ofrecen un procedimiento de actuación frente al incumplimiento de lo legítimo.

Categoría 2: Disciplinamiento del habitus

El conjunto de disposiciones individuales, que se expresa en las conductas, vestimenta y estilos de relaciones sociales, busca ser reglado a través de dispositivos de control que vuelven obligatorio un determinado habitus, constituyendo entonces un mecanismo de violencia simbólica dirigido a la normalización de un determinado habitus. Los métodos que permiten visibilizar a los sujetos que no resulten normalizados, se vinculan con el uso de cierta vestimenta, lenguaje y juegos.

Deberes (de los alumnos/as): Los alumnos(as) deben asistir puntualmente a clases. Cumplir y respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro educativo. Demostrar interés y compromiso participando activamente en las clases. Ser respetuoso con todos los integrantes de la comunidad educativa. Los alumnos(as) deben cuidar y utilizar correctamente los muebles y las instalaciones del establecimiento. Los alumnos(as) deben utilizar un lenguaje adecuado, en todo momento y lugar, consecuente con el ambiente escolar (p. 13)

Presentación personal: Son las normas que regulan la imagen exterior de nuestros alumnos(as) hacia la comunidad, pretenden uniformar la vestimenta tanto formal como deportiva, además de una presentación adecuada, limpia y ordenada. La responsabilidad es del apoderado y del alumno(a), quienes deberán velar por el cumplimiento de estas normas (p: 14)

Los alumnos(as) evitaren los juegos bruscos, no empleara apodos o palabras groseras para referirse a otros alumnos(as) y a sus profesores. (Apartado Convivencia y Disciplina, p: 16)

Las medidas señaladas en el Reglamento, se orientan a visibilizar al estudiante a través del examen, como un permanente, sistemático y sutil proceso de vigilancia que busca llegar a internalizarse y dejar de requerir la presencia de sujetos vigilantes externos.

Discusiones

Cada Institución si bien, construye prácticas sociales y dinámicas de violencia simbólica particulares (Bourdieu y Passeron 2002) difusas (Riella 1999) y propias, ambas comparten la misma función social: la inculcación de un arbitrario cultural que refleje los valores de un sistema social que ubica a los estudiantes de estas escuelas en un determinado lugar social, que se relaciona a su vez, con la posición que ocupan otros actores para este caso adultos, que también forman parte de la estructura escolar, el alejamiento de la cultura juvenil permitiría la (in)visibilización de la imposición de los valores de la cultura adultocéntrica y dominante socialmente en el espacio educativo.

Por un lado, la escuela urbana impone rituales culturales que resultan ajenos a los capitales culturales de los estudiantes y sus familias, los que destacan por ingresar al mundo simbólico de niños y niñas, por medio de la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passerón, 2002) apelando a una condición de estudiante que deriva del mismo acto de

imposición. Es acá cuando aparecen formas de control social (Riella, 1999) llamadas a utilizar el refuerzo como mecanismo de visibilización de lo controlable (Foucault, 2002), en este caso las conductas y práctica apropiadas que sustentan la misma estructura escolar.

Por otro lado, la escuela rural se erige a través del disciplinamiento (Foucault 2002) en dos formas: reproduciendo un ideal dominante socialmente y rechazando el campo de producción cultural de origen de los estudiantes a través de la búsqueda de renovación de sus habitus, estableciendo lo que para Camacho (2001) se convierte en la garantía de mantención de la disciplina en las escuelas.

En ambos sentidos, la violencia implícita en los Reglamentos Internos de Convivencia, imposibilita al estudiante ingresar en una relación de diálogo, quebrando el nexo social (Sposito 2001) que podría posibilitar la construcción de un sentido colectivo y situado de los Reglamentos Internos de Convivencia. Esta imposición normativa, quebraría el diálogo, clausurando en el papel del Reglamento, la palabra del estudiante (Tavares dos Santos 2001). Al tratarse de un acto mediático (Oliveira y Guimarães, 2000) el fin se vincularía con la reproducción de un sistema social, que requiere el uso de formas difusas de violencia (Riella 1999) para lograr legitimarse.

Con lo anterior, el reglamento interno de convivencia aparece como un espacio simbólico de significación de la propia práctica social (Sisto 2012). Los reglamentos permiten mediante la inculcación normativa, la presencia de determinados significados para narrar el lugar que ocupa el “estudiante” en el entramado social de la escuela: la imposición de un arbitrario permite visualizar la interiorización de estructuras capaces de percibir, dar sentido, y comprender las reglas que rigen un determinado campo de producción cultural (Retamozo, 2009). De ahí que podemos pensar cómo el sentido de la violencia escolar se configura en un orden social ya articulado en particulares significados, los que son dados por la imposición de un arbitrario cultural que opera en la propia práctica de oficialización de la reglamentación de la vida escolar (Bourdieu y Passeron 2002).

La relación cultural de ambos campos de producción cultural, permite pensar en cómo el ejercicio de la violencia simbólica excluye no sólo elementos de la cultura

infantojuvenil por fuera del espacio educativo, si no además, configurando un lugar distinto y diferenciado para los niños y las niñas, en tanto niños/as y estudiantes en el contexto escolar y extraescolar. Lo que se indica como los valores inculcados buscan no sólo reproducirse en el espacio educativo, sino además en la sociedad civil en su conjunto, poniendo el valor que juega la escuela, en la constitución de la propia ciudadanía, similar a lo que indicaría Fonseca, Mary Adam, Ferreira (2012) al analizar los “Libros de Registro de Eventos”, documentos que también actuarían resguardando y validando simbólicamente el lugar de la escuela y sus profesores, en la operación simbólica del disciplinamiento y normalización de conductas estudiantiles.

En palabras de Freire (1997), el énfasis que existe en el poder de la normalización, a través de los diversos métodos disciplinares – en este caso la existencia y aplicación del reglamento Interno en Convivencia Escolar- buscaría garantizar la dinámica de la opresión, naturalizando, según Foucault (2002), lo que pueda haber de violento y de arbitrario en ello con el fin de atenuar los efectos de rebelión de los oprimidos. Para lograr estos efectos, según los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2002) se requiere de un trabajo ideológico, basado en acciones pedagógicas múltiples, difusas e institucionales, capaces de sustituir la violencia física y psicológica en violencia simbólica, lo que se confirma en el poder de la norma. Las eventuales amenazas de anotaciones, castigos, suspensiones, llamadas a apoderados, y finalmente de la expulsión, frente al incumplimiento del Reglamento de Convivencia Escolar, actuarían como formas de represión, las que según Riella (1999) aparecerían cuando el control social a través de la violencia simbólica, pierde su capacidad de persuasión. Entonces, la necesidad de reglamentar la convivencia en la escuela, estaría siendo expresión de la incapacidad del sistema social de reproducirse a través del control social sutil en sus aulas.

Como hemos mencionado, los mecanismos que los agentes del adentro construyen en torno al ejercicio de la violencia simbólica hacia los estudiantes, se articularían de la siguiente manera: imposición de un habitus de clase que no les es propio y negación del capital simbólico, lo que favorecería la reproducción social, cultural y económica que ubicaría a los estudiantes en una posición de subordinación.

En un esfuerzo por la normalización de la cotidianidad de la escuela, ambas instituciones regulan en sus Reglamentos Internos de Convivencia Escolar, desde las

conductas más globales, hasta las conductas más pequeñas en términos de interacción social. Charlot y Debarbieux (citados en Abramovay, 2004) en un afán por ampliar las formas de comprensión sobre la violencia escolar, hacen alusión a los conceptos de: violencia física, incivildades, y violencia simbólica; situándolos en un grado ascendente de abstracción. Con violencia física, los autores (Abramovay, 2004: 1, 2) hacen referencia a “(...) heridas, golpes, robos, crímenes, vandalismo, droga, tráfico y violencia sexual (...)”; mientras que el concepto de incivildad se caracteriza principalmente por lo que ellos denominan “microviolencias”, compuestas por “humillaciones y faltas de respeto”. Al destacar la relevancia del término violencia simbólica, los autores enfatizan una forma de violencia centrada en las relaciones de poder y las estructuras sociales, basándose en los planteamientos teóricos de Bourdieu y Passeron (2001).

En nuestro país, esto se acrecentaría por el propio entrapamiento que viven nuestras escuelas frente a la política pública orientada a convivencia escolar, que pone el valor consensual de la revisión y aprobación por parte de estudiantes y padres y apoderados de las normas que rigen el ordenamiento social de la escuela.

Cabe preguntarse, ¿cómo estos reglamentos pueden estarse vinculando con la alta tasa de agresión hacia os profesores, reportada por los estudiantes de estos colegios? Tenemos unas escuelas que controlan y castigan de forma institucional las conductas consideradas no deseadas en su interior. Siguiendo a Riella (1999), las escuelas evidencian en sus prácticas concretas la ineficacia del logro de sus principios y valores, debiendo recurrir a mecanismos de control explícitos que reemplacen a aquellos invisibles, con el fin de asegurar el encauzamiento de conductas (Foucault, 2002). Entones, las expresiones de agresión de los estudiantes hacia sus profesores, estaría situándose en lo que para Giroux (1990) son conductas de oposición. Para Giroux, (1990), una de las hipótesis más importantes de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase trabajadora no son meramente un producto del capital, sometidos en forma cómplice a los dictados de maestros autoritarios y escuelas que los preparan para una determinada vida y tipo de trabajo. Más bien las escuelas representan terrenos que pueden ser criticados, marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino por resistencia estudiantil colectivamente formada. En otras palabras, las escuelas serían sitios sociales caracterizados por currículums abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes e ideologías de clase en

competencia. Conflicto y resistencia tendrían lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que existen complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas.

Sin embargo, es necesario considerar que la conducta de oposición puede llegar a ser una expresión de poder que está abastecida por la gramática más poderosa de la dominación, la que reproduciría a la vez, constituyéndose en la apropiación y muestra de poder, lo que la llevaría a manifestarse a través de los intereses y discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista (Giroux, 1990). Existiría entonces, una posible distinción de aquello que el autor entiende por oposición y resistencia, siendo la primera, un mecanismo que retroalimenta a la relación de dominación, en cuanto la mantiene confirmando su existencia y función social, como en este caso, las conductas de agresión desde los estudiantes hacia sus profesores.

Referencias Bibliográficas

Abramovay, M. 2004. *Educação e Incivilidade*. Artigos do Observatório, Brasília/DF.

Araujo, C. 2001. "School experiences of Brazilia youngsters: the effects of violence in the construction of their identities." *Educ Pesq.* 27:141-160.

Bourdieu, P. y Passeron, J. 2002. *Los herederos: Estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Camacho, L. 2001. "As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes." *Educ Pesq.* 27: 123-140.

Chile. Ministerio de Educación. 2011. *Primera Encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar*. Santiago. Gobierno de Chile.

Chile. Ministerio de Educación. 2011. *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago. Gobierno de Chile.

Debarbieux, E. 2003. "School violence and globalization." *Journal of Educational Administration*. 41: 582-602.

Fonseca, D. Mary Adam, J. y Ferreira, L. 2012. "Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise / Contradictions in the school discipline process: analyzing incident books". *Psicol. Esc. Educ.* 18 (1): 35-43.

Flores, L. y Zerón, A. M. 2007. "Paradojas de la violencia escolar en Chile: desde la subjetividad fenomenológica de los actores." *Boletín de Investigación Educativa*. 22: 14-28.

Foucault, M. 2002. *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI

Freire, P. 1997. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García, M. y Madriaza, P. 2005. "Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos." *Psyche*. 14 (1): 165-180.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Hernández, T. 2005. "Des-cubriendo la violencia". Pp 57-75. *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Dirigido por Briceño-León. Buenos Aires: FLACSO

Hochman, H. y Montero, M. 1986. *Investigación documental: Técnicas y procedimientos*. Caracas: Panapo.

Magendzo, A. (1996) “Discriminaciones en la educación: Un tema insoslayable para la educación democrática”. Documento presentado en el Seminario: “Prejuicios, estereotipos y discriminaciones en la educación”, Santiago, junio 18.

Martín-Baró, I. 1999. *Acción e ideología*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Martínez-Otero, V. 2005. “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia.” *Revista Iberoamericana de Educación*. 38: 1-15.

Mingo, A. 2010. “Ojos que no ven... Violencia escolar y género.” *Perfiles Educativos* 32: 1-18.

Oliveira, W. F. y Guimarães, M.R. 2000. “O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação.” *Textos Educación para la paz* 1: 89-110.

Prieto, M. 2001. *La investigación en el aula, ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

Retamozo, M. 2009. “Orden Social, subjetividad, y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales.” *Athenea Digital*.16: 95-123.

Riella, A. 1999. “Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad”. *Revista Ciencias Sociales U. de la República*.16: 5-20.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. 1996. *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sisto, V. 2012. “Análisis del Discurso y Psicología: A Veinte años de la Revolución Discursiva.” *Revista de Psicología*. 21(1): 185-208.

Sposito, M. 2001. "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil." *Revista Educação e Pesquisa*. 27 (1): 87-103.

Tavares dos Santos, J.V. 2002. "Microfísica de Violência, uma questão social mundial." *Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência: Ciência e Cultura, Temas e Tendências*.1: 35-49.

Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. 2002. *Cultura de Paz en la Escuela. Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Santiago: UNESCO.

Valdés, A., Yañez, A. y Martínez, E. 2012. "Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el Bullying: Víctimas, Agresores-Víctimas y Agresores." *LIBERABIT*. 19(2): 215-222.

Vázquez, F. 1994. "Análisis de contenido categorial: el análisis temático." Texto de apoyo Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona.

Veccia, T, Calzada, J. y Grisolia, E. 2008. "La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo." *Anuario de investigaciones*.15: 159-168

Villanueva, A. (2007) Silencios y violencias en la escuela. *Revista on line San Pablo*. Servicio de Cultura y Actualidad religiosa. 171: 2-11.