
El lugar del barrio en los discursos de escuelas municipales de Playa Ancha*

Discourse analysis about the neighborhood in Playa Ancha

Claudia Carrasco Aguilarⁱ

Cristian Zamoraⁱⁱ

Alvaro Castillo Muñozⁱⁱⁱ

Resumen: Chile posee altos niveles de segregación barrial pero el sistema escolar se encuentra aún más segregado. A través de un análisis crítico de discurso se analizan entrevistas individuales y grupales de profesores, docentes directivos, apoderados/as y estudiantes, respecto de cómo se construye el barrio en el contexto municipal del cerro más grande en Valparaíso. Los resultados indican que se construye una distancia entre la escuela y el barrio de proveniencia de los/as estudiantes asociado a la lógica de frontera residencial estableciendo mecanismos de superioridad moral. Esto tiene la función de consolidar prácticas de violencia simbólica y control social, actuando con la complicidad del violentado a través de la expresión del arbitrario cultural de clase. Se discuten los resultados en términos de la escasa variabilidad del discurso así como de los desafíos que debe enfrentar la educación chilena.

Palabras Clave: segregación barrial, violencia simbólica, análisis de discurso.

* Este estudio fue financiado y patrocinado por el Convenio de Desempeño UPA 1301.

ⁱ Psicóloga, Master en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona-Universidad ARCIS. 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. Coordinadora Línea Psicología Educativa Departamento Disciplinario de Psicología, Universidad de Playa Ancha. Investigadora Responsable “Estudio de casos múltiples sobre el fenómeno de la violencia escolar en vinculación con la identidad local territorial en escuelas municipales de Playa Ancha” enmarcado en el Convenio de Desempeño UPA 1301. E-mail: claudia.carrasco@upla.cl

ⁱⁱ Psicólogo, Magister en Psicología Mención Psicología Social Comunitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Coordinador Línea Psicología Comunitaria Departamento Disciplinario de Psicología, Universidad de Playa Ancha. Co-Investigador “Estudio de casos múltiples sobre el fenómeno de la violencia escolar en vinculación con la identidad local territorial en escuelas municipales de Playa Ancha” enmarcado en el Convenio de Desempeño UPA 1301. E-mail: cristian.zamora@upla.cl

ⁱⁱⁱ Psicólogo, Universidad de Chile. Diplomado en Programación Neurolingüística. Especialización clínica de Psicoterapia Analítico Existencial, Internationale Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse, Alemania. Director Departamento Disciplinario de Psicología, Universidad de Playa Ancha. Email: alvaro.castillo@yahoo.com

Abstract: The neighborhoods in Chile are segregated. The schools are more segregated than the neighborhoods. This research is an analysis of the discourse about a lot of interviews to teachers, school managers, parents and children. The objective of investigation is to analyze the discourses of the neighborhood in Playa Ancha. Results: the school and the neighborhood are far in the discourses. The school believes it is morally better than the neighborhood. The school makes symbolic violence. The symbolic violence is effective. Students and parents accept the symbolic violence. Discussions: there are a few variability of the discourse. There are big challenges in the education of Chile.

Key words: Segregation of the neighborhoods, symbolic violence, analysis of discourse.

La escuela como institución social excluyente

Según Gentilli (2001) la Escuela expresaría un rol excluyente a través del *apartheid* educativo como política de ocultamiento, en lo que para Bahía Bock (2003) constituye una complicidad encubierta entre educación y mercado, señalando al estudiante como responsable de los problemas del ejercicio docente, cuya función productiva debe ser renovada. A partir de las grandes contradicciones del sistema escolar, es posible concluir que la escuela como institución estaría actualmente inmersa en una crisis de sentido (Debarbieux 1998), lo que a su vez estaría explicando las diversas manifestaciones de descontento social entre los/as estudiantes en Latinoamérica (Riella 2001). En términos de Bourdieu y Passeron (2001), la ineficacia de la violencia simbólica propia de la escuela, se expresaría en el aumento de diversas expresiones directas de malestar. En términos de Riella (2001) diversas formas de expresión como la violencia en la escuela, serían una denuncia a la ineficacia de los mecanismos de control social en la institución escolar. Para todos estos autores, la escuela es comprendida como una institución social, reproductora de la ideología del Estado, y de las desigualdades sociales. Como tal, su función es mantener el status quo, colaborando con la reproducción de una cultura dominante.

Un estudio reciente (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011) en la Quinta Región, evidencia cómo la escuela invisibiliza su rol, externalizando la responsabilidad sobre la violencia escolar. Los autores, logran evidenciar cómo el origen de la violencia física muchas veces se encuentra en mecanismos ocultos de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001), ya que son los niños y niñas, y sus familias quienes resultan señalados como responsables de aquello considerado como negativo. Lo que para Assael, Edwards, Lopez y Adduard (1989) así como para López, Assael y Neuman (1984) en la década de los

80's en Chile era una práctica de etiquetamiento, e imposición ideológica del discurso moral de la escuela sobre la familia, para López et. al (2011) casi treinta años después, es la expresión de un mecanismo de control social, que convierte a cada estudiante en un caso (Foucault 2002).

Algunas discusiones sobre el origen de la violencia

Desde los planteamientos de Martínez-Otero (2005), las conductas de desorden en niños y jóvenes, tendrían su origen en factores sociales, relacionales, escolares y familiares; así como en diversas formas de desigualdad social. Respecto de esto último, Villanueva (2005) 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 las interacciones escolares, así como de la violencia escolar, revisar los factores históricos, comunitarios, institucionales y familiares. En este sentido, Noel (2008) prefiere hablar más bien de violencias en la escuela, término que utiliza para dar cuenta de que la violencia no tiene una única forma y además se sitúa en un contexto determinado. Así, no todas las formas de violencia son igualmente probables en todos los contextos sociales (Domènech e Íñiguez, 2002). Según Hernández (2005), es necesario comprender cómo la violencia es significada en diferentes contextos. Para la autora, es el espacio relacional donde emerge la violencia y se asienta culturalmente. Si la violencia es creada en la interacción humana, entonces, se reproduciría en la intersubjetividad social. A partir de lo anterior, destaca el papel de la escuela como un espacio social y simbólico que promueve situaciones mediatas o inmediatas que permiten el desencadenamiento de diversas situaciones de enfrentamiento en la escuela (Martín-Baró 1999).

Por su parte, para Carrión (2008:115), la violencia no puede ser analizada en términos biológicos, morales o como desviación social, sino más bien, como una construcción social y política que “se cristaliza en un territorio y tiempo específico”. Si el contexto macrosocial ayuda a comprender el sentido de la violencia en la escuela, pues no se puede entonces tratar de comprender a la escuela al margen de su contexto político, social y geográfico inmediato, fundamentalmente en articulación con el territorio, construida socialmente en un lugar y un momento específicos (espaciotiempo) (Carrión, 2008), cuya función social se vuelve relevante de interpretar. Cabe la pregunta entonces, ¿cómo se delimitan y (re) construyen las

interacciones en la escuela a través de sus características de espaciotiempo? Para Cornejo (2012), las identidades de carácter colectivo se imponen en ciertos barrios de las ciudades, encubriendo formas de violencia como la violencia simbólica. Para la autora, el barrio no sólo se define como el lugar geográfico que circunda a la vivienda, sino además, como un dispositivo social impregnado simbólicamente, que asocia el lugar geográfico a ciertas características culturales, asociadas a criterios de clase social. Entonces, al analizar a la escuela como espacio simbólico de interacciones sociales, se vuelve necesario analizar la localización diferenciada de la sociedad, que para Carrión (2008) crean diversas formas de violencia simbólica y real. En este escenario, el contexto escolar cobra especial relevancia en Chile, ya que pese a los altos niveles de segregación barrial de nuestro país, en Chile las escuelas están significativamente incluso más segregadas que los barrios (Elacqua y Santos 2013). Para los autores, la segregación barrial constituye una forma de segregación, de diferenciación que excluye a unos sobre otros, vinculado con el sector geográfico en el cual se vive. De este modo, existirían sectores geográficos con mayor status social que otros, y sectores geográficos que se encontrarían estigmatizados como violentos y delictuales.

Escuela y segregación barrial en Chile

En la comuna de Valparaíso, los sectores poblacionales más empobrecidos se sitúan en las áreas geográficas más altas de la ciudad (zona alta de los cerros). Efectivamente, es en estos sectores donde se encuentra la población estudiantil con mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica, medido a través del Índice de vulnerabilidad escolar IVE (JUNAEB, 2014). Según Carrión y Núñez (2006), los imaginarios del miedo recurren al análisis de las percepciones de inseguridad y la relación entre urbanismo y seguridad. Los autores concluyen cómo se pretende localizar el miedo en la ciudad, mostrando la manera en que su existencia social depende de campos de poder, identificables y concretos, como la estadística, los medios de comunicación y la arquitectura urbana. En Valparaíso, las escuelas más estigmatizadas, serían aquellas escuelas que se ubican en los sectores altos de la comuna.

La idea de que la segmentación de la ciudad podría estar vinculada con la violencia así como con un conjunto de características consideradas socialmente negativas o patológicas, no es nueva. Diversos autores (Carter 1994; Hernández 1999) desarrollaron la noción de *barrios degradados*, los que se basan en la *teoría sectorial* de Hoyt (1939, citado en Hernández, Sarabia y Casares 2002), en la cual las ciudades se encuentran organizadas

geográficamente en diferentes rangos. De este modo, ha ido en avance el denominado *análisis situacional*, para el cual “se resalta las regularidades que existen entre los comportamientos de las personas y la zona en donde viven” (Hernández, et. al 2002:53). En el contexto escolar, tal como señala Torres-Castro (2011:385) “el barrio juega un papel importante para determinar qué tan significativas son las manifestaciones de violencia escolar”. Para la autora, la escuela estaría siendo constantemente permeada por las dinámicas sociales, viviendo en pequeña escala los fenómenos inherentes a estas dinámicas. De este modo, el barrio influiría en la vida de los miembros de una comunidad educativa que comparte con su sector un modo de vida y una forma particular de cultura. En el estudio reportado por Hernández, et. al (2002) en España, efectivamente en los sectores geográficos de mayor concentración con población en condiciones de vulnerabilidad social, existía una mayor tasa de respuestas asociadas a maltratar a un compañero/a en la escuela.

Un estudio llevado a cabo en el sur de Chile concluye que el espacio de actividad de las personas se encuentra condicionado por los lugares en los cuales se desarrollan las actividades sociales cotidianas, estableciendo un espacio de movimiento que destaca el barrio que se habita, el trayecto entre el hogar y el trabajo, así como los lugares de interacción social con las redes personales (García, Carrasco y Rojas, 2014) estableciendo una dualidad entre sectores de altos y bajos ingresos. Autores como Ortega (2014), son enfáticos al señalar que el actual rol del Estado ha impactado en una desregulación de la gestión urbana, otorgándole al capital privado el principal papel como promotor del desarrollo urbano, lo que sumado a las políticas públicas chilenas, ha terminado con altos niveles de segregación. El estudio de Ortega (2014) concluye que la territorialidad desempeña un rol fundamental para los/as jóvenes de barrios segregados, volviéndose constitutiva de identidad, en un contexto en que el crecimiento económico y urbano ha generado paulatinamente mayores desequilibrios territoriales (Mac-Clure, Barozet y Maturana 2014).

Violencia social barrial y escolar

A pesar de los niveles de segregación barrial en Chile, existen barrios con proximidad residencial de distintos estratos socioeconómicos. El estudio de Rasse (2015) concluye que en casos en que la distancia social es demasiado grande o con historial de violencia, la cohesión social se afectada como posibilidad.

Para Cornejo (2012) existe una asociación a nivel simbólico social, entre violencia y el sector barrial del cual se proviene. La autora lo caracteriza como un proceso de estigmatización bajo el cual los patrones culturales de sectores poblacionales de zonas extremas, o ubicados en contextos de pobreza (debido a las políticas de urbanización) quedan asociados en el imaginario social, a violencia barrial y delincuencia. Desde esta perspectiva, no es tan sólo la pertenencia a cierto barrio la que se vincula con la violencia en la escuela, sino los procesos identitarios vinculados a esta procedencia, pero especialmente, los discursos y expectativas relacionadas con esos discursos, de parte de toda la comunidad educativa que operan sobre los estudiantes y sus familias. En términos simples, cuando la comunidad educativa construye un discurso sobre el barrio como un lugar cargado de aspectos negativos, asocia esos aspectos negativos al estudiante y su familia. En este escenario, tal como señala Jordan (1996), la territorialidad se puede interpretar como un medio para consolidar el sentido de una identidad coherente, y finalmente deja de ser relevante si el discurso construido se puede o no comprobar, ya que se actúa de forma consecuyente con tal discurso.

Discurso como práctica social

Para Echeverría (2003) el habla es una forma de acción que siempre establece un vínculo entre la palabra, por un lado, y el mundo, por el otro. Para Echeverría (2003) la palabra puede efectivamente modificar al mundo a través de diversos tipos de declaraciones, la que a su vez generan un nuevo mundo. Para Echeverría (2003:44) “La palabra genera una realidad diferente. Después de haberse dicho lo que se dijo, el mundo ya no es el mismo de antes. Este fue transformado por el poder de la palabra”. Para Foucault (1969) el discurso es una práctica social, ofreciendo un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. Siguiendo a Íñiguez (2003) a partir de estos planteamientos se comienza a hablar más bien de prácticas discursivas abandonando la concepción de discurso. Desde este autor “los discursos no emanan del interior del sujeto, ni tampoco son una inoculación ideológica que determine el pensamiento de los sujetos” (Íñiguez 2003:78), ya que las prácticas discursivas pondrían de manifiesto que hablar es algo diferente a la exteriorización de un pensamiento o la descripción de una realidad. Siguiendo a Íñiguez (2003) todo discurso implicaría una práctica discursiva, ya que al construir un discurso sobre un objeto, se estaría creando el objeto del cual se está hablando. En este caso, al hablar del barrio y su relación con la violencia escolar, se está creando un mundo en el cual esa relación existe, es posible e incluso es deseada.

En el ámbito educativo, los profesores harían uso de un conjunto de recursos discursivos para resaltar como importantes determinados contenidos académicos y propiciar un conocimiento compartido con sus alumnos (Mercado y Linaza 1996). Para los autores, es fundamental concebir los escenarios educativos como espacios comunicativos, ya que constituirían espacios sociales y culturalmente organizados, en donde los participantes construirían a la organización y definición de significados “(...) mediante la búsqueda activa y comprometida del sentido de las acciones que tienen lugar en esos espacios para lograr su explicación” (Mercado y Linaza 1996:196).

En el contexto de este estudio, la pregunta por el barrio se fue convirtiendo en la pregunta por los discursos que se construyen respecto del lugar del barrio en la violencia en la escuela. De este modo, el estudio en el cual se basa este artículo buscó analizar los discursos sobre violencia escolar en escuelas de un mismo sector geográfico, eligiendo el cerro de Playa Ancha como el sector a analizar. En este análisis, el barrio fue cobrando un lugar importante de los discursos, y es por ello que este artículo analiza el lugar del barrio en estos discursos.

El análisis crítico del discurso

Para Iñiguez (2003) el análisis crítico del discurso (ACD) constituye una estrategia para aproximarse a los discursos, cuyo énfasis está dado por la asunción de una postura problematizadora, que permita abrir nuevas perspectivas de estudio. Adoptar la perspectiva crítica del análisis de discurso, implicaría poner de manifiesto el papel del discurso en los procesos mediante los cuales se ejerce la exclusión y la sumisión, así como la resistencia que se opone hacia ambas. Para el ACD, el discurso constituye una práctica social, pero con un cierto énfasis en particular. La tarea del analista en este caso, sería precisamente develar de forma problematizadora cómo es que actúa el discurso como oposición y acción social, buscando despertar una actitud crítica en los hablantes.

El ACD, atribuye al analista la condición de ser socialmente situado, atribuyéndole un papel en la construcción, reconstrucción y reproducción recursiva de las estructuras y de la organización social. El ACD tendría cierta función sobre el orden social, con una finalidad transformadora. Por su lado, el proceso de interpretación del discurso, no consistiría en una simple comprensión hermenéutica, ya que el papel del lenguaje en el ACD es otro. Para la

tradición anglosajona, y para uno de sus principales exponentes, Michael Billing (citado en Iñiguez 2003), el rol del investigador no consiste en seguir direcciones de análisis que conduzcan a un objetivo predeterminado, sino más bien, consiste en interactuar con los argumentos inherentes a lo que dicen las personas, usando toda gama de herramientas analíticas con el fin de indagar sobre lo que no se encuentra explicitado. Otros exponentes profundamente relevantes en esta tradición, son Wetherell y Potter (1996). Estos autores, sostienen la función performativa del uso del lenguaje, a la vez que se trabaja con las consecuencias no intencionadas y más amplias. Para estos autores, el discurso es variable, ya que cada hablante constituye acontecimientos y personas de manera distinta según la función. De este modo el discurso se encuentra orientado hacia la acción.

Esta investigación

La presente investigación se apropia de los aportes de la Psicología Social Radical, la Psicología Social Crítica, así como de la Pedagogía Crítica. “La Psicología social radical enfatiza la transformación del orden social, es una psicología implicada en los procesos de emancipación y de cambio social” (Iñiguez 2003:233), mientras que la Psicología social crítica es más bien el resultado del continuo cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento. En este sentido, el análisis crítico al que se hace referencia en la presente investigación, se cuestiona por la relación de los fenómenos micro sociales con las fuerzas sociales superiores, a la vez que busca desnaturalizar todo conocimiento construido, comprometiéndose con la emancipación y transformación social. Para Pipher (2002), a una Psicología que conjugue los elementos críticos con los radicales, la convoca el deseo de alejarse del objetivismo cientificista y también del subjetivismo psicologicista, transitando un camino que es al mismo tiempo filosófico, práctico, político y ético. Estas formas de Psicología, demuestran una disconformidad con la psicología convencional como profesión técnica y especialista en lograr diagnósticos y en intervenir eficazmente para transformar a los individuos. Para la autora, una Psicología Social Crítica y Radical, opera por medio de la convicción de que existe una relación inmanente entre lo social y los procesos de construcción de significados, donde el lenguaje es la forma de acción social productora de significados. Esta Psicología, busca mantenerse ignorante de la división del conocimiento en disciplinas y subdisciplinas con especializaciones y subespecializaciones. A partir de esto, es que el entramado con la Pedagogía Crítica se vuelve relevante, toda vez que la Psicología busca intervenir en el campo de la Educación. La Pedagogía, siguiendo a Bazán, López y Yacometti

(1995) implica una reflexión sistemática en torno a la Educación, al menos en dos dimensiones: filosófica (asociada a una concepción sobre lo que es la educación, una concepción de la sociedad, y una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando) y una dimensión científica, referida a la necesidad de abordar, explicar y comprender la Educación. Para esto, la Pedagogía recurriría al aporte de varias ciencias de la educación como la psicología educacional, la antropología educacional, entre otras, pero también cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios como las teorías del currículum o evaluación educacional. Uno de los problemas centrales en la actualidad para la Pedagogía, sería el contexto social crítico donde los metarrelatos y los grandes ideales se habrían desvanecido. En este escenario, la Pedagogía necesitaría apuntar a un mundo mejor y más justo asumiendo al ser humano como sujeto social.

Metodología

El Paradigma de esta Investigación, se sitúa en el Enfoque Sociocrítico. Para Pérez Serrano (1994:34) un supuesto central en esta mirada asume que “Así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral”. Para Prieto (2001) este enfoque se constituye como una mirada dialéctica de la realidad, que fluctuaría entre las formas más primitivas de conciencia y las más críticas y problematizadoras, buscando la concientización. De este modo, se buscaría un continuo y progresivo develamiento y transformación de la realidad. En acuerdo con Prieto (2001), Pérez Serrano (1994) señala que el enfoque de investigación sociocrítica asumiría una visión global y dialéctica del fenómeno social a estudiar al menos en dos sentidos posibles: Por un lado, el conocimiento y práctica de los seres humanos sería construido desde la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales en condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que sería necesario develar. Por otro lado, teoría y realidad estarían llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.

Para Pérez Serrano (1994), la investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica, en el sentido de que se trataría de investigaciones construidas desde realidades situacionales de sujetos implicados en luchas, intereses, preocupaciones y problemas que forman parte de su experiencia cotidiana.

Para el trabajo de campo, se realizó un estudio de caso (Rodríguez, Gil, y García 1996) el que queda constituido como el cerro de Playa Ancha con algunas escuelas

municipales de su sector. Playa Ancha es el cerro más grande de Valparaíso. Aunque el plan de desarrollo comunal de Valparaíso (PLADECO 2015) lo divide en dos sectores –Playa Ancha alto y bajo- es posible distinguir una geografía mucho más compleja en su distribución física. Según la descripción que realiza del sector el Convenio de Desempeño UPA 1303 de la Universidad de Playa Ancha en su sitio web (UPLA 2015), este cerro concentra aproximadamente un tercio de la población de la comuna, con sectores residenciales, universitarios, deportivos y culturales. Resulta un sector interesante de analizar en términos identitarios, ya que si bien geográficamente es tan amplio que no se puede describir como un barrio, posee diversos elementos culturales que le otorgan identidad colectiva, como por ejemplo, un himno propio. Playa Ancha cuenta con más de 10 colegios municipales y más de 18 colegios particulares subvencionados.

Para la elección de los colegios y de la localidad (cerro) se realizó un muestreo por conveniencia (Quintana 2006), el cual tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. En este caso, Playa Ancha es el cerro más grande (numérica y geográficamente) en Valparaíso, reuniendo las condiciones de poseer escuelas distintos niveles de ubicación geográfica. De este modo, se eligieron escuelas en el sector bajo, medio y alto del cerro, estableciendo un total de tres escuelas. Al interior de cada escuela se desarrollaron estrategias de muestreo de variación máxima (con énfasis sobre aquellos casos tipo reconocidos como usuales en el contexto investigado); muestreo de casos homogéneos (para describir subgrupos en profundidad); muestreo de caso típico (con el fin de mostrar a quién no está familiarizado con la realidad objeto de análisis los rasgos más comunes de dicha realidad); finalizando con un muestreo de casos confirmatorios o disconfirmatorios (realizado sobre patrones que ya han emergido en etapas previas de la investigación) (Quintana 2006).

La escuela 1 se ubica en la parte alta del cerro, y se trata de una escuela con una matrícula inferior a 250 estudiantes, y con niveles de enseñanza que llegan hasta 8° básico. Más del 90% de sus estudiantes viven en las cuadras que rodean al colegio. La escuela 2 se ubica en la parte media del cerro, y sus estudiantes provienen de diversos sectores del cerro. Cuenta con una matrícula superior a 400 estudiantes, con niveles de enseñanza que llegan hasta 8° básico. La escuela 3 posee enseñanza básica y media (primaria y secundaria). Sus estudiantes viven en diferentes sectores geográficos del cerro, y posee una matrícula superior

a 400 estudiantes. En los tres casos, los estudiantes provienen mayoritariamente del propio cerro, aunque algunos deben trasladarse en locomoción para llegar a colegio, ya que Playa Ancha es un cerro extenso geográficamente.

En cada establecimiento educativo se realizaron entrevistas individuales en profundidad (Prieto 2001; Canales 2006) con encargados de convivencia escolar, profesores y apoderados, y se realizaron entrevistas grupales y grupos focales (Canales 2006) con apoderados y estudiantes. Además se incorporaron algunas entrevistas con docentes directivos, y con asistentes de la educación. La Tabla 1 resume a los participantes del estudio.

Las consideraciones éticas, implicaron la firma de consentimientos informados con los y las adultos/as de la escuela, así como asentimientos informados con los/las niños/as y consentimientos con sus padres y madres, con el fin de resguardar la confidencialidad de la información. Es por ello que el nombre de los sectores de Playa Ancha han sido modificados con nombres de fantasía, y así resguardar la confidencialidad además de los barrios de procedencia de los estudiantes, así como los barrios en los que se sitúan las escuelas estudiadas.

Tabla 1: Participantes del estudio

Participante(s)	Técnica de producción de información	Tramo etario	Sexo
Subdirectora	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Inspectora General	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Encargada de convivencia escolar y profesora Jefe de 8° básico	Entrevista Individual	30-40	Mujer
Profesora Historia 2° medio (secundaria)	Entrevista Individual	20-30	Mujer
Profesora 8° básico (jefe y ed. Física)	Entrevista Individual	20-30	Mujer

Profesora 8° básico (mención o lenguaje)	Entrevista Individual		Mujer
Profesora 5° básico	Entrevista Individual	20-30	Mujer
Profesora 4° básico	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Profesora 2° básico	Entrevista Individual	20-30	Mujer
Educadora de Párvulo	Entrevista Individual	20-30	Mujer
Profesora de apoyo 1° a 5°	Entrevista Individual	30-40	Mujer
Educadora Diferencial Programa de Integración Escolar (PIE)	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Asistente de la educación con funciones paradocentes 1	Entrevista Individual	30-40	Mujer
Asistente de la educación con funciones paradocentes 2	Entrevista Individual	40-50	Hombre
Auxiliar	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Sra. Que atiende kiosko	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Apoderada 4° básico	Entrevista Individual	40-50	Mujer
Apoderada 8° básico	Entrevista Individual	30-40	Mujer
4 apoderadas de NT2 (kínder)	Entrevista grupal		Mujeres
Estudiantes 8° básico: 4 mujeres y 5 hombres	Grupo focal	13-14	Mixto

El análisis se llevó a cabo a través de la estrategia de análisis del discurso (Wetherell y Potter 1996). En primer lugar se realizaron codificaciones preliminares con el fin de establecer un subgrupo manejable de información de entre los cientos de páginas de la transcripción (Wetherell y Potter 1996), construyendo de este modo, categorías inclusivas. Se siguieron las

recomendaciones de Hollway (1996) para la elaboración de estas categorías, las que constituyen herramientas para la organización de las explicaciones de los participantes, combinando selectivamente diferentes repertorios interpretativos (Wetherell y Potter 1996) de modo tal que las categorías analíticas, logran dar cuenta de la estructura de estos repertorios, y de la función, en el sentido más amplio, que desempeñan las nociones a la base de estos repertorios. De este modo, cada categoría buscó dar cuenta de (i) la función del discurso - función performativa del uso del lenguaje, incluyendo las consecuencias no intencionadas y más amplias (ii) variabilidad del discurso - cada hablante constituye acontecimientos y personas de manera distinta según la función (iii) los repertorios analíticos o interpretativos - los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones.

Finalmente, dentro de los criterios de rigor científico, destaca la credibilidad (Ruiz Olabuénaga 1996) utilizando triangulación de datos y fuentes.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de discurso llevado a cabo a través de categorías de análisis. Se presentan dos categorías que responden a la función del discurso así como a la variabilidad del mismo, con el fin de constituir repertorios interpretativos. Las inferencias analíticas son acompañadas de extractos de las entrevistas que respaldan los análisis efectuados.

Categoría 1: El distanciamiento de la escuela y el barrio como mecanismo de superioridad moral.

El barrio es presentado en contraposición al colegio. En los discursos, el colegio se construye como un lugar de superioridad por sobre el barrio que habitan los estudiantes, lo que aparece expresado tanto en colegios que se sitúan físicamente en el sector geográfico habitacional de los/as estudiantes, como los que no. De este modo, se genera un distanciamiento simbólico entre la escuela y el barrio, con lo que además se genera un distanciamiento entre los/as estudiantes y la escuela, ya que los/as estudiantes son contruidos con pertenencia al barrio por sobre su pertenencia a la escuela.

Para mal, como que los desmotivara, tiene que ver mucho con el tema de la cosa mediática, por lo que se destaca Población Puerto Bello, por las noticias, a desprestigiar a la población, son pocas la veces o nunca que en los canales de televisión, o noticia digan algo bueno de Población Puerto Bello, es como un estigma que tuviesen los alumnos, cuando se cambian al liceo es como que los discriminan, entonces no dicen de donde vienen. Hay una cosa como de esconder el origen, por eso nos gusta tener hartas actividades comunitarias, la escuela ha hecho muchas cosas para que se destaque, actividades deportivas que buscan que se destaquen por otro tipo de cosas (Extracto entrevista Educadora Diferencial)

En este sentido, existe una intención comunicativa de posicionar la escuela moralmente por sobre el barrio, lo que se aprecia en el uso del término “destaquen”. Lo que destaca es aquello que resulta visible por sobre otro objeto o situación, de modo que se deja de ver aquello que resulta opacado por el destacamiento del nuevo objeto. En esta relación metafórica, al destacar la escuela, termina invisibilizando al barrio.

Esta relación metafórica de destacar, se transfiere a la identidad de los/as estudiantes, los que son construidos por los/as profesores/as como sujetos/as de movilidad social y económica. De este modo, los/as estudiantes quedan construidos sujetados a un ideal de “destacar” impuesto desde la Escuela como institución social. Queda en evidencia que lo que se oculta o invisibiliza es la pobreza, generando además un discurso de meritocracia asociado al rechazo de la misma. De este modo, se espera que los/as estudiantes logren rechazar su barrio, la pobreza que éste representa, y los capitales culturales que se expresan en esta relación.

Más que la autoestima, es la motivación, si bien hay muchos alumnos que han salido del liceo y han logrado profesiones, o destacarse en un trabajo fuera del habitual de acá, que es como: el obrero, el hombre o dueña de casa, o vendedoras en las mujeres, no se comparte la experiencia, entonces más que la autoestima, es la motivación del logro, y orientarse para el aprendizaje, porque es como una desesperanza, porque uno piensa, mi familia, están todos presos, no lo verbalizan de esa forma, obvio, pero se puede inferir, están muy enrabados con las desigualdades, por la falta de oportunidades reales, yo creo que no es una oportunidad, que te den el computador o miles de cosas... no es una oportunidad es

como que te dieran todo, pero al momento de hacerlo por ti mismo no se puede, más que todo enseñarles a que puedan hacerlo, como una herramienta para superar la pobreza (Extracto entrevista Educadora Diferencial)

En esta relación metafórica, el hecho de que la escuela destaque implica anular, invisibilizar u ocultar al barrio, y el ocultamiento del barrio, es el ocultamiento y rechazo de la pobreza, la que sería construida como propia del estudiante que asiste a estos colegios. Para poder destacar, la escuela construye un distanciamiento que no sólo es de tipo moral, sino además, identitario en términos de la pertenencia de quienes trabajan en la escuela. Con el fin de construir un sector geográfico de bajo status (independientemente del sector de Playa Ancha al que pertenezcan los/as estudiantes) todo Playa Ancha queda construido como un lugar de rechazo simbólico, a través de retóricas que confirman la distancia socio económica entre profesores y estudiantes. De este modo, los docentes señalan que ningún profesor vive en los sectores de estos colegios, aunque mencionan que hay auxiliares que sí. El hecho de que mencionen a los auxiliares y sus sectores habitacionales, tiene la función de establecer una cercanía social entre los/as auxiliares y los/as estudiantes, quedando establecida la relación “sector habitacional de los/as estudiantes – oficio de bajo status”, y el hecho de narrarse a sí mismos/as como pertenecientes a otros sectores, tiene la función social de confirmar la superioridad moral, social y económica.

Yo vivo en el centro de Valparaíso, no aquí nadie es de Población Puerto Bello, los asistentes y auxiliares son de acá, pero los profesores son de sector Brisas Marinas, viña, de otros cerros pero nadie es de Población Puerto Bello. (Extracto entrevista profesora 2° básico)

La superioridad moral se evidencia en la presencia de discursos que ubican características ilegales e ilegítimas en las familias y barrios de procedencia de los/as estudiantes. En este sentido, abundan los discursos en los que la familia queda construida como un lugar de riesgo y de marginación social asociado a la delincuencia y al consumo de sustancias ilícitas.

Claro que sí. Claro. Claro que tiene que ver mucho porque los niños en sus mismas casas ven... ven mucha cosa. Sus mismas ellos mismos cuentan que... le fueron a reventar la casa, que... que se llevaron preso a su papá porque tenía droga, u otro

porque asaltó a una persona... (...) Ahí yo creo que ma', más que todo es el... el apoderado que se preocupa de... de tratar de del en.. que el entorno que le rodea no... no le llegue mucho a sus hijos. (Extracto entrevista Inspectora General)

El poder de la ley actúa como mecanismo para el distanciamiento y superioridad moral que las escuelas establecen respecto de sus estudiantes, invalidando moralmente a las familias y los sectores barriales de proveniencia de sus estudiantes. De este modo, la dicotomía legal-ilegal opera como estrategia metafórica para expresar las polaridades escuela-familia/barrio/estudiante. En este sentido, la escuela construye un discurso ideal al cual debiese aspirar el/la estudiante, generando la dicotomía bueno-malo en la cual el colegio sería expresión de lo legítimo, y aquello que se encuentra fuera de éste sería expresión de lo ilegítimo. Al ubicar el ideal en el discurso legitimizante de la escuela, el barrio ocupa el lugar simbólico de la exclusión, expulsado en la dicotomía bien-mal del discurso moral. Lo bueno queda expresado en la figura de “la gente de bien”.

(...) el entorno es difícil, porque nosotros estamos diciendo por ejemplo que la droga es mala, sin embargo, sea cualquier tipo de droga, es una sustancia que no está legalizada, etc., pero sin embargo, el medio, el núcleo en donde están, su comunidad le dice que no, porque no es mala, porque la viven en el día a día y que lleguen aquí y nosotros le decimos otro discurso, es difícil sacarlos de ahí, estar luchando en el día a día con ellos. (Extracto entrevista Sub-directora)

Este barrio [refiriéndose al entorno del colegio] es bueno, es muy bueno. Aquí no se ve delincuencia, los que roban cerca de acá vienen de otros lados, pero acá no. Es gente de bien (Extracto entrevista Asistente de la educación 2 Hombre)

Categoría 2: La inculcación del arbitrario cultural de clase

Tanto apoderados/as como los/as propios/as estudiantes, coinciden en los discursos negativos sobre sus barrios, ocultando lo que haya de positivo en sus propios sectores habitacionales, adhiriendo al discurso de violencia simbólica que genera el sistema educativo en su papel de institución social. En la siguiente cita, se evidencia cómo la apoderada rechaza simbólicamente el contexto cultural en el cual se encuentra su sector habitacional, rechazando

los colegios que se ubican geográficamente en su barrio, construyendo activamente la superioridad moral del colegio, evidenciando la inculcación de un arbitrario cultural de clase.

(...) cerca de donde yo vivo hay dos escuelas pero... las miro y las veo tan antiguas que no me dan confianza, las veo solamente por fuera los... todos los niños que van ehh niños, niños pequeños hablan de la cintura para abajo a puro garabato, entonces no he visto a niño que salga de, de esa escuela que sea con otro vocabulario y como le digo que la educación empieza en casa y si hay un profesor que estime al niño, ese niño va a salir a delante pero de por si el niño tiene que poner un poco de su parte. Y yo me esfuerzo mucho para mis hijos que tengan un ambiente así, prefiero este” (Extracto entrevista Apoderada 4° básico)

En el caso de los/as estudiantes, éstos serían cómplices de su propia dominación, al caracterizar sus sectores habitacionales fundamentalmente desde la exclusión social asociada al consumo de sustancias ilícitas y delincuencia barrial. De este modo, comparten la función social de la escuela en cuanto colonizadora de los espacios físicos y simbólicos de su entorno a través de una función redentora.

Alumna 2: Sí.

Alumna 1: Siempre miran a los colegios por el barrio en el que está.

Alumna 2: Exacto. O sea, también había como nosotros, porque también piensan que somos malos.

Alumna 1: Podríamos hacer unos talleres, todo el colegio, y hacer cuestionales en el barrio para demostrar que nosotros también somos cultos. Talleres de poema, de escritura, de libros, y exponerlo, y pa' que vean que así no somos unos ignorantes.

Alumno 1: Salir a pintar en los lugares...

Alumna 1: La última vez pintamos le pintamos tú sabías que la... A la Mona.

Alumna 1: Talleres para que vean que los niños pueden demostrar todo la capacidad que tienen de poder hacer cosas. Y los demás, vean su forma de expresarse, y que ellos puedan quedar de más, y no tienen que juzgarlo por el colegio. (Extracto Grupo Focal estudiantes de 8° básico)

(...) los chiquillos tenían una apreciación bien negativa de su barrio, de su eterno. Pero no así de la escuela, los niños identifican la escuela como un lugar seguro, ya,

por eso ahí como una doble lectura, escuela como un lugar seguro, y el barrio, de repente, como un lugar no tan seguro. Tranquilo. (Extracto entrevista Encargada convivencia escolar)

Los discursos de los/as estudiantes, construyen una escuela que no sólo es superior en términos morales, sino que además, es superior en términos de saberes construidos. La distinción de saberes de alto y bajo status en la que se basan los discursos docentes que establecen oficios de primera y segunda categoría asociados a la clase obrera, se replica a nivel de la división geopolítica del conocimiento que relevan los/as estudiantes, destacando los saberes dominantes – que representan a la escuela- por sobre los saberes populares – que representan al barrio. De este modo, la noción de “ignorancia” expresaría un lugar carente de deseo, del cual se busca salir hacia un “otro lugar” que en este caso se representa en la escuela. Los/as estudiantes anhelan ese lugar de deseo, para el cual deben rechazar los capitales culturales de origen, evidenciando el éxito de la violencia simbólica.

Con la función de delimitar el “adentro superior” (escuela) y el “afuera inferior” (barrio y familia), los/as docentes construyen discursos en los que los contextos socioculturales de los/as estudiantes quedan cargados de una intensidad simbólica altamente negativa. Los contextos socioculturales son nombrados indistintamente como barrio, familia, casa y hogar.

(...) ellos también comentan “no, profesora donde vivo yo venden marihuana”, “no donde vivo yo trafican”, “no, si el loco...”, no sé porque es su término, “el loco que conozco yo el otro día... no sé, lo apuñalaron”... ¿te fijai? (Extracto entrevista profesora de 5° básico)

(...) los chicos sí son de los lugares más vulnerables de Valparaíso, entre o más alto, de toma, Población Renacer, de lugares donde sabemos que hay problemas mucho más allá que pobreza, problemas de drogas, entonces dentro de ese punto igual influyen como los... cómo se desarrolla el colegio, porque los chicos vienen con cosas desde sus casas a veces, entonces por eso tenemos un problema de drogas y todo ese tipo de cosas (Extracto entrevista Profesora 2° medio)

(...) es súper vulnerable... son papás traficantes...eh... de repente los niños viven con... eh... la mamá y con el padrastro, con la abuelita, viven acá en el hogar acá en el SENAME... eh... viven con guardadoras, con tutores, papás de narcotraficantes y

todo eso lo ven ellos, papás violadores, mamás abusadas... acá todo... vas a encontrar todo eso... y esa realidad de la que yo estaba... de la que yo viví antes como les dije en otros colegios que trabajé es... hay un mundo de diferencia. Igual algo bueno... que cuando tú te encariñas con los chiquillos, el respeto es súper bueno, y eso pa' uno es súper importante, te respetan y hartito... se acercan a uno a conversar, consejos... o quizás yo... no soy papá aún pero yo... ellos me han dicho: "Usted es como mi papá porque usted me aconseja". Lo que no reciben en la casa... eh... lo tiene que dar el profesor. (Extracto entrevista profesor 8° básico)

Al enunciar la frase “Lo que no reciben en la casa... eh... lo tiene que dar el profesor” estos discursos dejan en evidencia la función social que traería consigo la necesidad de construir de forma negativa al barrio y a la familia de los/as estudiantes. La función de la frase, ubica al docente en un lugar de restablecer la función materna-paterna de los hogares, abandonando la función de la escuela como lugar de acreditación de saberes. En este escenario, la identidad docente queda establecida desde un rol mayoritariamente asistencial y paternal-maternal, pretendiendo reemplazar el lugar de la familia.

“(...) la identidad de este colegio, tomando todos los componentes de la comunidad educativa, es como una familia igual (...) (Extracto entrevista Profesora 2° básico)

Ahy... es que estos niñitos están muy mamá con las profesoras del primer ciclo, soy mamá y con ellos como son más chicos, obviamente cumpla un rol más importante (...) (Extracto entrevista Profesora 4° básico)

El asistencialismo y paternalismo-maternalismo de la identidad docente, se sostiene en la función social de redención de la escuela, ya que de este modo, confirma su superioridad moral y permite inculcar arbitrarios culturales en los/as estudiantes.

Discusiones

Que el barrio sea construido en un lugar de oposición a la escuela, cumple distintas funciones. Por un lado, se evidencia la distancia socioeconómica y cultural que la escuela busca establecer entre sí misma y el barrio de proveniencia de los/as estudiantes, incluso si este barrio se encuentra a tan sólo una cuadra del recinto. En términos de Rasse (2015) esta

situación podría ser interpretada como un contexto de frontera residencial, ya que en definitiva el colegio se ubicaría en un nivel socioeconómico más aventajado que el barrio. Sin embargo, todos los discursos contruidos en la escuela, establecen una distancia social tan grande que no es posible desarrollar mayores niveles de cohesión social, impidiendo la integración de los capitales culturales del barrio a la escuela (Bourdieu y Passeron 2001). Desde acá, la segregación barrial (Ortega 2014) aparece como una expresión de la segregación escolar (Elacqua y Santos 2013) la que simbólicamente tendría mayor peso en las interacciones de la escuela con los/as estudiantes y sus familias. El distanciamiento simbólico entre la escuela y el barrio, requiere de una autoconcepción de la escuela de superioridad, y ésta opera a través de discursos de imposición ideológica y moral.

Esta imposición actúa con la fuerza de la violencia simbólica, en cuanto se inculca un arbitrario cultural de clase (Bourdeu y Passeron 2001) a estudiantes y sus familias, el que resulta exitoso, dando cuenta de la eficacia de los mecanismos de control social (Riella, 2001). El mecanismo más utilizado es la penalidad de la ley (Foucault 2002) asumiendo que lo legal se convierte en legítimo, por lo que al construir un imaginario de barrio delictual, se construye un barrio ilegítimo opuesto a una escuela legítima. Este mecanismo permite legitimar luego, todo aquello cuanto la escuela puede llegar a imponer. El límite que la escuela coloca, actúa como una frontera (Rasse 2015) que se vuelve la frontera entre lo legítimo y lo ilegítimo.

El discurso de la legitimación del orden social (Riella 2001) utiliza un mecanismo que ya se evidenciaba en los estudios nacionales de la década de los 80'. El estudio de Assael et al (1989) muestra cómo un discurso ideal se convierte en un discurso moral en las escuelas, pero entonces el énfasis era más bien redentor en términos de carencias asistenciales vinculadas con las perspectivas de déficit con elementos cognitivos. Este estudio, confirma que luego de 25 años, el discurso ideal de la escuela sigue instalándose en las construcciones discursivas cotidianas que constituyen al rol docente, pero operan con un énfasis redentor de la segregación social. Es decir, los nuevos discursos asistenciales, maternos y paternalistas, buscan completar carencias de integración social, ya que lo que se espera es que estos estudiantes eviten carreras delictuales que son consideradas como propias de su entorno. Ya no es la cognición ni lo socioemocional lo que destaca en los discursos de carencia, sino la marginalidad y delincuencia. Podría interpretarse esto como resultado de la segregación barrial (Ortega 2014) y sus consecuentes desequilibrios territoriales (Mac-Clure, et. al 2014).

Llama la atención la ausencia de discursos de reivindicación del lugar del barrio. En el marco de la variabilidad del discurso (Wetherell y Potter 1996) la diversidad de estructuras discursivas sólo busca mostrar la diversa gama de repertorios interpretativos que existen para dar cuenta de la misma función de diversos contenidos discursivos, pero presentan escasa contradicción. Esto, sumado al hecho de que el ejercicio de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron 2001) que implica la negación y anulación del valor del barrio por parte de la escuela sea mayoritariamente efectiva, puede ser interpretado como parte del mismo fenómeno. Tanto estudiantes como apoderados/as forman parte activa de su propia opresión, siendo ellos/as quienes asocian de forma explícita la violencia del barrio a la violencia en la escuela, escapando de sus sectores habitacionales en búsqueda de un colegio que brinde mejores oportunidades. Este juicio se basa casi exclusivamente en el análisis que realizan respecto del barrio en que geográficamente se encuentra ubicada la escuela, siendo los/as primeros/as en rechazar sus propios capitales culturales (Bourdieu y Passeron 2001) en la interacción escolar.

De este modo, es posible identificar una comunidad educativa que genera mecanismos de colonización barrial de los discursos de dominación de la escuela, a través de etiquetas que confirman el valor de la Escuela como institución social. Llama la atención la escasa variabilidad del discurso, por lo que queda la pregunta de si se han agotado efectivamente las fuentes de entrevistas. Se reconoce como una limitación del estudio que no se entrevista a los/as estudiantes que suelen ser rechazados/as por el sistema, así como a la comunidad que circunda la escuela. A partir de este estudio, surgen nuevas líneas de investigación que se puedan preguntar por las diferencias discursivas entre escuelas, así como por los significados que construyen los/as docentes respecto de sus propios Proyectos Educativos y el papel del sueño educativo en esta dinámica de reproducción de exclusiones.

Referencias

Assaél, Jenny; Verónica Edwards, Gabriela López y Arlette Adduard 1989. *Alumnos, Padres y Maestros: La Representación de la Escuela*. Santiago, Chile: Ediciones PIIE.

Bahia Bock, Ana Mercês. 2003. "Psicología de la educación: Complicidad Ideológica". Pp. 79-103. En *Psicología Escolar: Teorías críticas*. Editado por A. Bahía Bock, Checcia y M. Rebello De Souza. Sao Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo

Bazán, Domingo; Adriana López y Ornella Yacometti 1995. "Una mirada prospectiva de la Psicopedagogía". En *Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía*. Editado por Careaga, R. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 2001. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.

Canales, Manuel 2006. *Metodología de Investigación Social*. Santiago, Chile: LOM.

Carrión, Fernando 2008. "Violencia urbana: un asunto de ciudad" *Revista Eure*, 34(103):111-130

Carrión, Fernando y Jorge Núñez 2006. "La inseguridad en la ciudad: hacia una comprensión de la producción social del miedo". *Revista Eure*. 32(97):pp. 7-16

Carter, Harold 1994. *The study of urban geography*. London, England: Edward.

Cornejo, Catalina 2012. "Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El castillo". *Revista Invi* 27(76):177-200

Debarbieux, Éric 1998 "Le professeur et le sauvageon [Violence à l'école, incivilité et postmodernité]" *Revue Française de Pédagogie: La violence à l'école: approches européennes*.123: 7-19

Doménech, Miguel y Lupicinio Íñiguez 2002. "La Construcción Social de la violencia". *Revista Atenea Digital* (2):1-10

Echeverría, Rafael 2003 *Ontología del Lenguaje*. Santiago, Chile: J Sáex Editor.

Elacqua Gregory y Humberto Santos 2013. *Los efectos de la elección escolar y las políticas públicas en la segregación escolar*. Santiago, Chile: Espacio Público.

Foucault, Michel 2002. *Vigilar y castigar*. Madrid, España. Siglo XXI.

Foucault, Michel 1969 *La Arqueología del Saber*. Ciudad de México, México: Siglo XXI

García, Claudia, Juan Antonio Carrasco, y Carolina Rojas 2014. “El contexto urbano y las interacciones sociales: dualidad del espacio de actividades de sectores de ingresos altos y bajos en Concepción, Chile”. *Revista EURE*, 40(121):75-90.

Gentili, Pablo 2001 “La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento”. *Revista Docencia* (15):4-11

Hernández, Teodoro 1999 “La violencia Bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra”. *Revista internacional de sociología*. (27):73-107

Hernández, Teodoro 2005. “Des-cubriendo la violencia” Pp. 57-75 en *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* compilado por R. Briceño-León. Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Hernández, Teodoro; Bernabé Sarabia y Ester Casares 2002. “Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar” *Revista Psicothema* 14:50-62

Hollway, Wendy 1996 “Hacer el amor sin contracepción: hacia una teoría para el análisis de las explicaciones” Pp. 45-62 en *Psicologías, Discursos y Poder*. Compilado por A. Gordo y J. Linaza. Madrid, España: Visor.

Íñiguez, Lupicinio 2003 “El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos” Pp. 43-82 en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* compilado por L. Íñiguez. Barcelona, España: Editorial UOC.

Jordan, Thomas 1996 “La psicología de la territorialidad en los conflictos” *Revista Psicología Política* (13):29-62

JUNAEB 2014. Página web de acceso www.junaeb.cl

López, Gabriela; Jenny Assael y Elisa Neumann 1984 *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* Santiago, Chile: PIIIE.

López, Verónica; Claudia Carrasco, Macarena Morales, Álvaro Ayala, Joedith López y Michelle Karmy 2011 “Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso” *Revista PSYKHE* 20(2):7-23

Mac-Clure, Oscar, Emmanuelle Barozet y Víctor Maturana 2014 “Desigualdad, clase media y territorio en Chile: ¿clase media global o múltiples mesocracias según territorios?” *Revista EURE* 40(121): 163-183

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

Martínez-Otero, Valentín 2005. “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia”. *Revista Iberoamericana de Educación*. (38):33-52

Mercado, Ricardo y José Linaza 1996 “El discurso educativo como medio de enseñanza y modo de aprendizaje”. Pp. 195-216 En *Psicologías, Discursos y Poder* compilado por A. Gordo y J. Linaza. Madrid, España: Visor.

Noel, Gabriel 2008. “Versiones de la violencia: las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos” *Revista Propuesta Educativa* 30:101-108.

Ortega, Tamara 2014 “Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados: Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile” *Revista EURE* 40(120):241-263

PLADECO 2015 <http://pladeco-valparaiso.webnode.cl/>

Pérez Serrano, Gloria 1994 *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: Ed. La Muralla

Pipper, Isabel 2002 “Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica”. Pp. 19-33 en *Políticas, Sujetos y Resistencias: Debates y Críticas en Psicología Social*. Compilado por Pipper, I. Santiago de Chile: ARCIS.

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

Quintana, Alberto 2006 “Metodología de Investigación Científica Cualitativa” Pp. 47-83 en *Psicología: Tópicos de Actualidad* compilado por A. Quintana y W. Montgomery. Lima, Perú: UNMSM

Rasse, Alejandra 2015. “Juntos pero no revueltos: Procesos de integración social en fronteras residenciales entre hogares de distinto nivel socioeconómico”. *Revista EURE* 41(122):125-143.

Riella, Alberto 2001 “Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad” *Revista papeles de Población*, 7(30):183-204

Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García 1996 *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe

Ruiz-Olabuénaga, José Ignacio 1996 *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto

Torres-Castro, Carmen 2011 “Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8): 383-398.

UPLA 2015 <http://territorioplayancha.cl/que-es/el-convenio/>

Veccia, Teresa; Javier Calzada y Erika Grisolia 2008 “La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo” *Revista Anuario de investigaciones*, 15:159-168

Villanueva, Ana 2005 “Silencios y violencias en la escuela” *Revista on line San Pablo. Servicio de Cultura y Actualidad religiosa*. 5 (171) s/p

Wetherell, Margaret y Jonathan Potter 1996 “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”. Pp. 63-78 en *Psicologías, Discursos y Poder*. Compilado por A. Gordo y J. Linaza. Madrid, España: Visor.