

# CLAMORES JUVENILES Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR: CONFLICTO Y ASPIRACIÓN POR RECREAR UN ORDEN SOCIAL<sup>1</sup>

Mauricio García P.\* y Pablo Madriaza M.\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

Suele pensarse de la “violencia” como un fenómeno disgregador de lo social. Es decir, parece ser que hay algo en el “sujeto violento” que amenaza cierta estructura u organización en lo cual se fundamenta nuestro orden y sistema imperante. Aun más, parecería que la “violencia” es un fenómeno y un concepto que se opone tajantemente a todo lo que nos congrega en un espacio simbólico común. El “sujeto violento” de hecho, es tachado de anti-social. La antinomia de los conceptos parece insalvable.

En el espacio escolar, la misma antinomia se nos presenta. Esta vez, el estudiante conflictivo asume el papel de “violentador” del orden educativo. Parece que su figura, impone invariablemente la cualidad de transgredir y por tanto, desligar aquella ley que congrega y regula el funcionamiento de lo instituido por la autoridad. Así, autoridad (la ley) y “estudiante violento” (sin ley), parecen ser dos polos en pugna por subyugarse el uno al otro. El “estudiante agresivo”, está en peligro de caer en lo anti-social (sin ley) dada su actitud de rebeldía frente a los cánones establecidos. Por lo tanto, parece que no hay nada al interior de la noción que tenemos de lo social, que pueda llamar a alguna noción de “violencia”. La “violencia” parece empezar en el límite de lo que entendemos como social.

---

<sup>1</sup>. Este artículo elabora algunos resultados del Proyecto Fondecyt N° 1010771: Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo. Realizado entre 2001 y 2003. Al mismo tiempo es parte de los desarrollos preliminares del proyecto Fondecyt N° 1040694: Figuras estructurales de la violencia escolar: hacia una recuperación de la subjetividad educativa.

\* Psicoanalista y Doctor en psicología de la U.C. de Lovaina. Es director de la Escuela de psicología de la Universidad Alberto Hurtado y profesor auxiliar P.U.C. La correspondencia relativa al artículo puede ser enviada a [mgarcia@uahurtado.cl](mailto:mgarcia@uahurtado.cl) o a: Alameda 1869, 2° piso, Santiago Centro, Chile.

\*\* Psicólogo egresado de la Pontificia Universidad Católica de Chile y cursa el Magíster en Antropología y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La correspondencia relativa al artículo puede ser enviada a [madriaz@puc.cl](mailto:madriaz@puc.cl)

Así, las manifestaciones de la violencia en la escuela que resultan más insensatas o gratuitas, pueden entenderse como interrupciones del registro de la autoridad, o como lo hemos dicho en otra oportunidad, una falla en la inscripción de la ley<sup>2</sup>. Esto quiere decir que estos casos de violencia insensata no son encarnadas por un rebelde o un revolucionario, figuras que al contestar un cierto orden y oponerse, revelan que están determinados por él y quieren o aspiran a otra cosa. Tal figura es posible entenderla, dialogar con ella. Podríamos no estar de acuerdo con su impulsividad, su desafío ni con su eventual agresividad o violencia, pero al menos podemos entender lo que quiere. Sin embargo, la figura límite de la violencia escolar en las sociedades contemporáneas, parece estar encarnada por jóvenes que no protestan en el sentido estricto. No denuncian algo que les molesta para proponer otra cosa, sino que “rompen” y “no están ni ahí”. Esta figura límite resulta frecuentemente más incomprensible, y por ello mismo, se señala su violencia como in-sensata. Parecería no responder a una aspiración ni estar ligada a un proyecto, lo que atenta contra todos los marcos de la racionalidad moderna. La ley parecería no determinar al rompedor, de tal suerte que faltando esta no hay proyecto posible, no hay creación de otra cosa, solo una redundante destrucción, que angustia e interpela el mundo social, y particularmente a la escuela, como lugar privilegiado de la socialización.

Esta “violencia” sin ley, por tanto sin orden, parece incomprensible, parece ocultarnos su sentido último, parece advenir del vacío y la nada. “Violencia” que parece desbordarnos, no sólo en la interpretación, sino también en las posibilidades de acción y en la intervención.

Así, “violencia” y “sin sentido”, parecen homologarse, y en última instancia parecen contraponerse a lo social y al orden de la ley. Desde este marco de comprensión es fácil deslizarse demasiado rápidamente a increpar de antisociales a los jóvenes, obviando el trabajo de escucha necesario<sup>3</sup>. Este artículo supone una reflexión y un intento de saltar por sobre la valla que nos impone la incomprensión imperante y por tanto, es un intento de comprensión de la violencia escolar, no ya en el límite de lo social sino entramada en el centro de dicho tejido. Así la intuición y tesis que nos guía en este artículo, es que la violencia –en particular aquella que ocurre en el espacio escolar–, no tiene un carácter anti-social como parece desprenderse de su difusión mediática.

## 2. ¿ES LA VIOLENCIA ESCOLAR UNA EXPRESIÓN ANTISOCIAL O DE RECHAZO A LO SOCIAL?

Una buena parte del enigma que encierra la violencia escolar juvenil en nuestros días es lo difícil que es entender su utilidad. ¿Para qué rompen los bancos en el patio del colegio? ¿Qué buscan obtener con eso? Y dado que los jóvenes suelen ser escuetos y no

2. FLORES, L. y GARCÍA, M (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo*. Proyecto FONDECYT (2001-2003).

3. ZARZURI, R y GANTER, R (2002). *Culturas Juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

dicen mucho se concluye rápidamente que es una violencia absurda pues “no sirve para nada”. En esta manera de aproximarse al asunto notemos que comprender la violencia se hace equivalente a captar su utilidad. Gilles Lipovetsky<sup>4</sup> muestra que esta idea utilitaria de la violencia es una concepción moderna, que supone que los seres humanos controlan o reprimen sus pulsiones agresivas una vez que la paz civil está asegurada y que se amplían las redes de interdependencia. La violencia sería un comportamiento humano comprensible sólo en situaciones de inseguridad, fragilidad o riesgo, pues en tales condiciones sería un instrumento útil de conservación de la vida. Pero instaurada la seguridad y la paz social, carecería de sentido. Este punto de vista olvida que desde el fondo de los tiempos la violencia ha sido un imperativo comandado por la organización holista de la sociedad, un comportamiento de honor y desafío y no utilitario.

Con una sólida evidencia socio-antropológica e histórica, Lipovetsky muestra que las violencias “salvajes” estuvieron siempre inscritas en un código del honor y la venganza, lo que implica “... *la subordinación del interés personal al interés del grupo, la imposibilidad de romper la cadena de las alianzas y de las generaciones, de los vivos y de los muertos, la obligación de poner en juego la propia vida en nombre del interés superior del clan y de linaje. El honor y la venganza expresan directamente la prioridad del conjunto colectivo por sobre el agente individual*”<sup>5</sup>. Por lo tanto, la belicosidad primitiva o antigua no expresa una suerte de impulsividad descontrolada como lo piensa habitualmente el sentido común, sino un modo de socialización consubstancial al código de honor. Veremos cómo de alguna manera la violencia escolar, considerada dentro de la cultura juvenil emergente, da cuenta de una búsqueda de modos de socialización, de un intento tal vez desordenado y fallido, de recrear códigos que evocan aquellos del honor y la venganza.

El que la venganza haya sido un código, implica que ésta no es en primer lugar un sentimiento ligado a la ira, la culpabilidad o la responsabilidad individual, sino que funcionaba como un imperativo destinado a restablecer “el orden del mundo” una vez que éste se rompía por un desequilibrio. Es desde esta aprehensión de la venganza y la violencia, que se hace inteligible que la crueldad primitiva no estaba relacionada con el goce de “hacer sufrir” (como lo pensó Nietzsche<sup>6</sup>), sino que es una lógica social, “*y no una lógica del deseo*”<sup>7</sup>.

Si la violencia es leída hoy desde otra lógica social, perdiéndose los códigos que le dieron valor en otros tiempos, es porque el orden social mismo se ha modificado. El surgimiento del Estado moderno ha jugado un rol decisivo en la disolución y desvalorización de los vínculos anteriores, promoviendo el advenimiento del individuo autónomo y libre, desatado de todos los pesos tradicionales. Pero también la economía de mercado, junto a la generalización del sistema de intercambios, ha permitido el nacimiento del

<sup>4</sup> LIPOVETSKY, G. “Violences sauvages, violences modernes”, en: *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris, 1983.

<sup>5</sup> Op. Cit., p. 250.

<sup>6</sup> NIETZSCHE, F. *La genealogía de la moral*, Alianza, Madrid, 1984.

<sup>7</sup> LIPOVETSKY, G. Op. Cit. p. 257

individuo atomizado, que afirma crecientemente su interés privado. El término “individualismo”, pese a su ambigüedad, ha servido para intentar caracterizar esta mutación cultural, en cuya lógica ya no es vergonzoso no responder a la ofensa o a la injuria. El código del honor, fuente de duelos y belicosidades, es substituido por una moral de la utilidad propia, de la prudencia, donde el encuentro hombre a hombre ocurre fundamentalmente bajo el signo de la indiferencia. “*Si, en la sociedad tradicional, el otro aparece de inmediato como amigo o enemigo, en la sociedad moderna, se identifica generalmente con un extranjero anónimo que ni siquiera merece el riesgo de la violencia*”<sup>8</sup>.

La violencia deviene entonces absurda, insensata, y es crecientemente repudiada aunque no eliminada. Pero este nuevo orden que instala nuevos códigos tiende a excluir la violencia, considerándola propia de lo marginal y los marginales, en un esfuerzo creciente de pacificación y de exclusión de la violencia. En consecuencia, la violencia es antisocial en un mundo donde los hombres defienden su propio interés y han sucumbido a la seducción del individualismo.

Pero estas dos lógicas sociales que retratamos brevemente son modelos puros. Son útiles para situar los códigos que atraviesan la violencia escolar a condición de que no olvidemos que la realidad suele ser híbrida y mestiza. La manera en que los jóvenes dan cuenta de la violencia en las escuelas parece atravesada por un intento de producir códigos semejantes a aquellos del honor y la venganza, pero sin embargo no inscritos en valores superiores claros, ni menos compartidos. La lógica social del individualismo late en sus discursos y al mismo tiempo la violencia que de ellos surge parece intentar traducir un malestar respecto de ese mismo proceso social. La escucha y el análisis de la violencia escolar obliga a entender que el conflicto no es sólo entre sujetos, sino de los sujetos con el orden social en el que deben inscribirse. La complejidad de la violencia y de las lógicas desde la que es leída da razón a Domenach quien dice: “*Condenar todas las violencias es absurdo o hipócrita. Hacer una elogio de la violencia es criminal*”<sup>9</sup>. La investigación es un modo de intentar superar ambos derroteros.

### 3. DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Nuestra pregunta es entonces: ¿Cuál es la relación de la violencia escolar con lo social? ¿Puede la “violencia” estar tan lejos de lo social? ¿Es tan antinómica su relación? ¿Puede hablarse efectivamente de una violencia sin sentido? La mayoría de los estudios que se han centrado en el discurso del sujeto sobre la “violencia escolar”, han resaltado el papel de resistencia que asumen los estudiantes con esta, frente al orden imperante y el poder de la autoridad que los asfixia<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> LIPOVETSKY, G. Op. Cit. pp.276-277.

<sup>9</sup> DOMENACH, J. M. (1981). “La violencia”. En: *La Violencia y sus Causas*. París: UNESCO.

<sup>10</sup> LLAÑA, M. (1999). “La perspectiva del Sistema Educacional respecto a la violencia Infanto-Juvenil”. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2(8), 39-43; MAGENZO, A y DONOSO, P (2000) *Cuando a Uno lo Molestan: Un Acercamiento a la Discriminación en la Escuela*. Santiago de Chile: Editorial LOM; DUBET, F. y MARTUCCCELLI, D. (1998). *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.

Este artículo supone una reflexión y un intento de saltar por sobre la valla que nos impone la incomprensión imperante y por tanto, es un intento de comprensión de la violencia escolar, no ya en el límite de lo social, sino diluida y entramada sobre cada hilo tejido de este.

En dos artículos previamente enviados a publicación<sup>11</sup>, dimos cuenta de una parte de los resultados de una investigación de tres años sobre la violencia escolar. Reproducimos aquí lo esencial del método y características del dispositivo de investigación.

### 3.1 PARTICIPANTES

La muestra seleccionada fueron 64 estudiantes de Enseñanza Media de Chile. La distribución por sexo fue de 12 mujeres y 52 hombres. La edad fluctuaba entre los 14 y 21 años, y se distribuían entre los diversos niveles de enseñanza (1º a 4º medio). De éstos, 24 pertenecen a un NSE Bajo y 20 para NSE Alto y 20 para NSE Medio.

El criterio de selección fue que estos estudiantes hayan sido señalados por la institución educativa y/o sus compañeros como agresivos o violentos; y que del mismo modo, hayan participado en hechos de violencia en la escuela.

Todos estos informantes son alumnos regulares de 11 establecimientos educacionales del país. De ellos, 3 son establecimientos de NSE Alto, y 4 de NSE Medio y 4 de NSE Bajo.

De esta forma, se completaron 54 entrevistas individuales y 27 grupos focales.

### 3.2 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La información fue recolectada por medio de dos dispositivos de carácter cualitativo: a través de la entrevista comprensiva y por medio de Grupos Focales. La entrevista comprensiva es una técnica que trata de vislumbrar el sistema de valores, elecciones sociales y lingüísticas que hace el informante y de adherir (sin exceso), con el fin de «liberar» el discurso y reforzar su sinceridad<sup>12</sup>.

Los grupos focales, corresponden a una conversación grupal, basada en la interacción de los participantes –aproximadamente 5 a 8 personas–, focalizado en un tema propuesto por un facilitador<sup>13</sup>.

Se optó por estos dispositivos de investigación cualitativa, porque privilegian un acce-

<sup>11</sup> GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. « The sense of school violence from the perception and discourse of chilean students ». Enviado a publicación al *Oxford Review of Education*. Y de los mismos autores: " Sentido y Sin sentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos ". Enviado a publicación a *Psykhé* (Revista de la Escuela de Psicología de la P.U.C).

<sup>12</sup> KAUFMANN, J. (1997). *L'entretient compréhensif*. Paris: Nathan.

<sup>13</sup> TAYLOR, S. y BOGDAN (1986). *Introducción a lo Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de Significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

so más comprensivo a las representaciones que los jóvenes tienen de la violencia escolar. Es, en dichas representaciones donde podemos encontrar el sentido que ellos dan a este fenómeno. De esta forma, se propuso un abordaje combinado de recolección de datos, pues estos dispositivos, son dos contextos de interlocución donde las representaciones emergen de manera distinta.

### 3.3 PROCEDIMIENTO

A partir de una invitación extensiva a participar de la investigación, que se les hizo a diversos colegios preseleccionados por las características expuestas más arriba, se prefirió en primera instancia, a aquellos que fueran más representativos de los diferentes niveles socioeconómicos.

Ya con esta preselección, se inició la búsqueda de informantes que cumplieran con los requisitos expuestos. Esto se hizo, a través de entrevistas preliminares con directivos y docentes que propusieron una lista preliminar de posibles informantes, lo cual fue corroborado para la muestra final, con otros pares o a través de estos mismos estudiantes previamente seleccionados.

En la primera fase, se realizaron variadas entrevistas individuales (3), donde se descartaron muchos de los informantes por no corresponder a lo establecido. En algunos casos, incluso se tuvo que buscar en otros establecimientos nuevamente, siguiendo el procedimiento antes expuesto hasta llegar a aquellos más significativos. Así, el número de colegios participantes llegó a 11.

Después de esta fase y en base al material de las entrevistas, se realizó en estos establecimientos, la fase de entrevistas grupales, donde se congregó a un número significativo de estudiantes. Muchos de ellos ya habían sido entrevistados previamente, pero en la mayoría de los casos solo fueron un porcentaje menor del grupo.

Con el material recogido y transcrito, se realizó el análisis preliminar de la información, por medio del modelo de análisis cualitativo de la *Grounded Theory*<sup>14</sup>. Este análisis preliminar, fue realizado por los mismos entrevistadores, esta vez en parejas, supervisados por un coordinador general. De esta forma, se codificó los datos a través de tres instancias propuestas por el modelo: codificación abierta, axial y selectiva. La fase final de análisis, fue realizada por el investigador encargado y el coordinador, donde se cotejó el análisis preliminar y se estableció de manera definitiva éste.

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

No es nada nuevo que el sistema educacional tiene reglas pre-establecidas que ubican

---

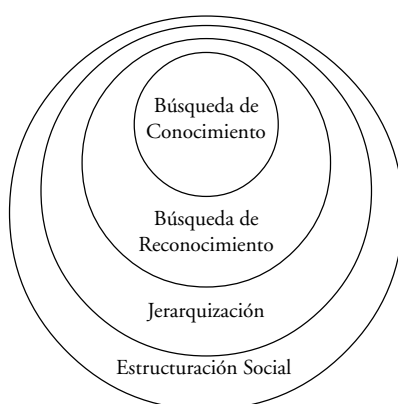
<sup>14</sup> STRAUSS, A. y CORBIN, J (1994). "Grounded Theory methodology. An overview". In DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage Publications.

las posiciones de los diferentes actores del sistema<sup>15</sup>. Un profesor es una persona que jerárquicamente es superior al estudiante, y un director es superior a éste. El sistema educacional define los roles antes del ingreso de los propios estudiantes a él, al modo de categorías vacías que esperan el contenido que las actualice y reviva nuevamente. La función en este caso, es la homogenización<sup>16</sup>. Así, esta cultura educacional (siempre la misma supuestamente) no es creada, sino re-creada en diferentes contextos.

Empíricamente hablando los discursos que enuncian los jóvenes y que dan sentido a la violencia en la escuela son diversos y heterogéneos como era de esperarse. Sin embargo al análisis cualitativo practicado arrojó tres fenómenos fundamentales como articuladores del sentido de la violencia para los jóvenes de enseñanza media: a) La violencia como modalidad de conocimiento del otro; b) La violencia como búsqueda de reconocimiento; c) La violencia como modalidad espontánea de jerarquización y ordenamiento del espacio grupal.

Estos tres fenómenos, que no serán expuestos necesariamente en este orden, nos parecen estar estructurados por una cierta lógica que constituye el modelo abajo presentado (*Figura 1*). La violencia como modo de conocer al otro, sitúa la violencia en una relación dual, el cara a cara, sobre todo con el desconocido. En el segundo nivel, la búsqueda de reconocimiento, sitúa a la violencia en un espacio al menos triádico, puesto que más allá de un oponente se requiere al menos de un testigo. El tercer nivel, que sitúa la violencia como un intento de jerarquización, es una función referida ya no a la díada ni a la tríada, sino al conjunto del grupo. Al captar estos niveles englobantes de los fenómenos emergentes, hipotetizamos que la dinámica del proceso de la violencia apunta tal vez a un nivel aún superior, ya no grupal, sino cultural, que implicaría entender que la violencia escolar es una suerte de neo-estructurador social, ligado a la creación de una verdadera sub-cultura.

FIGURA 1



<sup>15</sup> PEREIRA, M. (1997). "Rasgos críticos de la cultura organizacional del sistema escolar chileno". En *Desarrollo Organizacional Escolar*. Monografías en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.

<sup>16</sup> PASOLINI, P. (1997). *Cartas luteranas*. Editorial Trotta.

#### 4.1 LA VIOLENCIA COMO BÚSQUEDA DE CONOCIMIENTO

Pese a que a esta predefinición de posiciones es un antecedente que engloba toda la cultura escolar, no da cuenta de la necesidad que la diversidad estudiantil tiene de generar una cultura particular entre los pares. La cultura escolar permite ubicarse en relación al profesor, la dirección, pero no da cuenta de las relaciones particulares que nacen del encuentro con los otros iguales a “mi”. Por eso, en este encontrarse surgen espacios vacíos, espacios de desconocimiento entre compañeros, pues se aglutina artificialmente a una diversidad de individuos en un contexto cerrado del cual no participarían si no estuvieran en cierta medida obligados. De este desconocimiento surge la necesidad propia de generar modos particulares de relacionarse, en este caso a través de la violencia. “...*Ahí se arman más peleas, en primero o segundo. Es que uno no se conoce y de repente igual poh, compañero te cayó mal, y como de repente el otro dice “yo mando” y uno dice “yo mando”, ahí pelean. Más por respeto, porque a veces uno se pica, de picao jugando o haciendo cualquier cosa...*” (Felipe, Focus VI 312-313).

Este espacio de desconocimiento se transforma en caldo de cultivo para formular los primeros ordenamientos que el grupo necesita, es decir, las reglas de “cómo nos vamos a relacionar de aquí en adelante”. Las “tallas”, “la burla” o el “hostigamiento verbal”, son un primer acercamiento a ese conocimiento del otro. Es una especie de tanteo en la oscuridad social de un nuevo curso. Así se van entablando reglas y meta-reglas sobre derechos y prohibiciones. Algo del otro se desprende al emerger el conflicto, algo que no podría ser aprehendido sino fuera por el mismo hecho de la violencia. Por eso, este saber es una forma muy particular de conocimiento del otro y he ahí, que aquel edificio de lo social que surge desde estos extraños cimientos deben ser y son de hecho muy diversos, tanto que a fin de cuentas se nos hacen inaprehensibles y sin sentido.

Por eso, una de las primeras formas en que aparece esta violencia ante nuestros ojos, es como una forma de superar el impasse de lo desconocido. El golpe por ejemplo, al poner en juego los límites corporales, permite establecer la frontera personal en relación al otro. Se podría pensar que la violencia no física, funciona también como una forma de instaurar esta identidad personal y por supuesto, también la del otro. Entonces, esta violencia como herramienta que busca hacer desaparecer cierta amenaza de lo desconocido, apunta no solo a reducir lo inaprehensible del par, sino también a reducir el desconocimiento, que el propio actor de la violencia, tiene de sí. Esta es quizá, una de las preguntas radicales que intenta responder la violencia escolar: *¿quién soy yo y quiénes son los otros?* Si el otro me es indiferente y nada quiero saber de él, entonces no hay amenaza posible y por lo tanto, tampoco surge la violencia. “*Solo me violento con aquel que me preocupa e inquieta*”, podría ser la frase que explique estas formas de violencia escolar.

Sin embargo, este conocimiento está lejos de ser un conocimiento individual (meramente identitario), sino que también emerge como un saber acerca de sí y del otro en relación al grupo que se está conformando. Por eso, este saber vaya modelándose en el transcurso en que el propio grupo va instalándose más como una comunidad social que

como un grupo de pares. Esta pequeña sociedad construida sobre la base del roce y la fricción, permite ir definiendo saberes que antes eran imposibles y que no pueden ser aprehendidos sino a través de este particular lenguaje de la violencia. De esta forma, el saber que puede constatararse de sí y de los otros, depende fundamentalmente de las posiciones sociales que se van ocupando e intercambiando a lo largo de los años.

#### 4.2 LA VIOLENCIA COMO MEDIO DE INSTAURAR UNA JERARQUIZACIÓN

Al parecer, los primeros pasos que fundan el ordenamiento, en este caos mítico inicial del desconocimiento social, en un curso que recién empieza a conocerse, es saber quién es el líder, quién *“la va a llevar”*, transformándose en alguna medida en casi una necesidad. *“E: ¿y por qué las peleas de inmediato? C: por eso, para saber quién pega más y quién pega menos, para saber quién es el rey, el que comanda todo el curso”* (Carlos, Entrevista XI 80-81). De esta manera empieza a configurarse una jerarquización que da cuenta de diversas posiciones dentro del grupo. La violencia responde en cierta forma, a esta necesidad incipiente del curso por ordenarse, por conformar una comunidad por sobre cada uno de los desconocidos individuos.

Aquí, la figura del “Imponer Respeto” es central. Este “Imponer Respeto”, es una posición de defensa en primera instancia, una actitud que el otro debe reconocer para evitar el conflicto. Y al mismo tiempo es un ideal y una ubicación diferenciada dentro del plano social. En un grupo focal nos explican:

*“R: no, yo igual me he ganado el respeto*

*J: no, si igual, le hablai exaltado al loco y...*

*Ma: ya, pero eso es violencia*

*J: sipoh, pero es otro tipo de violencia*

*V: es que igual el porte igual abarca, porque yo donde soy grande igual me impongo*

*R. sí poh, a éste todos le tienen respeto los cabros chicos*

*V: porque llego, de repente voy pasando y se me para uno y me tiro encima, igual les impongo el respeto por el porte, porque igual abarca”* ( F. VI 87 -93).

Sin embargo, sin dejar de ser una creencia irrefutable, es en primera instancia un código fundamental de la incipiente legislación, que la nación-comunidad impone subrepticamente sobre cada uno de sus nuevos ciudadanos. Al imponerse una ley, los hace partícipes de un mismo lugar simbólico sobre el cual giran en posiciones de mayor y menor valía. Lo interesante, es que nadie escapa a esta ordenación y legislación, tanto “el que la lleva”<sup>17</sup>, como el “pollo”<sup>18</sup>. Todos quedan nombrados y sobrenombrados (como si

<sup>17</sup> Una forma en que se señala al líder, en estos grupos.

<sup>18</sup> Individuo de menor valía que generalmente no impone respeto y por tanto, está sujeto a las agresiones de los otros.

fueran Adán) sobre la base de su potencia y posibilidad de imponer su respeto a lo demás. Imponer, en tanto posición agresiva por excelencia y, respeto, en tanto posición de influencia que se puede ejercer sobre los otros, que a la larga impide cualquier manifestación de agresión a quién impone su respeto. Sin embargo, al ejercer esta coacción preventiva, también se ejerce el poder de organizar y disciplinar a los individuos<sup>19</sup>. Algo se transforma irremediabilmente, mudando el espacio desconocido y alborotado en un espacio simbólico por excelencia. Ya ordenados de mayor a menor valía, e instaurada la lógica disciplinar y legislativa de la imposición del respeto, el curso puede “mostrarse” menos violento y alborotado. La violencia expresiva parece ceder en su apremio por operar una *conversión* del cúmulo de individuos en un grupo y queda ligada más bien a la *subversión*, que debe ser acallada por el líder, con todo el rigor de la ley.

#### 4.3 VIOLENCIA COMO BÚSQUEDA DE RECONOCIMIENTO

De esta manera parece que lo fundamental del “...Respeto” tiene que ver con un reconocimiento y validación del otro. Reconocimiento de lo que puede ser capaz. Respeto que en el caso de la violencia, con el matiz del miedo, sirve como un disuasivo importante. En este sentido, es una forma de control social. Una ley impuesta por el reconocimiento.

Esta búsqueda de reconocimiento parece guiarnos hacia otro punto necesario, que nos convoca directamente para entender que el fenómeno de la violencia se mueve de manera esencial como un fenómeno de tres.

Parece ser extremadamente relevante, dentro de lo que hemos escuchado, la necesidad de que en el acto violento, sea cual fuere, exista un tercero que vea, ya sea directamente o por lo menos sepa de la acción. Una manifestación de la violencia no tiene sentido sin que exista ese tercero, un tercero que más que ser un alguien particular es otro observador permanente frente al cual se realiza todo acto. Un otro tercero que puede personificarse en un compañero que incita con su presencia, en el curso, en el grupo de amigos, e incluso en el profesor. De esta manera un acto solitario ajeno a la presencia de ese tercero pierde la importancia o el valor, en tanto que se pierde la posibilidad del reconocimiento que se lograría con él. Esta manifestación de la violencia sería no sólo un acto de agresión al otro, sino que también se constituye en un sobresalir por sobre el otro frente a ese tercero, frente a aquel otro que observa y que lo transforma en el actor de la violencia en busca de su reconocimiento. He ahí también esta necesidad de lograr y mantener cierta imagen frente a estos observadores, que después de lograda supuestamente retroalimenta del mismo modo esta búsqueda. Manuel nos relata al respecto “...*todos quieren ser más malos o todos quieren pelear con todos por lo mismo, o todos quieren*

<sup>19</sup> Cf. por ejemplo: FOUCAULT, M- (2001)- *Vigilar y Castigar*. México D.F., Siglo Veintiuno Editores.

*pegarle a alguien para demostrar que él pelea o que él le pega al loco y que nunca lo van a pasara llevar al loco E: ¿y demostrar ante quién? M: ante los demás, por ejemplo aquí se arma una pelea en el colegio y todos saben y quién le pegó a quién y se sabe que el loco que le pegó al otro es mejor que el otro, entonces ese es mas o menos el fin de las peleas mas o menos*" (Entrevista IX 22-24).

Este tercero, que sostiene muchas de las dinámicas de la violencia, aporta el ingrediente fundamental para transformar este fenómeno en un fenómeno social, al configurar al mismo tiempo una posición, donde el sujeto que actúa la violencia debe ubicarse. Desde esa posición logra resaltar sobre el conjunto, para alzarse como un sujeto reconocible y diferenciable en pugna por ese reconocimiento. Este lugar diferenciado, en cierto modo significa existir para otro, aparecer ante su mirada como alguien, como otro reconocible, posición que otorga cierta satisfacción. El reconocimiento no se obtiene solo por "conformidad" respecto a lo que otros esperan, sino también por "distinción" respecto a dichas expectativas o normas<sup>20</sup>.

#### 4.4 LA VIOLENCIA COMO NEO-ESTRUCTURADOR SOCIAL

De esta manera, poco a poco, a través de este mecanismo socializador, los jóvenes van configurando un espacio propio. Los "combos", "la pelea", las formas más visibles en que se manifiesta la violencia en los colegios, pueden entenderse como modos particulares que responden a una abrupta trasgresión de estos límites preliminares del conocimiento y al mismo tiempo son los modos mismos del conocimiento del otro y de redituar esos límites que fueron sobrepasados<sup>21</sup>, a través de este mecanismo de control. He ahí, que puede entenderse que con el tiempo, cuando el equilibrio y el orden están dados dentro del grupo, las peleas entre compañeros tienden a darse escasamente.

*"E: ¿y por qué en 1º o en 2º se daba más?*

*Ma: porque ahí uno recién se está conociendo*

*F: uno se está conociendo, y uno ahí se está imponiendo el respeto*

*V: uno no conoce a nadie*

*F: cuando uno llega a cuarto ya no tiene por qué andar peliando porque el respeto ya está formado"* (F VI 376-380).

Pero no es el simple desconocimiento el motor de estas manifestaciones, sino también, la tensión producto de la obligación, casi inherente a estos contextos cerrados, de tener que conocerse. Es por tanto, la demanda implícita de estructurar un modo de relacionarse la génesis de este tipo de manifestaciones.

<sup>20</sup> TODOROV, T. (1195). *La vie commune: essai d'anthropologie générale*, Paris, Seuil.

<sup>21</sup> Esto lo explicamos más adelante

Así entendemos que las expresiones de violencia se dan en un continuo desde aquellas más desapercibidas hasta las más visibles, donde cada una de ellas se enmarcan en un estricto programa de relaciones, es decir, no hay violencia que no entre en el contexto social de interacciones. De esta manera no hay violencia sin sentido, y si lo hay, es una que, probablemente lo haga ser marginado, expulsado de la escena social, y por tanto, pierde el sentido al no ser justificada por el grupo social del cual surge. En el fondo, la violencia sin sentido es solo la violencia contra uno mismo, más que para la integridad el grupo.

Justamente de lo que se trata es lograr cierta integración en este espacio social, no de desintegrar el espacio constituido. De ahí se entiende que las acciones no son formas de excluir a alguien del grupo, sino un modo, un intento de hacerlo ingresar al juego simbólico del que todos participan. Así, el que se aísla es el objeto más frecuente de las agresiones, pero en cambio, si se integra, la violencia disminuye. Efectivamente el nuevo, es el blanco de los ataques, porque el nuevo amenaza con su novedad y opacidad. Agredirlo, implica conocerlo y al mismo tiempo integrarlo, hacerlo resucitar a un mundo de vivos. Así Lorenzo nos cuenta: *“porque si te aislabas te molestaban más, si te unías a ellos pasaba la molestia pero tenías que hacer desorden, porque si no lo hacías quedabai de maricón ‘soi poco hombre, que no te gusta la adrenalina’, entonces es para que no tengan mala impresión de ti y cuidar tu autoestima, tu imagen frente a otros”* (Entrevista VIII 38).

Desde esta perspectiva de un contexto social cerrado, la violencia surge prácticamente como lenguaje, emerge como una comunicación, como una palabra que se le quiere decir al otro.

De este modo, a través de esta estructuración social se va generando un saber de aquel objeto de mi violencia, que en el confrontar mismo del acto, de alguna manera, también devuelve algo que es producto de ese conocimiento particular y que también puede ser entendido como un mensaje del otro. “¿Hasta dónde va a llegar?”, “¿Qué es lo que quiere?”, “¿Cómo reaccionará?” “¿Hasta dónde puedo llegar yo?”, hay algo, como un mensaje circulando en la violencia, y ese mensaje que circula, acerca de “quién es el otro y quién soy yo” es una forma de ese conocimiento. Este mensaje tiene la particularidad de emerger en el mismo acto de la violencia, en el violentarse hacia ese otro. Al parecer, este conocimiento no logra develarse a otros modos de expresión de manera tan patente, que no sea el de los propios códigos de la violencia. La traducción por tanto, se hace difícil y esta dificultad nos habla de que efectivamente este mensaje o este saber, se inserta en una forma particular no sólo de comunicarse sino también de una forma particular de relacionarse. Así, este mensaje sólo puede develarse a los propios actores de esa violencia y sólo a aquellos que compartan la particularidad de la realidad social en la cual viven, que inscriban esos códigos de relación.

*“R: entonces, igual son formas de demostrar cariño que uno tiene*

*Ro: sípoh, de repente algunos confunden las cosas*

*E: ¿formas de cariño?*

*R: sipoh, porque no a cualquiera uno le dice eso*

*Ro: o sea no sé por qué... Es que depende, cómo... es que cachái... es que tendríai que estar así en el curso y con nosotros vivir momentos así para saberlo, porque no se podría explicar con palabras, se describe con hechos*

*E: y qué pensái tú, de estas formas de cariño, que pueden ser agresivas, como se puede entender eso*

*P: no sé, es como natural, es como que siempre se ha dado, como que son normales, pero no son... es que son familiares, uno tiene que estar ahí para saber cómo hacerla, tiene que vivir más con las personas para saber cómo tirarlas..." (Focus II 159 -169).*

La violencia adquiere la cualidad de lengua, no solo por el acto de la comunicación, sino que por el hecho de surgir de una cultura de la cual es creadora y creatura, con códigos propios, con realidades sociales particulares.

De esta manera hablamos de que las manifestaciones de la violencia, en el actuar mismo de cada una de sus formas es un modo particular de hacer la cultura. Cultura particular de este contexto cerrado que involucra a todos los actores del contexto social de los pares, no sólo a aquellos que participan más expresivamente del fenómeno, al ubicarlos dentro de un entramado social en posiciones particulares, que definen su lugar en el contexto y permiten configurar una identidad tanto social como individual.

En ese sentido tiene que ver también con la conformación de identidad y con el tanteo permanente de los límites propios y ajenos. Así, en el mismo acto de la violencia emerge una frontera que hace resaltar la individualidad o la particularidad de uno y otro. Constantemente, por decir así, se va tanteando la frontera propia y la frontera del otro, tanto en el contacto físico como en el que no lo es. De este choque entre las propias fronteras, que a fin de cuentas es solo una, emerge un saber acerca del otro que era desconocido. La pregunta radical de la violencia acerca del "¿quién es quién?" se responde casi irremediablemente en el momento mismo del violentarse; así el acto violento es la respuesta fundamental a la pregunta de la violencia.

Pero esta identidad y este modo de ser social, se repite como un espiral entre los grupos. Por una parte funciona como un modo de estructurar socialmente a individuos diversos, ayudando a conformar una identidad individual, a través de este posicionamiento y ubicación especiales dentro de los grupos, pero al mismo tiempo permite generar una identidad de grupo, un *ethos* grupal, que ahonde en el sentido de pertenencia a una entidad social superior, y que del mismo modo, como se conforma la identidad individual en el confrontar, se conforma la identidad social en la contraposición a otros grupos.

El contraponerse a otros y poder sentirse en una posición mejor, evidentemente instaura un fuerte sentido de pertenencia al grupo, posicionarse en un lugar donde el *ethos* grupal, y la tradición social, apunta hacia una rivalidad, rivalidad que en lo inmediato no tiene sentido. Uno puede observar la necesidad de establecer una diferencia clara, pero ilusoria entre grupos

Evidentemente, no hay posibilidad de identidad en un todo. Solo contraponiéndonos a otro, nos permite el desarrollo de un *ethos* grupal con sentido. Así pasó con los nacionalismos del siglo XIX<sup>22</sup>. Identidad que se instaura, sobre la diversidad interna de los propios grupos y con una diferencia no clara con los otros rivales. En este sentido, es una ordenación simbólica no real.

## 5. CONCLUSIONES

La violencia escolar por tanto, se inscribe directamente como social y no necesariamente como un transgredir o como un romper o desligar aquello que estaba ligado en el tejido social. “Violencia” no es antónimo de Social, podemos concluir. “Violencia” en el contexto escolar, no necesariamente es resistencia, aunque puede serlo. La noción de sociedad o cultura interna escolar entre pares, parece estar conectada directamente al fenómeno de la “Violencia”, al fenómeno de las “agresiones”. Efectivamente, parece estar montándose un teatro subterráneo, del que probablemente la mayoría de los adultos responsables al interior de la institución escolar poco sabe o quiere saber. Es, en este teatro, donde los parlamentos son forjados a hierro y fuego.

Lo interesante de esto es justamente que no necesariamente el fenómeno de la “violencia” puede entenderse en el marco de *agresores* (cuasi criminales) y *víctimas*. El marco de relaciones que se establecen es infinitamente más complejo que esta dicotomía. Con esto queremos resaltar, que el fenómeno de la “Violencia”, no es un hecho necesariamente adherido a los que figuran como agresores, sino más bien parece englobar a todo el grupo que participa de él, en la medida que estructura su modo de ser social. Todos participan de ella al incluir un grupo, en la medida que están configurando un sistema particular de convivencia

Por otra parte, estructurar un tejido social se funda sobre la idea de instaurar un orden particular y por tanto, articular cierta ley, cierta normativa sobre un espacio vacío o inexistente. De esta manera cuando hablamos de una falla en la inscripción de la ley en estos jóvenes, hablamos de registros distintos. La falla se presupone sobre la inscripción que la autoridad dispone. Pero esto no significa en ninguna medida, no estar regido bajo precepto de autoridad. En este caso, la ley se inscribe en otro registro, en otro lugar, construido a propósito. Así, esta violencia no es una forma de descontrol, sin límites, caótica por ende, sino que se rige sobre códigos distintos, creados en el debatir mismo del violentarse. Esto prueba en cierta medida la necesidad intrínseca de lo humano por normar, que funda lo social.

No obstante, esto no significa que no haya fallas en la inscripción de la ley; al contrario, da cuenta de ella. Se puede constatar la vivencia de un lugar vacío, no ocupado, que

<sup>22</sup> Italia se constituye como una unidad nación justamente en relación a las guerras contra Austria. La diversidad cultural que existía y existe aún hoy al interior de la propia nación se minimizaba y homogeneizaba frente a la agresión extranjera austríaca.

necesita ser impuesto; una posición que no es instaurada. La necesidad de que haya alguien que imponga la ley, que dictamine qué se debe hacer y qué no. Ese lugar vacío, es el lugar del padre<sup>23</sup> y que probablemente, desamparados por la falta de cobijo que establece esta función, estos jóvenes se ven impelidos a buscar por sí mismos un nuevo orden, donde erigir un líder, “*alguien que la lleve*”, que ocupe este lugar. Frecuentemente este lugar es ocupado por el más violento. Este lugar es querido y odiado, todos “*quieren llevarla*”, y nadie quiere. La posición, el *status* deseado, en cierta medida tiene sus consecuencias, por una parte ser reconocido por los pares y por otra, no ser mirado<sup>24</sup>, excluido, temido.

Con todo, la aspiración a instalar un límite en un mundo sin límites (donde todo es posible) se hace oír en el discurso de los jóvenes, aunque sea al modo de un síntoma. Esto implica entender que el uso de la violencia no es sólo un modo de afirmar autonomía. Lipovetsky sostiene que: “*El proceso de personalización, que generaliza el culto de la juventud, pacífica a los adultos pero endurece a los más jóvenes, quienes, conforme a la lógica hiperindividualista, se inclinan a afirmar cada vez más precozmente su autonomía, sea esta material o psicológica, aun recurriendo al uso de la violencia*”<sup>25</sup>. Desde lo que encontramos en nuestra investigación, pensamos que esta proposición es simplista, pues junto con ser portadores del empuje a ser más autónomos, los jóvenes dan cuenta de un malestar a que “nadie la lleve” y requieren erigir en el juego de la violencia el lugar de autoridad que corre el riesgo de quedar vacante. Queda aún por entender cómo es esta autoridad a la que aspiran y su función de límite.

Los discursos que recogimos evidencian un proceso ambivalente propio de la adolescencia según la psicología del desarrollo. Los jóvenes buscan simultáneamente independencia y reconocimiento de los otros, lo que les aporta seguridad. Buscan a la vez la tutela de los adultos y la independencia de ellos. Experimentan, para bien y para mal, su estatuto de sujetos, su singularidad personal, jugando con las prohibiciones sociales, testeando su lugar en el seno de un mundo en el cual aun no se reconocen del todo. De tal suerte inscriben su experiencia en la ambigüedad o más bien en la ambivalencia, de tal suerte que es una experiencia inaprehensible para los otros y para ellos mismos. La confrontación consigo mismo y con los otros es una prueba, al modo de un rito de pasaje, en la búsqueda de la propia identidad. La cuestión de los límites simbólicos en la relación a los

<sup>23</sup> Ver al respecto, LEBRUN, JEAN-PIERRE. (2003). *Un monde sans limites: essai pour une clinique psychanalytique du social*, Erès, France.

<sup>24</sup> Roberto nos muestra bastante bien esta ambivalencia del “rompedor” o del “sujeto violento” “*Ahora está en cana por choro el culiao, pero también se ganó su respeto pero también era mal mirado, porque el loco caminaba por la calle y la gente decía “ahh viene el Gari y gueá” y se escondía...*”. (sic). De alguna manera, los “rompedores”, los “sujetos violentos” son dioses invisibles y presentes, respetados, admirados y odiados al mismo tiempo. Ahí la mirada es significativa y de alguna manera, representa el mecanismo de su desaparición. Nadie los puede mirar. Por nadie pueden ser vistos. La misma sociedad los aísla a través del mecanismo de la autoridad (los mete en cárceles, los expulsa de colegios, los ejecuta, los desaparece). De esta manera adquieren la máxima diferencia con el resto, que por una parte les provee de seguridad (nadie les puede hacer daño, que es justamente lo que aspiran), pero también de aislamiento. Son dioses invisibles, que deambulan enormemente presentes en su desaparición.

<sup>25</sup> LIPOVETSKY, G. Op. Cit. p. 296.

otros es fundamental para el joven, pues éstas le permiten situarse en el lazo social, en la mutualidad de las relaciones. Si la necesaria seguridad ontológica para darle sentido a sus vidas y encontrar le gusto a vivir, no logra desarrollarse, esta necesidad fundamental seguirá buscando modos de encontrar satisfacción, aunque sea a través de ponerse en riesgo o poner a los otros en riesgo.

En algunos casos, aunque no abundamos mucho sobre ello en este artículo, la violencia es presentada casi como un “deporte aventura”, una conducta de riesgo al modo del parapente o el *benji*. Y estas prácticas, cuya lógica se encuentra con la de la violencia escolar, no representa una búsqueda de riesgo insensato que los confrontaría a la muerte física o social. Se trata más bien de generar condiciones que les permitan acceder a sí mismos, son maneras últimas de fabricar sentido y valor y no intentos de suicidio:

*“[Estas conductas] se distinguen completamente de la voluntad de morir, no son formas torpes de suicidio, sino rodeos simbólicos para asegurarse del valor de la propia existencia, alejando lo más lejos posible el miedo de la propia insignificancia personal. Son ritos íntimos de fabricación de sentido. Las pruebas que los jóvenes se infringen con una lucidez sin parangón, son ritualizaciones salvajes de un pasaje doloroso, son momentos ‘transicionales’, o más bien su mismo cuerpo es un objeto transicional proyectado duramente en el mundo para continuar un camino pesado de desamparo”<sup>26</sup>.*

La búsqueda apasionada y dolorosa de reconocimiento en la violencia escolar, nos sugiere que la provocación del entorno familiar y/o escolar a través de la depresión, la violencia, el repliegue sobre sí-mismo y las conductas de riesgo, más allá del sufrimiento que traducen estos comportamientos, son un rodeo doloroso por asegurarse del valor de la propia existencia para los otros<sup>27</sup>.

Eliminar la “violencia” de la sala de clases y el colegio, es entonces, una meta paradójicamente compleja. Eliminar este neo-estructurador social, que pese a todo establece lazo social, supone reemplazarlo por una propuesta simbólica y prácticamente a la altura no sólo del problema, sino de la aspiración profunda que éste vehicula. No se trata solo de instalar estrategias represivas, ni, en el mejor de los casos, estrategias de mediación de conflictos.

Pensar que la violencia ya no está presente, es dejarla muda e invisible pero interactuante. El hecho que exista en cierto grado, habla de movilidad social, habla de un encuentro con una cultura viva que se re-actualiza permanentemente, en tanto existen límites que son transgredidos y que necesitan reinstalarse o reposicionarse. Habla también de una permanente estructuración, que funda nuevas relaciones y posiciones dentro de un grupo. Una sociedad que purga toda su violencia en una sociedad muerta

<sup>26</sup> LE BRETON, D. (2002). *Conduites à risque*, Paris, PUF, p.62.

<sup>27</sup> En el proyecto FONDECYT que iniciamos este año (N° 1040694: *Figuras estructurales de la violencia escolar: hacia una recuperación de la subjetividad educativa*) esperamos profundizar esta dimensión estudiando las relaciones la “gestión de sí” con la violencia escolar en los jóvenes de enseñanza media..

en cierto sentido. Siguiendo a Lipovetski, podemos decir que una sociedad sin violencia es una sociedad que es absolutamente indiferente al otro. Por tanto, no es sociedad. En tanto que el otro es reconocido como tal, se establece un vínculo, pero al mismo tiempo una lucha permanente acerca de “quién es ese otro y quién soy yo”. La frontera parece fundirse sobre el hecho mismo de violentarse. Winnicott, planteaba que la agresión era un modo de constatar la realidad<sup>28</sup>. El golpe, en la medida que es resistido permite constatar el propio límite y el ajeno. La ya existencia de otro y su reconocimiento como tal – incógnito casi siempre –, nos impone una pregunta inevitable. Pregunta que florece en este caso, sobre la “violencia”. El límite, la frontera parece ser fundado sobre un hecho que parece ser violento. Cierta orden social, se instaura sobre un hecho de sangre<sup>29</sup>.

Un orden instituido (una estructura social cualquiera) que es idéntico a sí mismo perennemente, se parece a la muerte. Nada es corruptible. No da espacio a la duda y la incertidumbre, y por tanto, no es motor de ningún cambio. Aquel espacio de absoluto conocimiento, aquel donde todos sabemos quiénes somos, dónde estamos y qué posición ocupamos, llama al nihilismo y proclama la indiferencia social.

Vale la pena recordar que a medida que el individualismo moderno fue progresando, la violencia, pese a la paz civil instaurada por los estados modernos, no desapareció, sino que se desplazó al interior de la familia o de las relaciones privadas, justamente ahí donde las relaciones humanas no pueden fundarse en la indiferencia (violencia doméstica, maltrato infantil, violencia intrafamiliar). Tal vez la violencia escolar, poca o mucha según contextos escolares específicos, sea un verdadero grito de alerta contra el individualismo que instala un malestar en nuestros jóvenes, pero, demás está decirlo, no sólo en ellos.

<sup>28</sup> WINNICOTT, D. *Juego y Realidad*, Gedisa, Barcelona, 1986.

<sup>29</sup> Las guerras de emancipación y las revoluciones parecen ser ejemplos concretos y extremos de esto.

## BIBLIOGRAFÍA

- DOMENACH, J. M. (1981). "La violencia". En: *La Violencia y sus Causas*. Paris: UNESCO.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FLORES, L y GARCÍA, M (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo*. Proyecto FONDECYT (N°1010771) aprobado para el período 2001-2003.
- FOUCAULT, M. (2001)- *Vigilar y Castigar*. México D.F., Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. « The sense of school violence from the perception and discourse of chilean students ». (Enviado a publicación al *Oxford Review of Education*).  
- "Sentido y Sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos ". Enviado a publicación a *Psykhé* (Revista de la Escuela de Psicología de la P.U.C).
- KAUFMANN, J. (1997). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- LE BRETON, D. (2002). *Conduites à risque*, Paris, P.U.F.
- LEBRUN, JEAN-PIERRE. (2003). *Un monde sans limites: essai pour une clinique psychanalytique du social*, Erès, France.
- LIPOVETSKY, G. (1983). "Violences sauvages, violences modernes", en: *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris.
- LLAÑA, M. (1999). "La perspectiva del Sistema Educacional respecto a la violencia Infanto-Juvenil". *Revista de Psicología* de la Universidad de Chile, 2(8), 39-43.
- MAGENZO, A y DONOSO, P. (2000). *Cuando a Uno lo Molestan: Un Acercamiento a la Discriminación en la Escuela*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- NIETZSCHE, F. (1984). *La genealogía de la moral*, Alianza, Madrid.
- PASOLINI, P. (1997). *Cartas luteranas*. Editorial Trotta.
- PEREIRA, M. (1997). "Rasgos críticos de la cultura organizacional del sistema escolar chileno". En: *Desarrollo Organizacional Escolar. Monografías en Educación*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1994). "Grounded Theory methodology. An overview". In Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage Publications.

TAYLOR, S. y BOGDAN (1986). *Introducción a lo Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de Significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

TODOROV, T. (1195). *La vie commune: essai d'anthropologie générale*, Paris, Seuil.

WINNICOTT, D. *Juego y Realidad*, Gedisa, Barcelona, 1986.

ZARZURI, R. y GANTER, R (2002). *Culturas Juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

