

# VIOLENCIA EN LA ESCUELA

**Mario Sandoval M**  
**Doctor en Sociología**  
**UCL**

## INTRODUCCIÓN

En relación a la violencia en la escuela la ex Ministra de Educación Mariana Aylwin, señalaba lo siguiente: “se habla de un clima de inseguridad” en la escuela. Quizás sea importante detenerse sobre el significado de esas agresiones, de ese miedo, sus límites, el contexto en que se dan. Quizás sea importante saber qué quiere decirnos esa violencia que nadie desea y que a nadie le sirve”<sup>1</sup>.

Sin embargo, al momento de responder a dicho significado, esto mismos diagnósticos responden al “cómo” de la violencia, a sus formas o a sus causas, incluso desde una cierta perspectiva al “por qué”, pero olvidan el sentido de esta.

Desde este “olvido” al modo como lo sugiere Heidegger y Levinas<sup>2</sup>, es pertinente formular un primer supuesto. Este supuesto no sólo pretende ser la sustentación teórica de un trabajo especulativo, sino la posibilidad concreta de confrontación con otras disciplinas y ámbitos del saber como son la Psicología y la Educación.

Esta hipótesis, más cercana a una sospecha que a una simple pregunta, la formulamos de la siguiente manera: El fenómeno de la violencia en la escuela es expresión de una crisis de sentido ético-antropológico.

Hay diversos diagnósticos que muestran la presencia de una tensión antropológica que muchos engloban bajo el título de “Crisis del Humanismo”. El hombre siempre ha estado en crisis si entendemos por tal, una situación de discernimiento y de juicio sobre sí mismo. La búsqueda de lo humano en el hombre está siempre abierta, y es esta la que de algún modo caracteriza más propiamente nuestra disposición a la trascendencia. Sin embargo, hace ya tiempo autores como M Buber, K Jaspers, Gabriel Marcel, denunciaban una situación en que los hombres en nuestra cultura actual aparecen “en contra de lo humano”.

Desvinculados de los lazos que nos orientaban a la trascendencia, se han generado

---

<sup>1</sup> Cf. Alwyn Mariana. Violencia Escolar. (2000) [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

<sup>2</sup> Como sabemos M. Heidegger (1889-1976) y E. Levinas (1905-1995), cada uno a su modo acusa un olvido. En el caso del filósofo alemán este olvido se refiere a una omisión y a un desplazamiento: en lugar de preguntar por el ser se ha preguntado por los entes, con la consiguiente cosificación del ser. En cambio en Levinas el olvido es más radical todavía en el sentido que el olvido no es con relación a una pregunta sino a nosotros mismos. Cf. Heidegger M. Ser y Tiempo. Primera parte Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1997. Levinas E., El humanismo del otro hombre. Caparrós Editores, España, 1993

múltiples situaciones que favorecen el desarrollo de una cultura cada vez más secularizada<sup>3</sup>.

M. Heidegger, en su célebre Carta del Humanismo, (1946) establece un nexo entre metafísica y ética, donde retoma el sentido original de ética como ethos. Lo propio del ser humano es la construcción de una “casa” común en el ser. Es en esta tarea donde se anexa el humanismo propiamente tal. La ética y el humanismo son indisolubles, ni la ética se entiende ahora como un conjunto de principios y normas, ni el humanismo como un movimiento histórico determinado.<sup>4</sup> En ambos casos, nos interesa subrayar la idea de posibilidad y de búsqueda de un sentido humano para el hombre. En otros términos, humanismo y ética coinciden porque lo que está en juego no es sólo una discusión teórica sobre la naturaleza humana, sino también y de manera fundamental, la posibilidad concreta para el hombre de devenir más humano.

En términos generales, esta crisis se traduce como una pérdida de significación para lo humano y como un quiebre de la cultura misma respecto del individuo<sup>5</sup>.

Como irremediabilmente detrás del juicio "esto es violencia", hay una valoración, la cuestión de la violencia es inseparable de la cuestión ética y antropológica. Por ejemplo, para G. Sorel (1847-1922) la violencia social y política puede ser una forma válida de transgredir y denunciar los vicios de la sociedad que en sí son violentos, como serían: la desigualdad y la explotación.

Desde una perspectiva filosófica, el tema de la violencia admite diversas interpretaciones. Una de las visiones clásicas es la sostenida por René Girard (1923) antropólogo francés, quien sostiene que la violencia se relaciona íntimamente con la cuestión de lo sagrado.

La idea consiste básicamente en recoger el hecho que, en el común denominador de la historia de la humanidad, existe un asesinato fundacional. La historia parte con un crimen, o si se prefiere, los hombres hacen su historia al interior de otra historia mítica. En esta historia o “metarrelato”, ocurre un hecho violento, un hecho de sangre<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Marcel G., Les Hommes contre l'humain. La Colombe .Paris.1951.

<sup>4</sup> González J., El ethos el destino del hombre. Fondo de Cultura Económico, México, 1996.

<sup>5</sup> Esta segunda alternativa fue sugerida por E. Fromm. Este sostiene la existencia de una "patología de la normalidad". Esta patología no consiste en la inadaptación del individuo respecto de lo arbitrariamente llamamos normal. Si no más bien de la cultura misma (lo normal en el sentido que es lo que ocurre y se desarrolla espontáneamente) respecto del individuo. Las cifras que anota Fromm, son en realidad las grandes preguntas, ¿por qué el mayor porcentaje de suicidios, alcoholismo y homicidios, se producen en los países que en términos capitalistas, son los más “desarrollados”.? E Fromm Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económico, México, 1955.

<sup>6</sup>Según la perspectiva de J. F. Lyotard , los metarrelatos corresponden a las grandes ideas y/o sistemas de creencias implícitas o no, que configuran el horizonte desde donde la acción se significa. La noción de metarrelato quizás es semejante a la idea de paradigma que proponía T. Khun. La diferencia entre ambos es que mientras el paradigma es el modelo que valida epistemológicamente el ejercicio científico, los metarrelatos “validan” la instalación existencial en el mundo. Los metarrelatos han favorecido la idea que la vida humana, tiene un sentido originario. La pérdida de metarrelatos favorece por tanto, no sólo un sentimiento de pérdida, sino que además favorece un desarrollo exacerbado del individualismo. Lyotard La

Desde la interpretación de Girard la violencia es fundacional, y por tanto desde su originario desgarramiento aporta un sentido individual e histórico.

El deseo humano expresa siempre un conflicto, en que todos aparecen deseando lo que el otro también quiere. En esta lucha, de todos contra todos, surge el chivo expiatorio, que logra desplazar la violencia de todos a uno sólo, la víctima emisaria o sacrificial.<sup>7</sup> Es esta víctima la que sublimando las culpas de la comunidad, al mismo tiempo que se le sacrificaba, era sacralizada.

En medio de la aparente "necesidad" que los hombres maten a otro, para restablecer de algún modo el vínculo roto con lo sagrado, se anuncia un crimen horrible, el más sangriento de la historia de Occidente. Nos referimos acá a la profecía de Nietzsche respecto de la muerte de Dios.

Cómo lo han subrayado los estudios de G. Vattimo (1936), la afirmación de Nietzsche respecto la muerte de Dios no es un "hecho" que esté ligado con la existencia o no de Dios mismo, sino a un profundo sentimiento de pérdida de sentido y de justificación existencial ¿Cuál es ahora el significado de la muerte de Dios?, ¿Cómo interpretamos la complejidad de la violencia en un mundo desacralizado?.

Si en algún momento la violencia como indica Girard, estaba con relación a la fuerza de los dioses y a las representaciones míticas originarias del mundo, hoy estas fuerzas parecen dirigidas a la nada, y a un absurdo, que a pesar de todo tiene un sentido. Es, justamente, sobre este sentido no explícito que se pretende explorar en esta investigación.

El diagnóstico filosófico es siempre una determinada interpretación, que adquiere valor en y desde su relación con los otros ámbitos del saber. Por esta razón, es necesario poner estos elementos en discusión con otras áreas de las ciencias sociales, tales como: la psicología, la sociología, y la educación.

## **I.- LA DISCIPLINA Y EL CONFLICTO EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES**

Si nuestras intenciones se vinculan con la disciplina y el conflicto en las instituciones escolares y sus implicancias mutuas, hay que comenzar por recorrer conceptualmente a qué hacemos referencia cuando hablamos de uno y otro término, es decir, explicar los significados que éstos involucran.

En primer lugar se presentan las perspectivas acerca de la disciplina de Emile Durkheim y Michel Foucault y las interpretaciones sobre dichos autores.

---

condición Posmoderna Cátedra. 1986.

<sup>7</sup> Girard R., Des choses cachées depuis la fondation du monde. Editions Grasset & Fasquelle, París, 1978.

Además se abordará la problemática del conflicto, introduciendo nociones que dan cuenta de las distintas perspectivas sobre el mismo: la consideración del conflicto como patología y la consideración del mismo en su faceta positiva, como parte integrante de cualquier organización (específicamente de la escuela) y como posibilitador de procesos de cambio y desarrollo institucional.

Sin duda que ambas temáticas no se presentan en el vacío, y por más que precisen un tratamiento teórico interesa y preocupa relacionarlas en el contexto en que se desenvuelven. Más precisamente, es ineludible referirse al rol del docente frente a estos procesos de conflicto y de cambio, sus percepciones y su comportamiento frente a la disciplina escolar, ya que son ellos los “depositarios” de la visualización y aplicación de las normas escolares<sup>8</sup> y la trama en que desarrollan su accionar es muy compleja, en lo individual, grupal, institucional y social, por lo tanto interesa indagar acerca de dicha complejidad, para acercarnos un poco más a entender el juego de representaciones, interacciones y resolución de los conflictos, intereses diversos y miradas sobre la disciplina -también diversa- y que pone en funcionamiento cotidianamente la escuela.

Es por ello que cabe preguntarse ¿cómo se concibe la función de la disciplina?, ¿la “indisciplina” es un modo de conflicto en la escuela?, ¿cómo incide la “indisciplina” en la resolución de los conflictos?, según como se canaliza la disciplina, esto es un indicador posible (no mecánico) de entender cómo se conciben, tratan y/o resuelven los conflictos en la escuela.

### **1.1.- Interacciones escolares: Socialización y apropiación de saberes**

El desarrollo de los individuos tiene lugar en un contexto social y cultural determinado. De esta manera, las interacciones que se mantienen con el entorno van formando personas capaces de actuar dentro de un espacio socioculturalmente organizado. Este proceso entendido como “**socialización**”, es el medio por el cual las personas se apropian de saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen. Esta “**apropiación**” no consiste sólo en una “incorporación pasiva” de las pautas históricamente construidas y socialmente aprobadas y organizadas, sino más bien, es una permanente reconstrucción y reelaboración de las mismas. Mediante la asimilación de “**las formas**”, y pese a ser éstas, en principio, las mismas para todos los integrantes de un mismo grupo social, cada uno de sus miembros acaba configurándose como individuo único e irrepetible.

Toda la educación, todas las prácticas educativas -familiares, escolares y extraescolares- pueden entenderse como **instrumentos** de los que se dotan a los grupos sociales para ayudar a sus miembros a asimilar las **formas y saberes** necesarios para que se produzca el **doble proceso** de socialización e individualización.

---

<sup>8</sup> Esta afirmación surge de haber recorrido hipótesis de trabajo de M. Gómez, el cual sostiene (en su obra: “Sociología del disciplinamiento escolar”, CEAL, 1993) que los docentes y la institución escolar están atravesadas de contradicciones sociales en donde se presentan reproducción de las normas institucionales y la interpretación o acción de los docentes frente a ellas.

Sucede, sin embargo, que mientras la incorporación de algunas formas y saberes está plenamente garantizada mediante **la participación en o la observación de** las actividades habituales en el marco familiar, la asimilación de otras requiere, en cambio, la participación en actividades educativas especialmente planificadas.

Situados en esta perspectiva, la educación escolar designa un tipo especial de actividad educativa con características propias, que comparte, sin embargo, con el resto de las prácticas educativas la función de ayudar a los alumnos a incorporar determinadas formas y saberes.<sup>9</sup>

## 1.2.- Distintos enfoques acerca del conflicto

Desde el sentido más llano, el conflicto es una perturbación de algo preestablecido. En el caso de la disciplina estamos frente a un **conflicto normativo**, si tomamos a la disciplina como un conjunto de reglas más el sentido o función moral que la misma cumple. Esta es la perspectiva de Durkheim, que en sus “Lecciones de Educación moral” afirmaba: “(...) la gente se forma una idea de la disciplina escolar que deja de lado la consideración de su importante función moral. Algunos ven en ella una simple manera de garantizar una faz superficial y orden en clase”.<sup>10</sup> Si reducimos la disciplina a un conjunto de reglas a seguir (“régimen disciplinario”) se estaría atentando contra la función moral: la escuela debería continuar la tarea de “inculcación” del niño en su familia.

El conflicto normativo puede entenderse como una ruptura o transgresión de la norma (escrita, informal, etc.).

Dentro de los estudios de la sociología de las organizaciones, podemos reconocer analíticamente dos perspectivas distintas en cuanto a la consideración del conflicto.

**1-** Por un lado, una perspectiva directamente vinculada al estructural-funcionalismo norteamericano (T. Parsons) que entiende al conflicto como una “desviación” del estado normal de actitudes y acciones humanas. Aceptación ésta predominante en la teoría de las organizaciones y en particular en algunos desarrollos en torno a la organización escolar. Desde este punto de vista, el conflicto tiende a generar desequilibrios institucionales e individuales y provoca una ruptura de la armonía constitutiva del orden. En consecuencia, el conflicto es una **manifestación patológica**, un desvío, que la organización debe eliminar o reducir. El conflicto se opone a la integración de la organización, que debe ajustar los objetivos institucionales, integrar a los individuos a un determinado conjunto de conocimientos y aptitudes alrededor de la figura de la utilidad, la funcionalidad del

---

<sup>9</sup> Es preciso señalar que el proceso de socialización secundaria está directamente vinculado a la “internalización de submundos institucionales” (Tedesco: 1986) en un marco en el cual la distribución social del conocimiento no es homogénea, sino que es producida por la “heterogeneidad de elencos socializadores” (Berger y Luckman:1968). Por otro lado, los conocimientos adquiridos en la escuela son de algún modo los conocimientos considerados “legítimos” por el sistema educativo y la sociedad en general. (Apple:1986).

<sup>10</sup> Durkheim, E.: “Lecciones de educación moral”, en Gómez, M.: *Sociología del disciplinamiento escolar*, CEAL, 1993, p.142.

consenso y -por ende- la disfuncionalidad del conflicto en la organización escolar. Se podría agregar que las nociones de equilibrio e integración desde esta perspectiva actúan como premisas normativas: el orden es el estado normal de la sociedad y las organizaciones. El equilibrio es un proceso por el cual se alcanza y mantiene el orden del sistema, es una técnica que permite la estabilidad y la coordinación de la organización. Partiendo de esta perspectiva de la escuela norteamericana podemos proponer la siguiente ejemplificación a modo de un primer modelo: <sup>11</sup>

- a- la organización escolar es un conjunto definido por elementos persistentes.
- b- todos los elementos constitutivos de la organización escolar colaboran para su “normal” funcionamiento.
- c- la organización escolar se rige por el consenso de sus elementos.

2- Por otro lado, se acepta al conflicto como un componente integral o “normal” de las relaciones sociales, en donde se realza la funcionalidad del mismo, dentro de la llamada “corriente o teoría positiva del conflicto”. Desde esta perspectiva el conflicto puede tener resultados o efectos funcionales. También puede originar y/o favorecer procesos de cambio en la organización, ya que tiene una dinámica propia. Puede cumplir funciones estabilizadoras, ya que sirve para el enfrentamiento de situaciones disociadoras reestableciendo la unidad pero bajo la óptica de una nueva dinámica.

En contraposición al primer modelo esbozado, se propone: <sup>12</sup>

- a- la organización escolar sufre continuas modificaciones, continuos cambios.
- b- la organización escolar experimenta conflictos continuos.
- c- todos los elementos de la organización escolar contribuyen a su permanente cambio.
- d- la organización escolar se apoya en la coacción de alguno de sus elementos por sobre otros.

Teniendo en cuenta esta consideración acerca de la funcionalidad y de la aceptación del conflicto como elemento estructural de la organización escolar, es que planteamos los interrogantes que siguen.

### **1.3.- Algunos interrogantes sobre cómo afrontar los conflictos**

- 1- ¿en qué contexto se suscitan los conflictos?
- 2- ¿quiénes son los protagonistas?
- 3- ¿qué tipos de problemas se originan?
- 4- ¿existen estructuras o grupos dentro o fuera de la organización que estén en conflicto?
- 5- ¿qué canales de comunicación y participación se ponen en marcha cuando surge el conflicto?
- 6- ¿qué tipo de poder se pone en juego en procesos como los que estamos considerando?

---

<sup>11</sup> Para seguir esta línea de análisis y el ejemplo de los modelos, tomamos a Tomasetta: “Participación y Autogestión”, Amorrortu, 1975, p. 117 a 128.

<sup>12</sup> Ídem anterior.

- 7- ¿cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos y profesores que participan en la toma de decisiones?
- 8- ¿cómo se resuelven los conflictos?
- 9- ¿en qué se pone el énfasis?
- 10- ¿se producen incoherencias en las prácticas y actividades cuando aparece el conflicto?
- 11- ¿cuál es el grado de discusión acerca de las dimensiones organizativas y su incidencia en la aparición, tratamiento y resolución de los conflictos?

#### 1.4.- Rol docente y disciplina

Los docentes desempeñan su tarea en instituciones u organizaciones escolares, las cuales pueden tener elementos y aspectos que la diferencien de otras y que las equiparen con otras (por ejemplo, si tienen una organización predominantemente jerárquica, burocrática, familiar, conciliadora, etc.). Pero desde perspectivas conflictualistas, se recoge frente a la noción tradicional de la organización escolar, la noción según la cual la organización escolar se define como “las distintas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otras en las circunstancias que se hallan.”<sup>13</sup>

Desde esta perspectiva, los roles dentro de la escuela funcionarán en determinados campos de disputa, negociación, concertación dentro de los cuales se verán reflejados o articulados teniendo en cuenta al conflicto como una dimensión estructurante de la escuela. De este modo, si bien pueden establecerse metas institucionales, se reconoce una “**diversidad de metas**” como resultado de reconocer la complejidad que conforma la organización escolar. Este mismo autor -S. Ball- plantea que los docentes actúan sobre una base en la que se pueden distinguir tres tipos de intereses: a- “intereses creados”, según los cuales se disputarán el acceso a los recursos institucionales, tiempo y espacio institucional, etc.; b- “intereses ideológicos”, aspectos valorativos y políticos más generales; c- “intereses personales”, se refieren a las expectativas o satisfacciones que cada docente se crea (ej.: “qué tipo de docente quiero llegar a ser”).<sup>14</sup>

En este sentido, es que nos planteamos ciertas relaciones entre los autores trabajados. Jean Claude Filloux en su análisis sobre la obra de E. Durkheim, plantea con acierto que la disciplina “enfrenta” al docente a algunas **paradojas**, fundamentalmente la referida a la relación entre disciplina y autonomía. El docente debe hacer posible la presencia continua de la “regla escolar” legitimada en la escuela, y el hacer autónomo del mismo que ya va ha estar “contenido” por la disciplina escolar: la “moralidad” de la clase. Lo que agrega Durkheim, es que esta particular posición que condiciona al docente, no es vivida como un constreñimiento en su obrar, sino como un medio esencial para que se alcance el verdadero orden regulado, normado, que para el autor es condición del logro de la libertad.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> El enfoque tradicional toma a la organización como una abstracción, identificada con una serie de requisitos funcionales: logro de metas únicas, adaptación, integración, acuerdos compartidos para el ajuste de las estructuras. Así está visualizado por Ball, S.: “Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”, Paidós, 1989, p.21.

<sup>14</sup> Ball, S.: op. cit,

<sup>15</sup> Filloux, J.C.: “Durkheim y la educación”, Ed.Miño y Dávila, 1994, p.45 a 47.

Esta idea es interesante cuando rescatamos la lectura de M. Gómez. El autor introduce una noción de R. Lourau que se asemeja a la paradoja planteada anteriormente (desde otra perspectiva teórica): “la ambigüedad del docente como “servidor de lo instituido”, pero encargado de instituir la participación de los alumnos en la institución(...) El docente se aferra alternativamente según las situaciones a lo instituido o a su autonomía, por ello es una autonomía que no puede nunca romper con lo instituido, salirse de sus límites. Podría decirse que es propiamente una autonomía instituida.”<sup>16</sup>

Similar análisis es el de entender que el “**rol**” se representa en el actuar del rol mismo: como docente, pero también en otro nivel: el docente desempeña un rol que representa un nexo institucional de comportamientos, el docente actúa en cierto sentido como representante de la Institución Escolar, y por ende de una porción del sistema educativo.<sup>17</sup>

El rol docente no se define y se disputa sólo en el aula y en la institución, sino que se desarrolla en un contexto social más amplio, las escuelas actúan frente a un entorno “revuelto”, de “reformas” (ej.: la Gestión Educativa: control y reconstrucción del trabajo docente, los directores como controladores y gerentes, los profesores como individuos que deben perfeccionarse y aceptar los contenidos curriculares, según lo que dictan los fundamentos básicos de la política de gestión actual).

Frente a la disciplina, los docentes llevan adelante diferentes estrategias, algunas asentadas institucionalmente -pocas- otras definidas o determinadas según las necesidades y circunstancias cotidianas en donde los docentes manifiestan una gran ambigüedad normativa y una salida “individual” en la resolución del conflicto disciplinar.<sup>18</sup>

Ello habilita a que en muchos casos los límites sean imprecisos, variables, desde lo represivo hasta lo más flexible -tomado como extremos polares-. En relación a esto, nos resultó sintetizador la siguiente cita: “el maestro (profesor) tolera un determinado nivel de intercambios en el marco de los límites institucionales y de las posibilidades de transgresión que él mismo considera aceptable. Dentro de los implícitos del rodaje institucional de la Escuela, el maestro (profesor) representa el rol del que “no ve nada” cuando las interacciones se producen dentro de los límites que ha fijado.”<sup>19</sup> (las cursivas son nuestras).

---

<sup>16</sup> Gómez, M.: op. cit. , p.82 y 83, siguiendo el análisis de R. Lourau: “El análisis institucional”, Amorrortu, 1975.

<sup>17</sup> Utilizamos “rol” entre comillas para notar que no nos atenemos estrictamente a una definición funcionalista del concepto. Este análisis del doble juego (o dos niveles) de representaciones del rol está inspirado en la explicación que realizan Berger y Luckmann tomando como ejemplo no al docente sino al juez, pero en un mismo sentido. “La construcción social de la realidad”, Amorrortu, 1986, p. 99.

<sup>18</sup> Estas ideas son fundamentales en el planteo de Marcelo Gómez: op. cit., p.8.

<sup>19</sup> Vásquez, A.; Martínez,I.: “La socialización invisible. Interacción entre alumnos durante la clase”, Revista Propuesta Educativa, N°5, Flacso, 1991.

## 1.5.- Escuela como “campo de lucha”

Como se había planteado anteriormente, la escuela distribuye saberes considerados “legítimos” socialmente, por lo que se constituyen en espacios no neutrales, sino definidos con cierta direccionalidad.

Desde los enfoques que recogen ello, enfoques interpretativos y críticos acerca de la organización escolar, “las escuelas son consideradas como campos de lucha, “divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas.”<sup>20</sup> Ello nos lleva a pensar que en cada escuela se conforman diversos grupos que tienen distintos intereses (a veces coincidentes con otros, en otras ocasiones en disputa con otros) y que ocasionan interacciones complejas, en donde hay quienes actúan más críticamente y hay quienes actúan más apáticamente dentro de la escuela y debido a distintos intereses (algunos de los cuales señalamos anteriormente).

Esta visión también recupera la trama de poderes y saberes que se desarrollan en la escuela, lo que vemos interesante de conectar con la noción de **poder disciplinario** en M. Foucault. Este autor precisamente no encuentra una trama clara en donde se reconozca solo la dupla pena-sanción. El poder actúa estratégicamente con una “eficacia táctica” diseminado por toda la sociedad, por lo tanto, existen “campos múltiples” y móviles de relaciones de fuerzas, de poder y “micropoderes”: micropenalidades, microtecnologías.

El poder disciplinario actúa sobre el “cuerpo individual” tendiendo al control, normalización o encauzamiento de las conductas, requiere de la producción de “docilidad”: un cuerpo puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado.<sup>21</sup> Este poder actúa a la vez como un poder con eficacia “totalizante”, en tanto estrategia de dominación que se conforma en una “institución disciplinaria” para Foucault como lo es la escuela (efectos globales de dominación). La escuela vista entonces como un campo de lucha, en donde se presentan relaciones de fuerzas diversas estaría trazando esta red de poderes y resistencias, en palabras del autor: “existe numerosas resistencias en el campo estratégico de las relaciones de poder”.<sup>22</sup>

Esta perspectiva acerca de la escuela permite además entender al conflicto como elemento estructural de la organización escolar y como un “proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan en el tiempo”, favorecer los procesos de discusión de los mismos para resolverlos de forma positiva y no negarlos. Creemos, como Xesús Jares, que el conflicto puede favorecer y estimular los procesos de análisis sobre la práctica educativa, el diálogo y la comunicación entre los distintos actores, la participación y el compromiso de los miembros de la escuela, etc.<sup>23</sup> Aunque no por ello debiéramos caer en una lectura “peligrosa” del mismo si vemos el conflicto en todos lados y en todo momento,

---

<sup>20</sup> Ball, S.: “La micropolítica de la escuela”, p.35, citado en Jares, X.: Los conflictos en la organización escolar, en Cuadernos de Pedagogía, N° 218, 1993.

<sup>21</sup> Foucault, M.: “Vigilar y castigar”, Siglo XXI, 1975.

<sup>22</sup> Foucault, M.: “Historia de la sexualidad”, Siglo XXI,

<sup>23</sup> Jares. X.: op. cit.

ya que se tornaría un elemento perturbador que no generaría posibilidades de resolución del mismo.

La escuela como un “campo de lucha” nos remite a no ver a la misma como un todo homogéneo, sino desde la heterogeneidad, entendida como “la coexistencia de prácticas sociales con contenidos históricos diversos. Contenidos de diferentes extracciones temporales, de duración variable, lejanos y próximos, “modernos” y “anacrónicos” pero vigentes, instrumentales, contradictorios, que corren por la memoria social y se actualizan en las instituciones; contenidos que moldean los comportamientos y otorgan diferentes sentidos a las prácticas actuales.”<sup>24</sup>

## II.- APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

“Quizás sea importante detenerse sobre el significado de estas agresiones, de ese miedo, sus límites, el contexto en que se dan. Quizás sea importante saber qué quiere decirnos esa violencia que nadie desea y que a nadie le sirve”<sup>25</sup>. Se trata de una pregunta urgente, necesaria para orientar la prevención y hacer de los programas e intervenciones al respecto una acción sensata y con sentido para los actores implicados.

En la pregunta anterior podemos observar ciertos problemas, que a su vez son pistas a investigar. ¿Por qué se asocia la violencia al miedo? ¿Quién tiene miedo y de qué? ¿Por qué se supone que “nadie desea” esa violencia? Tal vez haya algo de insoportable en plantearse que alguien sí puede desear la violencia, pero por difícil que parezca aceptar esta posibilidad, hay que considerarla si es parte de la realidad del fenómeno que nos inquieta.

Querer comprender la violencia escolar implica reconocer que no basta explicarla. No basta aislar ciertos factores que podrían ser el sustrato de dicha violencia, sus presuntos determinantes, sino suponer que dicho fenómeno algo quiere decir, que los actores de la violencia intentan enunciar algo que por alguna razón no logran decir de otro modo.

Debemos entonces, hacer inteligible el horizonte que la violencia quiere significar, detectar su sentido. De alguna manera el documento ya citado del Mineduc formula esta pregunta, cuando dice: “Los episodios de agresiones expresan un malestar en el corazón de la comunidad educativa que busca hablarnos de un modo directo y sin rodeos”. Hay un malestar que se quiere expresar, sin ninguna duda. Sin embargo, suponer que los episodios de violencia lo dicen de un “modo directo y sin rodeos” es simplificar el problema y cerrar la posibilidad de realizar una hermenéutica.

Un trabajo de interpretación de dicha violencia es relevante porque justamente esta no “habla” de modo directo, sino que probablemente con muchos rodeos que hay que identificar y traducir. Por no percatarse de este hecho, el mismo documento aborda la pregunta por el sentido de la cuestión, desde su explicación y es por eso que se pregunta

---

<sup>24</sup> Ezpeleta, Justa: “La escuela y los maestros: entre el suspenso y la deducción”, Revista Propuesta Educativa N°5, Flacso, 1991.

<sup>25</sup> Cf. Violencia Escolar, Mineduc (en página web [mineduc.cl](http://mineduc.cl))

“¿de donde viene esta violencia? ”, y se responde: “ Por más altos que sean sus muros, la violencia de nuestras calles, de nuestras casas, de nuestros diarios y televisores, termina por traspasar los patios y las salas de clases de nuestros colegios. Esta agresividad latente no es ni nueva, ni aislada, sino que es parte de la estructura de nuestra convivencia social. Por décadas ha afectado a sistemas educacionales tan antiguos y complejos como los de Francia y Estados Unidos. Las experiencias de esos países y la nuestra, nos enseña que el miedo no nace en el aula, sino que entra en ella”.

Esta formulación plantea ciertas preguntas:

- 1.- Se supone que la violencia se origina fuera de la escuela y del aula, se origina en la sociedad, y que esta se infiltra y entra en la escuela. Ahora bien, por sensato que esto parezca, no hace sino situar el origen de la violencia escolar, en una explicación que impide dar cuenta de la especificidad de la violencia en la escuela. Dicha violencia se produciría entonces, por las mismas razones que la violencia en la calle y en otros lugares.
- 2.- La violencia entraría en la escuela no directamente como violencia sino como miedo. ¿Supone esto que la violencia social produce en la escuela un miedo, y que por lo tanto, la violencia escolar sería una reacción a dicho miedo? Si es así, ¿Cuál es el significado de este desplazamiento de la violencia desde el espacio social al ámbito escolar?.

De hecho el documento da cuenta de una lógica totalmente distinta para entender el problema: “La escuela es el lugar de comunicación de experiencias donde la sociedad puede verse a sí misma, como el individuo puede en su subconsciente comprender lo que su conciencia apenas puede formular ” (idem). Aquí, la escuela aparece como el lugar donde la violencia de la sociedad se dice, se actúa y se expresa. No es el único lugar, por supuesto, también están los estadios, las esquinas, las discoteques, los medios de comunicación, etc. No obstante, la intuición subyacente, y que nosotros consideramos acertada e interesante, es que la escuela sería un lugar privilegiado donde la sociedad puede verse a sí misma y ver su violencia.

¿Por qué este privilegio de la escuela como ventana de la violencia de la sociedad? Probablemente porque frente a la violencia en la escuela la sociedad no reacciona de la misma manera que frente a la violencia en otros lugares. La violencia en la calle, en el estadio o en otros lugares, se la reprime, se la sanciona, se la juzga y, cuando se puede, se la encarcela. Sin embargo, en la escuela no.

En la escuela la violencia es interrogada, se la quiere comprender. Hay algo de insoportable en aplicar la lógica represiva en la escuela, a riesgo de ver entrar a nuestros jóvenes en las correccionales o en las cárceles. La violencia en la escuela tiene de particular el hecho que nos interpela, nos atañe, nos interroga a nosotros mismos: profesores, directivos, autoridades, y a todos los implicados en la educación. Es así entonces, que la escuela funciona como ventana para mirarnos como individuos y como sociedad. Es por ello, que la violencia en la escuela, aparece como espacio desde el cual es posible pensarnos e interpretarnos. En todo caso, lo anterior no implica perder de vista la necesidad de comprender la especificidad de la violencia en y de la escuela.

Hay otra afirmación fuerte en el texto del Mineduc arriba citado. “Esta agresividad latente no es ni nueva, ni aislada, sino que es parte de la estructura de nuestra convivencia social”. El tenor del texto da a entender que se está pensando simplemente que la violencia escolar es una expresión más de la violencia en la sociedad. Sin embargo, hay otra posibilidad de lectura: la violencia es parte de la estructura de nuestra convivencia social, es decir, la violencia es estructural, necesaria (en el sentido lógico) a la convivencia social, y también a la convivencia escolar. En este sentido la cuestión sería qué hacer con dicha violencia, cómo se la canaliza, cómo se la liga a modos de vida y de existencia que no sean ni hetero ni autodestructivos.

Esta idea de la violencia estructural, nos obliga a pensar las cosas de otra manera. Hace emerger la idea de la violencia necesaria para vivir, para existir y convivir. El problema no sería fundamentalmente evitar la violencia, sino cómo encauzarla, como ligarla. Ahora, ¿Qué es necesario para que la violencia se nos haga comprensible? Pues la ley. La violencia ejercida dentro del marco simbólico de la Ley, incluso poniéndola en cuestión, es, aunque reprobada o sancionada, al menos entendida.

Lo que inquieta de la violencia juvenil y escolar hoy, es que no se trata de la figura del “revolucionario” o del “rebelde”, sino del “rompedor”. Los primeros ejercen la violencia necesaria dentro de un proyecto; su irritación, su ira, su agresividad o su comportamiento desafiante, tiene un sentido: quieren destruir algo, a veces violentamente, pero para construir otra cosa, para obtener algo. La violencia del “rompedor” - del que destruye sus cuadernos y sus libros o la sala de clases, o que quema los bancos en el estadio - nos desconcierta y no la entendemos porque no aparece ligada a un proyecto, no podemos comprender lo que el rompedor gana con su acto. Pero el hecho de no entenderla no quiere decir que sea necesariamente incomprensible, sino que nos indica justamente, que es necesario interpretarla.

En la figura del “rompedor” se pone de manifiesto una figura nueva de la violencia. Se trata, por lo tanto, de una especie de “violencia gratuita”, que es la que más nos desconcierta. Si logramos comprenderla, podremos contribuir a orientar el diálogo escolar y la construcción de eso que se ha dado en llamar la “cultura escolar”. El “rompedor” es el caso extremo de la especificidad de la violencia juvenil y de la violencia escolar en particular.

Dos hipótesis generales pueden ser elaboradas a este respecto:

- a) La violencia juvenil gratuita en la escuela (pero no sólo en ella), que podemos identificar en la figura del “rompedor”, es un signo de que el rompedor no logra ligar la violencia a un proyecto. El hecho que se trate de una violencia que no busca nada, que no obtiene nada, que no quiere nada en particular, nos indicaría que el “rompedor” no tiene nada para construir un proyecto, y que no le basta lo que la sociedad, la familia o la escuela ponen a su disposición. El rompedor, en su exceso, daría testimonio de algo que le falta - un modo de encauzar legítimamente la violencia necesaria para existir - pero que no logra decirlo de otro modo sino rompiendo.

- b) La violencia del rompedor estaría con relación a una dificultad para inscribir subjetivamente, una referencia (ethos). Más precisamente, la violencia escolar sería un síntoma de una dificultad juvenil para inscribir subjetivamente una Ley. Estar determinado por una Ley, por un orden, permite al sujeto rebelarse, querer otra cosa para sí o para la sociedad. Pero al no estar inscrita la Ley ¿contra qué podría rebelarse el sujeto?. Para rebelarse, para construir proyecto, en particular durante la adolescencia, debe existir algo contra lo que rebelarse, y ese algo debe estar inscrito en el sujeto de alguna manera. Si esto falta, el sujeto queda imposibilitado de posicionarse y hacer emerger un proyecto.
- c) La sociedad y, en particular, la familia espera que sea la escuela la encargada de operar esta inscripción de la Ley, de “transmitir” una Ética. Esta delegación social de la Ética hacia la escuela sería un síntoma de una dificultad de la familia, sobre todo de los padres, de hacerse cargo de dicha tarea. Estamos, en suma, asistiendo a una “renuncia a la función paterna” que moviliza silenciosamente un afán por pasar la responsabilidad a la escuela. La escuela por su lado da signos de sentir esta presión, intenta hacerse cargo, pero no puede. La sociedad deja en manos de la escuela la cuestión de la Ética y la Ley. La verdadera cuestión parece ser: ¿Quién está hoy en condiciones de autorizarse a fundar la ética y la ley? La desestabilización de la Ética que se está produciendo en Occidente es sin duda relevante en este problema, y la reflexión filosófica podrá iluminarnos al respecto. Desde la Psicología la pregunta se concentra en los efectos de dicha falta de inscripción de la Ley. Proponemos que uno de estos signos más visibles y más interpellantes es la violencia del rompedor. El hecho de que la escuela se esté interrogando al respecto, y no sólo sancionando, hace de ella un lugar privilegiado para situar la interpretación de este fenómeno.

La educación y la escuela son hoy objeto de discursos respecto su importancia estratégica cuando se trata de considerar las posibilidades de los países para desarrollarse. Sin embargo, como lo señala Follari<sup>26</sup>, la educación y la escuela, sociológicamente hablando, tienen una inevitable función conservadora. Es decir que "lo escolar viene a consolidar, transmitir y sostener valores previamente consolidados y legitimados socialmente"<sup>27</sup>. Esta característica de lo escolar, que ha sido funcional al mantenimiento de su status, se ha vuelto extremadamente problemática.

La escuela hija de la modernidad parece no saber y no poder responder a los tiempos de la posmodernidad. Su mandato inicial de constituirse en "faro que abría a la posibilidad de la decisión razonada"<sup>28</sup> parece ser insuficiente en un mundo en que el mercado y el tecnicismo aparecen como los grandes valores. En este contexto situaciones tales como los bajos logros académicos y las escasas expectativas que tienen tanto algunos docentes como sus alumnos generan frustración.

---

<sup>26</sup> Follari, Roberto. *¿Ocaso de la escuela?*. Editorial Magisterio del río de la Plata. Colección respuestas educativas. 1996

<sup>27</sup> Ibid, p. 8 y posteriores.

<sup>28</sup> Ibid., p.16.

### III.- BIBLIOGRAFIA.

Alwyn Mariana. Violencia Escolar. (2000) www,mineduc.cl.

Bourdieu, Pierre: Raisons pratiques, Seuil, Paris, 1994.

Follari, Roberto. ¿Ocaso de la escuela? Editorial Magisterio del río de la Plata. Colección respuestas educativas. 1996.

Fromm E. Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económico, México, 1955.

Girard R., Des choses cachées depuis la fondation du monde. Editions Grasset & Fasquelle, París, 1978.

González J., El ethos el destino del hombre. Fondo de Cultura Económico, México, 1996.

Heidegger M. Ser y Tiempo. Primera parte Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1997.

Kaufmann, Jean-Claude. L'entretien compréhensif. Nathan. Paris, 1997.

Levinas E., El humanismo del otro hombre. Caparrós Editores, España, 1993.

Lyotard J. F. La condición Posmoderna Cátedra. 1986.

Marcel G., Les Hommes contre l'humain. La Colombe .Paris. 1951.

Piret et al: L'analyse structurale, De Boeck UniversitÈ, Bruxelles, 1996.

Remy, J. et al: Pratiques et methodes de recherche en Sciences Sociales, Armand Collin, Paris, 1995.