

MARC N° 65432
F/66551

S.T.
B227j
2014



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN.

*EL JUEGO INFANTIL COMO CONSTRUCTOR DE IDENTIDAD DONDE
MEDIA LA VIOLENCIA Y LA SOLIDARIDAD.*
ESTUDIO ETNOGRÁFICO DEL RECREO EN LA ESCUELA HUEÑISITO
DE LA PINTANA.

Memoria de grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y título profesional de
Socióloga.

Valentina Alejandra Banoviez Urrutia

Profesor guía:

Adela Bork V.

Enero 2014



ÍNDICE	N. DE PÁGINA
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN.....	8-9
CAPITULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.1.-Antecedentes Generales del Problema: Cambio en la estructura familiar y en la configuración escolar.....	9-14
1.2.-Contexto donde surge el Problema: Crecientes índices de violencia escolar..	14-19
1.3.-Problema de Investigación: Comprensión de la violencia y dinámicas de solidaridad	20
1.4.-Forma de abordar la Investigación: Estudio etnográfico en el campo escolar.....	20
1.5.-Objetivo General.....	20
1.6.-Objetivos Especifico.....	20-21
1.7.-Relevancias de la Investigación.....	21-22
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO.....	23
2.1- Aproximaciones a la Infancia desde las Ciencias Sociales.....	23-24
2.1.1- Orígenes del estudio de la infancia.....	24-26
2.1.2.- Infancia en la época Contemporánea.....	26-29
2.1.3.- Infancia: De lo doméstico a lo Público.....	29-31
2.2.-La Escuela como espacio de socialización.....	31-32
2.2.2.-Funciones sociales de la escuela.....	32-33
2.2.3.- La escuela como reproductora de diferencias sociales.....	33-34
2.2.4.- La escuela y la educación como agentes políticos.....	34-35
2.2.5.- La escuela como campo de conflicto.....	35-36
2.2.6.-Violencia escolar.....	36-40
2.2.8- Hacia una distinción entre violencia y agresividad.....	40
2.3.-La violencia como producción cultural.....	40
2.3.1- El sentido que le atribuimos a la violencia es una construcción social e histórica..	40-41
2.3.1.1-Su sentido es construido desde la cultura patriarcal.....	41-42
2.3.1.2- La dominación masculina.....	42
2.3.2.- Violencia y poder.....	42-43
2.3.2.1.- El poder y las relaciones de poder.....	43-44
2.3.2.2- El lenguaje como forma de poder y exclusión social.....	44-46

2.3.2.3.-Disciplina y poder.....	46-47
2.3.2.4.-Disciplina y autocuidado.....	47-48
2.3.3.-Dimensiones de la violencia.....	48-49
2.3.4.-Una forma de violencia intangible: la segregación urbana y social.....	49-51
2.4- Identidad y Cultura.....	51
2.4.1- La cultura como identidad y la identidad como cultura.....	51-52
2.4.2.- La teoría de la identidad.....	52-54
2.4.3.- La identidad como reconocimiento.....	54-55
2.4.4.-La violencia como búsqueda de identidad.....	55-57
2.4.5.- El reconocimiento del Otro.....	57-58
2.4.6.-Cultura de la violencia.....	58-59
2.4.7.-Cultura e identidad en Chile.....	59-61
2.5. La Solidaridad como producción Cultural.....	61
2.5.1- Un acercamiento al concepto de solidaridad.....	61-62
2.5.2.-La fraternidad germinal de los niños.....	62-63
2.5.2.1.-Conducta re-humanizadora: la fraternidad y la rebelión.....	63
2.6.- El Lenguaje como Construcción Cultural.....	64
2.6.1.-Importancia del lenguaje en la construcción cultural.....	64-65
2.6.2.-Los códigos de lenguaje.....	65-66
2.6.3.-La teoría de acción comunicativa de J. Habermas.....	66-67
2.7.- El Juego: Una Forma de Expresión de lo Social.....	67-68
2.7.2.- El juego y su relación con la economía y las instituciones sociales.....	68-69
2.7.3.- El juego como configurador de relaciones sociales y expresión de lo social..	69-70
2.7.4.- Como forma en que los niños perciben su entorno.....	70
2.7.5.- El juego y su carácter político.....	70-71
2.8.- El Cuerpo como Espacio en Construcción.....	72-75
HIPOTESIS.....	75
CAPITULO 3: MARCO METODOLOGICO.....	75
3.1.-Tipo de Estudio: cualitativo.....	75-76
3.2.-Tipo de Diseño: Interpretativo Cualitativo semi-proyectado / no experimental.....	76-77
3.3.-Técnica de Producción de Datos: Observación participante.....	77-78
3.4.-Unidad de Análisis: Niños y niñas.....	79
3.5.-Universo y Muestra: Niños de escuelas vulnerables de comunas segregadas.....	79

3.5.1.-Criterios de Muestreo.....	79
3.6.-Técnica de Análisis de Datos.....	80
3.7.-Calidad del Diseño.....	80
3.8.-Plan de Trabajo.....	80
3.9.-Condiciones éticas.....	81
CAPITULO 4: ANALISIS DE DATOS.....	81
4.1.- La estigmatización y segregación, el contexto social de nuestra investigación.....	81-82
4.1.1.- Los campamentos, símbolo de marginalidad.....	82-83
4.2.- Llegando a la Escuela Hueñisito.....	83-84
4.3.-Ingresando al Campo de Investigación.....	85-86
4.4.-El patio de recreo y su multiplicidad de lugares.....	87
4.5.-Los actores sociales niños y niñas de la Escuela.....	88
4.6.-Actividades y juegos.....	89
4.6.1.-Los juegos que implican ocupación del espacio.....	90-99
4.6.2.- Los juegos con utilización de objetos.....	99-104
4.7.-Las interacciones sociales.....	104
4.7.1.-Interacción según género. (Dominación/reproducción de roles o subversión de éstos.).....	104-105
4.7.2.- Formas de interacción al interior del campo entre pares.....	106
4.7.2.1.- Tipos de interacciones donde media la violencia.....	106-108
4.7.2.2.-Interacciones solidarias.....	108
4.8.-Interacciones con los adultos.....	109
4.9.-Construcción de la diferencia: Yo y el Otro.....	109-111
5.-Discursos en torno a la escuela.....	112
5.1-La escuela como normalización de los cuerpos.....	112-113
5.1.2.- La escuela como espacio para ascenso social o reproductor de diferencia.....	113
5.1.3.- La reproducción de la lógica competitiva.....	113-115
5.1.4.-La escuela como hogar, como referente afectivo.....	115
6.-CONCLUSIONES	117-123
PERSPECTIVAS	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123-132
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.	

Este proceso y experiencia han sido posibles en gran parte por el apoyo y la compañía de algunas personas fundamentales.

Agradezco a mi familia:

Especialmente a Alejandra, mi mamá, por su paciencia y comprensión en los momentos en que me vi superada.

A mi hermana Katerina, por las risas, compañía y buenos momentos que hemos compartido.

A mis hermanos.

A mi prima Sol, por acompañarme en este camino.

Agradezco a mi familia porteña:

La que me acompañó durante estos años de estudio y con la cual siempre me sentí como en casa.

A Valeria Carvallo, por impulsarme en este camino, apoyándome y aconsejándome.

A mi comadreja y a la Sofí, por ser mis guías espirituales.

A mis profesores:

Adela Bork por las conversaciones que tuvimos que me alentaron a creer en mi trabajo, por guiarme y acompañarme durante todo este proceso.

Paula Quintana por su capacidad de empatía y haberme entendido en los duros momentos.

Pierina Ferretti por alentarme a avanzar.

A mi compañero incondicional:

Diego, por ser mi soporte, mi consejero y acompañarme en las lindas y amargas experiencias.

A la comunidad Hueñisito:

A Sylvia, la directora del colegio, por recibirme con los brazos abiertos.

A las profesoras por su disposición y cordialidad para realizar las actividades.

A Alejandro, portero de la Escuela, por su amabilidad y preocupación.

A los niños y niñas que son el fundamento de mi trabajo y que me enseñaron grandes lecciones.

A mis amigas de siempre, por ser grandes mujeres.

Dedicatoria

Al gordo, por enseñarme que a pesar de todo siempre hay que seguir adelante.

RESUMEN

La presente investigación apunta a desentrañar las relaciones sociales que se tejen entre niños y niñas en un ambiente escolar de una comuna segregada de la ciudad de Santiago. El interés radica en develar mediante sus prácticas de juego en los recreos, las dinámicas de violencia así como las de solidaridad que se articulan en este escenario social. En función de lo anterior se aprecia el proceso de construcción identitaria que emana desde los sujetos sociales investigados en un contexto de marginalidad urbana.

Palabras clave: Relaciones sociales, juego, violencia escolar, solidaridad, identidad, segregación urbana, escuela.

INTRODUCCIÓN.

La violencia forma parte, hoy como ayer, del paisaje escolar. De ahí, la importancia de analizar con seriedad un asunto cuyo origen no está sólo en los escenarios escolares, sino también, a nivel cultural (Lomas, 2007).

En este sentido, cobra relevancia el patio de recreo como espacio de observación, a partir del cual los niños y niñas despliegan sus potenciales y se expresan con mayor naturalidad, aunque reproduciendo ciertos estereotipos en un contexto de marginalidad social.

El juego representaría entonces por una parte un re-productor de posiciones sociales y segregación social, a partir del cual se van consolidando los grupos y potenciando la violencia, O por otra parte, un catalizador de solidaridad y comprensión, en la medida en que permite a los niños conocerse y compartir experiencias. El hecho de vivir en un medio segregado y estigmatizado, como es la comuna de La Pintana, genera compañerismo.

Sin embargo, si bien los intentos que han surgido desde las autoridades por atacar el problema de la violencia escolar contribuyen a visibilizar la violencia física y explícita entre los alumnos, en contra parte, invisibiliza la violencia intangible y simbólica, así como el trasfondo del problema. De lo anterior se desprende, que la construcción de estigmas es una expresión de violencia simbólica en la medida que se impone mediante relaciones de fuerza.

Con la presente investigación, se busca mostrar el proceso mediante el cual niños y niñas de una comuna segregada de Santiago construyen identidades y una cultura particular. Para este fin, se realizó un análisis de las interacciones sociales entre los sujetos y de sus prácticas cotidianas, para lo cual se eligió el patio de recreo y las salas de clase de la Escuela Hueñisito de La Pintana, escenario que representa una institución enmarcada en un contexto de vulnerabilidad y marginalidad.

Esta es una investigación cualitativa realizada durante el primer semestre del año 2013, que se define como un estudio etnográfico cuyo sujeto de investigación fueron niños y niñas de una comuna segregada de Santiago. El escenario fue la Escuela Hueñisito, una institución educativa particular subvencionada, que atiende o recibe a niños en condición de pobreza o estadísticamente clasificados en el primer quintil. En este sentido, si bien existen diferencias subjetivas entre los sujetos, es posible agrupar a los niños y niñas de la escuela a partir de criterios socio-históricos y culturales similares y propios de una realidad chilena segregada.

A través de esta investigación etnográfica sobre la construcción de identidad en la infancia, se pudo constatar que la escuela representa un espacio social en el que se manifiestan ciertas pautas de comportamiento y relaciones sociales que tienden a reproducir las estructuras sociales existentes y otras que rompen con los esquemas establecido.

CAPITULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1.-Antecedentes Generales del Problema.

A fin de analizar los problemas sociales actuales, resulta oportuno referirse al concepto de *modernidad líquida* (Bauman, 2002) que se articula con la figura del cambio y liberalización de los

mercados, así como también, con la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada. En este sentido, se sostiene que el Estado-Nación en nuestros días ha visto reducido su poder de acción y se ha puesto en jaque la legitimidad de las instituciones como la familia, el Estado, la Iglesia y los centros educativos.

En lo que respecta a la familia presenciamos cambios en la configuración de la estructura social con una “(...) preferencia por una maternidad y una paternidad más tardías (que) parece derivarse directamente de la tendencia creciente de la autodeterminación” (Beck, 1999: 98). La voluntad de tomar decisiones personales de manera más independiente, se articula con una “(...) nueva actitud de la mujer respecto a sí misma, su sexualidad, la vida familiar y el trabajo, (lo que) conduce, de hecho (...) a un desplazamiento fundamental de la estructura de poder de los hombres hacia las mujeres” (Beck, 1999: 99).

Si bien, desde la segunda mitad del siglo XX, como consecuencia de la II Guerra Mundial, se producen cambios sociales y económicos con la inserción de la mujer en la vida social y en el trabajo, estos cambios no serán de carácter homogéneo para el género femenino en relación al nivel socio-económico. Es así como a comienzos de los años cincuenta, un importante porcentaje de mujeres trabajaba fuera del hogar (Valdés y Gomariz, 1992 en Gutierrez y Osorio, 2008).

Sin embargo, en una sociedad con profundas desigualdades sociales como la chilena, se hace referencia a la participación de las mujeres en el movimiento de pobladores de las décadas del cincuenta y del sesenta, lo cual ilustra bien que los cambios en los roles tradicionales de género que marcan la modernidad no se inscriben en un proceso único (Gutierrez y Osorio, 2008).

En Chile, según datos del INE (2011), en 1976 trabajaba un 25% de las mujeres que tenían 15 y más años; en 1990 esa proporción ascendía al 31,8%, para alcanzar en la actualidad cifras superiores al 40%.

En este sentido, es sugerente situarse en un contexto de cambio en la constitución de la estructura familiar y una declinación, aunque relativa, de la sociedad patriarcal. Este posicionamiento permite entender el fenómeno en sintonía con los nuevos roles económicos y culturales de las mujeres, acompañado de una disminución en su función educadora, abriendo nuevos espacios a la educación como campo de acción (Ramírez, 1999). Según Gutiérrez (1994) las funciones educadoras han sido asumidas, en parte, por múltiples instituciones de atención a la infancia en los años iniciales (0 a 6 años), a partir de la década de los años setenta, principalmente.

En la práctica, la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños, relegándola a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento que a su juicio favorecen y complementan la tarea de la escuela, pero que de hecho no integran plenamente la función de socialización que la familia posee (Ramírez, 1999 en Rivera y Milicic, 2006). Con todo, la escuela demanda a la familia el cumplimiento de tareas y obligaciones que extienden lo escolar al hogar, lo cual conlleva la mayoría de las veces, conflictos en la distribución del tiempo compartido en el grupo familiar y tensiones entre padres e hijos ante la presión de tener que cumplir con las tareas exigidas (Ramírez, 1999 en Rivera y Milicic, 2006).

Particularmente en el caso latinoamericano se ha producido un aumento de los hogares monoparentales femeninos, lo que torna más complejo la configuración de un núcleo protector del niño (CEPAL, 2004). En lo que respecta al caso chileno, podemos destacar que en 1982, aproximadamente un quinto del total de jefes de hogar eran mujeres, en 1992 la cuarta parte y en 2002 casi un tercio de los hogares contaban con una mujer como jefa de hogar (INE, 2010). A su vez, la familia nuclear monoparental con hijos aumenta de 283,536 a 400,171 familias entre los años 1992 y 2002.

A pesar de que se sigue manteniendo el discurso de la importancia de la familia, vemos que ésta se desarticula, trayendo como consecuencia un vacío en el cuidado y preocupación de los niños. Entonces las mujeres en estos casos se ven obligadas a depositar su confianza en la escuela como institución, esperando que cumpla el rol de suplir las carencias que los niños y niñas cargan desde la familia. Tal como lo plantea Sevilla (2002) el niño ha dejado de ser propiedad de la familia y compete a los poderes públicos ejercer una indudable tutela. Esto se demostrará más adelante en el desarrollo de

la Escuela como institución.

En lo que respecta a la jornada escolar, cabe mencionar, que en 1997 se dictó la ley N° 19.352 que abrió paso a la Jornada Escolar Completa (JEC). Dicha reforma, se instauró con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, impulsar la igualdad de oportunidades entre los alumnos de distintos establecimientos escolares y potenciar la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión docente (OPECH, 2007). El problema surge en la medida en que el establecimiento escolar en Chile adopta un carácter disciplinario, o *carcelario*, como propone Cornejo (2007), ya que la institucionalidad se preocupa de retener a los estudiantes sin ofrecerles alternativas reales para su desarrollo.

Ante este escenario, los medios de comunicación de masas (MMC), principalmente la televisión y el internet, ocupan el papel educador que debiese cumplir la escuela, introduciendo nuevos códigos de lenguaje en los niños y construyendo una forma de percibir la realidad (Lechner, 2004). La función educadora de los padres es desplazada por los espacios que acaparan los MMC en los *mundos de la vida* de los niños. Por consiguiente, se produce un desfase entre los códigos de comunicación que manejan los adultos, padres y profesores, por un lado, y los niños y jóvenes, por el otro. Lo que conlleva a una incompreensión de sus deseos y proyecciones.

Por otra parte, la masiva utilización de videojuegos en niños y jóvenes, que promueven una cultura de la violencia, de la competitividad, del menosprecio hacia los débiles, del sexismo y de la agresión como forma de relación; trae como consecuencia la lección de que la forma más adecuada, si no la única, de resolver los conflictos es a través de la violencia (Díez, Terrón y Rojo, 2002).

Por consiguiente, producto de las frustraciones que genera la incompreensión hacia ellos, es que se generan climas de violencia tanto física como psicológica, al interior de la institución escolar.

En respuesta, a la violencia, denominada socialmente y difundida por los MMC como bulliying, se aprueba en marzo del 2011 la Ley antibulliying (Gobierno de Chile, 2011). La cual se materializa en

la práctica en un Comité de Sana Convivencia Escolar cuya función es denunciar entre los miembros de la comunidad educativa los hechos de violencia física y psicológica, agresión u hostigamiento. Sin embargo, si bien los intentos que han surgido desde las autoridades por atacar el problema de la violencia escolar contribuyen a visibilizar la violencia física y explícita entre los alumnos, en contra parte, invisibiliza la violencia verbal o no física y el trasfondo del problema. Este tipo de violencia que articulamos con el concepto de *violencia simbólica*, se refiere a todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (Bourdieu, 1930).

Ahora bien, si se propone la escuela como institución de socialización secundaria y como un espacio que traduce las dinámicas sociales, en tanto no se pueden entender las escuelas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas (Apple, 2008), es **necesario considerar y reconocer al niño como sujeto protagónico y de derecho**. Lo cual se desprende de la universalización de los derechos humanos (Declaración del Comité de los derechos del niño, 1959). En este sentido, se trata de un discurso jurídico que universaliza los derechos humanos, adjudicándoles a los niños y niñas el carácter de sujetos de derecho para reglamentar su aparición en la escena pública y sus relaciones con el orden social.

A nivel histórico-político, cabe recordar que entre los sectores más radicalizados, una referencia obligada era mostrar a los niños como los destinatarios de la lucha revolucionaria. Siguiendo consignas como: *"por nuestros hijos tenemos el deber ineludible de luchar y vencer"* o *"por ellos tenemos el sagrado deber de no desfallecer en la lucha y redoblar los esfuerzos en pro de nuestros hermosos ideales de redención"* (Barrios, 1923: 1), se posiciona al niño como símbolo de la revolución y la libertad. En este sentido, el discurso político predominante de los sectores más radicalizados acentuó la exigencia de condiciones dignas para los niños, algo que el capitalismo no podía garantizar (Rojas, 2010: 387).

En lo que respecta al estudio histórico de la infancia desde las ciencias sociales, ésta ha sido abordada bajo distintos matices. Distinguimos líneas de estudio de victimización, otras referidas al

cuidado de los niños y, a su vez, se ha trabajado la infancia desde la óptica de la historia institucional (Fernández, 2009). Podemos observar que las líneas temáticas que se han trabajado a lo largo del tiempo, han situado al sujeto infante en posición de inferioridad. **Por consiguiente, resulta relevante plantear una perspectiva de análisis de la infancia distinta en que se aprenda sobre los niños a partir de su visión de la realidad. Poner atención en las formas de socialización que adoptan y su proceso de construcción de identidad.** En gran medida, se trata de estudiar al niño como sujeto desde su propio lenguaje, evitando formular un diagnóstico desde el lenguaje adulto-céntrico.

1.2.-Contexto donde surge el Problema.

Actualmente en los estudios sobre la violencia se destacan los hechos delictuales como su principal manifestación. No obstante, han surgido planteamientos críticos que relacionan el origen de la violencia con las condiciones mismas del sistema capitalista, comprendiendo además la relevancia actual de la violencia física como efecto de la imposición de un discurso dominante que oculta justamente las causas socio-históricas del fenómeno (Cornejo, 2012). Efectivamente la violencia es más frecuente en los segmentos pobres de la sociedad, pero olvidamos sus raíces y motivaciones.

Entendiendo que la distribución desigual de poder en una sociedad es uno de los factores principales de la manifestación de la violencia, ello porque esta misma *constituye relaciones de fuerza (poder) ejercida entre sujetos*. Su manifestación a diversos fines se expresa en distintos niveles, ya sea físico, psicológico, simbólico, etc. En este sentido, es un fenómeno complejo y multidimensional, razón por la cual resulta errado identificarla con su expresión física y con el problema de la delincuencia común (Zizec, 2009; Olmo, 2000).

Para trascender esta visión reduccionista de la violencia, debe comprenderse bajo la consideración que las mismas relaciones sociales en que se funda la violencia imponen ciertos niveles de visibilidad y legitimidad social (Cornejo, 2012).

Se debe considerar las diferencias sociales entre comunas que se ven a su vez impulsadas por la segregación de las comunas pobres y la auto-segregación de las comunas con mejor condición socioeconómica. En palabras de Rodríguez y Winchester:

"Santiago es una ciudad con una gran segregación socioeconómica. La ubicación de los grupos de ingresos similares en el área urbana está claramente diferenciada. Los grupos de más altos ingresos se encuentran en sólo 6 de las 34 comunas. Por su parte, los grupos de menores ingresos aparecen en sólo 20 comunas. La calidad de la infraestructura básica y de los servicios públicos es muy diferente entre distintos barrios o sectores de la ciudad. Si bien la cobertura es casi total, la calidad es desigual" (2001: 1).

La comuna en la que se enmarca el análisis del presente trabajo es La Pintana, en la ciudad de Santiago, la cual cuenta con un 3,38% de hogares en situación de pobreza crítica, 11,40% en pobreza inercial y 9,01% en pobreza reciente (Cornejo, 2012).

En este contexto, los niños de la comuna configuran su identidad a partir de la segregación urbana y social, así como del fuerte estigma que pesa sobre ellos por ser parte del sector. El estigma refiere a la construcción de la alteridad, de tal manera que se constituyen Otros que escapan de la noción de lo que es establecido como normal en una sociedad. Por otro lado, el estigma parece subsumir cualquier otra categoría social de los sujetos, enclaustrando identitariamente a quienes se les identifica con éste (Cornejo, 2012).

De lo anterior se desprende, que la construcción de estigmas –*estigmatización*– es una expresión de violencia (simbólica) en la medida que se impone mediante relaciones de fuerza. Por otro lado, los criterios por los cuales se estigmatiza a ciertos individuos o grupos no obedecen a un orden natural de las cosas, sino a cuestiones culturales y, en tal sentido, son arbitrarios. No obstante, justamente la eficacia del estigma yace en presentarse como un contenido natural (Cornejo, 2012).

El estigma condensa una serie de contenidos negativos de los individuos o grupos que se postulan como naturales y evidentes por sí mismos. Reconocemos en él las fuerzas de la violencia simbólica en la medida que es impuesto y que quienes lo sobrellevan tienen poca capacidad de constituir una identidad social diferente a la establecida (Cornejo, 2012).

La violencia que emana desde los jóvenes y niños de comunas segregadas, es producto a su vez de la violencia que ejerce el sistema educacional sobre ellos. Lo cual trae consigo la frustración que significa hacer parte de un aparato institucional que no les entrega las herramientas suficientes para poder realizarse.

En este sentido, nos referimos a una educación desigual que se divide entre comunas ricas y comunas pobres, que se potencia por el relativo aislamiento espacial que dificulta instancias de interacción que tienen los sujetos con individuos de otras categorías sociales, y cuando ello ocurre son especialmente de carácter funcional –trabajo, consumo–, no instancias de sociabilidad. Así, el relativo aislamiento favorece las interacciones sociales entre los mismos habitantes y la conformación de modos de vida sui géneris (Cornejo, 2012).

La educación en el modelo económico neoliberal tiene como consecuencia la marginalidad y exclusión de un número importante de personas, haciendo evidente la desigualdad. Al respecto Duschatzky y Corea (2002) proponen el concepto de *expulsión social* para hacer visible el acto de expulsar, como un movimiento que produce el sistema, que en su dialéctica precisa de integrados y expulsados. La promoción de la educación en este contexto, se vale de un discurso proveniente del campo empresarial al que es difícil no adherir como: la búsqueda de la excelencia, la eficiencia, y la calidad de la educación (Da Silva, 1995). Paralelamente se descalifica al sistema educacional público, culpabilizando a los docentes que pasan a ser los responsables, quedando de ese modo el poder económico político absuelto de su responsabilidad (Sánchez, 2006).

Aún cuando las escuelas de diverso tipo tengan una efectividad pedagógica similar, el logro educativo y ocupacional puede verse afectado por diversas variables asociadas al entorno cuando se

establece un sistema educativo socialmente segregado: reducción de expectativas, discriminación, redes de contacto diferenciadas, etc. Es decir, es posible que, aun cuando la educación particular subvencionada no represente ninguna ventaja para el sistema educativo en términos académicos, sí represente un mecanismo adicional para la reproducción de las desigualdades sociales que afectan al país. *“El rol de la escuela en la estratificación social, como espacio de aprendizaje formal pero también de socialización, va mucho más allá de la generación de la cualificación de los educandos”* (Puga, 2011: 216).

La violencia en la escuela debe articularse con el componente subjetivo que aparece como delimitador del espacio simbólico en que se enjuiciará una acción como violenta. Según Hernández (2005), es necesario comprender cómo la violencia es significada en diferentes contextos. Es el espacio relacional donde emerge la violencia y se asienta culturalmente, por lo que **“es en este espacio donde se puede comprender la dinámica de la violencia, al poder captar cómo sus propios efectos pasan a consolidarse cultural y estructuralmente, repotenciando los circuitos de violencia”** (López y otros, 2011).

Surge asimismo la interrogante acerca del retroceso que tiene la escuela en relación a la deserción escolar, el embarazo adolescente temprano y la delincuencia.

En Chile, nacen cada año alrededor de 40.355 recién nacidos cuyas madres tienen entre 15 y 19 años. A esta cifra, se agregan otros 1.175 nacimientos en menores de 15 años. De esta forma, en nuestro país la incidencia del embarazo en la adolescencia es de alrededor de 16,16% (Molina y otros, 2004).

Desde la perspectiva sociocultural, la adolescente embarazada limita sus oportunidades de estudio y trabajo, puesto que la mayoría de ellas se ve obligada a desertar del sistema escolar, quedando la adolescente con un nivel de escolaridad muy bajo que no le permite acceder a un trabajo digno satisfacer, al menos, sus necesidades básicas (Molina y otros, 2004).

En el año 2000 la deserción escolar en la enseñanza básica y media fue de 11,3%, correspondiendo de este porcentaje, 9,9% a la enseñanza media con 106.000 adolescentes entre 14 y 17 años y 1,4% a la enseñanza básica (MIDEPLAN, 2001).

Los resultados de la encuesta CASEN 2000, muestran las diferencias entre hombres y mujeres con relación a las razones para no asistir a un establecimiento educacional, siendo en el hombre la causa principal la dificultad económica (23,6%), en cambio, en las mujeres, es la maternidad o embarazo (28,7%).

En cuanto a la delincuencia juvenil, según Paz Ciudadana (1998), la estimación del porcentaje de jóvenes que cometieron robos o hurtos en relación al total para igual categoría ascendió al 24% en 1998, lo que correspondería entre un 0.2 y 0.4% del total de jóvenes entre 14 y 18 años. En relación a la violencia de los delitos juveniles (según el mismo estudio), se puede apreciar que se ha registrado una fuerte alza en la categoría de "Robo con Violencia", desde un 18% en 1995 a un 28% en 1998, lo que indicaría que se estaría ante una tendencia al aumento en el nivel de violencia con que operarían los jóvenes infractores o delincuentes. Las anteriores cifras son complementadas por un estudio realizado por Álvarez (1994), en el cual se indicaría un incremento de las cifras de los jóvenes ingresados al sistema de rehabilitación conductual, desde 1985 hasta 1994 (Valdenegro, 2005).

Es así que la escuela actúa como espacio de pacificación de los sujetos y reprime por consiguiente todo acto que vaya en contra de las normas establecidas.

Se ha visibilizado la violencia y se le ha denominado bulliyng, pero no se ha puesto atención en las prácticas de solidaridad que se manifiestan entre los pares de escuelas públicas o vulnerables de nuestro país. No existe preocupación en educar la solidaridad que los niños y niñas nos quieren mostrar (Salazar, 2006).

De acuerdo al estudio de violencia en establecimientos educacionales en Chile a cargo del Ministerio de Educación, se estima que la agresión y violencia en los ambientes de estudio constituyen un problema que requiere una pronta intervención. En el mencionado estudio se manifiesta que un 45% de los estudiantes señaló haber sido agredido y, a su vez, el 38% declaró ser agresor. Así también, la mayoría de los estudiantes de 10 a 13 años percibió agresión psicológica, como ser ignorados, recibir insultos o garabatos, burlas, descalificaciones, gritos y rumores mal intencionados en los espacios de recreos y de deportes (Ministerio de Educación, 2006).

Si bien, se han realizado diversos estudios sobre la violencia escolar en los jóvenes chilenos, la violencia es un fenómeno que de manera sutil también se manifiesta en los niños mediante prácticas cotidianas como es el juego (Gumpel y Meadan, 2000).

En vista de que la violencia se evidencia en niños y niñas en el marco escolar a través de prácticas cotidianas como el juego, es que resulta relevante analizar las dinámicas de relaciones sociales que se estructuran en el patio de recreo. Aún cuando los índices de violencia sean más altos en escuelas de riesgo social, la violencia en general está presente de manera subliminal y más transversalmente en todos los establecimientos educacionales (Educar Chile, 2006). Esto se refleja por ejemplo, a partir de los índices de percepción de docentes y alumnos acerca de la frecuencia de agresiones según nivel socioeconómico (NSE). En relación a estos índices, 68.3 % de los profesores y 41.9% de los alumnos de una escuela de NSE bajo, consideran que existe una alta ocurrencia de agresiones; mientras que en los recintos escolares de NSE alto, los porcentajes varían entre un 35% y 26.7% respectivamente.

En Chile, el nivel socioeconómico del alumnado incide mucho más que en otros países sobre su rendimiento académico, debido a la alta segregación del sistema escolar. En las escuelas de NSE bajo los alumnos tienen menores posibilidades de relacionarse con estudiantes más brillantes y motivados, lo cual se conjuga con la falta de recursos e infraestructuras en estas escuelas, que a su vez, implica una mayor desmotivación académica y un incremento en los problemas de convivencia (Guerra y otros, 2010).

1.3.-Problema de Investigación.

El problema principal de la investigación, dice relación con la comprensión de la violencia escolar en sus distintos sentidos, que debe ser interpretada en sintonía con las dinámicas de solidaridad desde aquellos que la actúan y viven. Lo anterior, considerando que en la sociedad estos dos ejes se implican el uno al otro (Holsa y Pischedda, 1993). Asimismo, se refiere al sentido que los sujetos involucrados y afectados le otorgan. De esta forma, comprendiendo el sentido desde dentro, desde sus propios códigos de comunicación, se puede desentrañar la encrucijada que representa la construcción de identidad desde un sector segregado y estigmatizado.

1.4.-Forma de abordar la Investigación.

A través de un estudio etnográfico del campo escolar buscamos responder a las siguiente problemática:

¿Qué prácticas de relación social articuladas entre violencia y solidaridad, se manifiestan en los niños y niñas en sus espacios de recreo en la escuela Hueñisito de la comuna de La Pintana, como constructoras de identidad?

1.5.-Objetivo General.

Comprender las prácticas que definen las relaciones de los niños tanto violentas como solidarias mediante el juego en el marco del recreo del patio de la escuela Hueñisito de La Pintana, que contribuyen a su construcción identitaria.

1.6.-Objetivos específicos.

1. Identificar las modalidades de juego que practican los niños y niñas en el patio de recreo y las relaciones que se articulan a partir de sus prácticas en el marco de la escuela.
2. Caracterizar las expresiones de violencia tanto física, verbal como no verbal que se manifiestan

en ella.

3. Identificar la construcción identitaria de los niños a partir de la violencia y la solidaridad que derivan de las prácticas de juego que se manifiesten en el patio de recreo.
4. Indagar acerca del modo en que los niños le otorgan sentido a sus acciones a partir de sus discursos vinculados al juego en el patio de la escuela durante los recreos.

1.7.-Relevancias.

La presente investigación puede contribuir al análisis que se ha realizado en el campo de la Sociología de la infancia, en cuanto posiciona al niño como sujeto social y configurador de relaciones sociales e identidad.

Comprender desde la experiencia de los actores, en este caso niños y niñas, la violencia escolar al considerarse el patio de recreo en la escuela como espacio de disciplinamiento. A partir de esto, apuntar a generar una integración de la comunidad educativa para hacerse cargo del fenómeno de la violencia en sus distintas dimensiones. En vista de que se trata de un problema que aqueja a la toda la sociedad, trascendiendo niveles socio-económicos. Los niños deben sufrir las consecuencias de los cambios estructurales en la configuración de las familias, que los deja en un limbo social.

En cuanto al aporte que esta investigación puede hacer a la sociología de la educación, el interés radica en poner énfasis en las relaciones que se establecen entre los niños fuera del marco de la sala de clases e intentar comprender sus acciones a partir del sentido que los mismos sujetos le otorguen. En esta óptica, indagar en la forma en que los niños en cuestión construyen identidad desde lo educativo como parte de un proceso personal a partir de sus potenciales.

El juego, como medio de interacción entre los niños, nos permitiría ampliar la comprensión simbólica de las relaciones que los niños realizan haciéndose cargo de su corporeidad. Es decir se articula con el área de la sociología del cuerpo. En este sentido, considerar el juego en los niños como un espacio donde despliegan sus capacidades y emociones, configurando nuevos códigos de lenguaje.

En fin, aportar a la generación de nuevas políticas públicas en educación siguiendo la propuesta del historiador Gabriel Salazar.:

“¿Por qué no educar la solidaridad que están mostrando los niños populares, y construir en torno a ella un completo sistema educativo y un entero modelo de sociedad? ¿Por qué no potenciar educativa y políticamente esas respuestas y abandonar de una vez el criminal privilegio que se da a las bombas de racismo que se inyectan en la subjetividad del pueblo? ¿Por qué no mirar a los cabros chicos y escuchar con seriedad los mensajes con los que están llegando al Chile actual?” (Salazar, 2006: 126).

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO.

En este capítulo se presentan las temáticas y conceptos que darán sustento teórico a la investigación. Se abordará en una primera instancia el sentido de la infancia desde las ciencias sociales y un mapa histórico de ésta. A partir de esta temática, se busca introducir la institución escolar como espacio reproductor de diferencias sociales que engendra frustración y violencia en los jóvenes y niños de comunas segregadas de la ciudad de Santiago. En este sentido el estigma y segregación urbano-social que pesa sobre los sujetos mencionados es una expresión de violencia intangible. Es así que la violencia se transforma en un factor de identidad y cultura en este segmento de la sociedad. Sin embargo, la solidaridad también es un elemento que cobra gran relevancia en la producción cultural de niños y niñas pobres y de comunas segregadas. A su vez, se aborda el lenguaje como medio de construcción cultural que se articula con la práctica del juego como forma de expresión de lo social. Finalmente se considera el cuerpo como un espacio en disputa.

2.1- Aproximaciones a la Infancia desde las Ciencias Sociales.

Para aproximarse al tema de esta tesis, es necesario esbozar el recorrido teórico que ha tenido la infancia. Con este objetivo, debe hacerse la pregunta en la forma que lo hace Jaume Carbonell (1996): ¿Por qué se ha valorado tan poco la infancia a lo largo de la historia? En el marco de esta pregunta, cabe mencionar que:

"Las concepciones y las imágenes que la sociedad ha ido construyendo sobre la infancia a lo largo de la historia son de tonos y colores variados, a veces bastante nítidos y otras extraordinariamente difusos. El niño ha sido menospreciado, marginado y reprimido, y hasta ha sido considerado un ser extraño y demoníaco dentro de un mundo que no le concedía ningún papel y le negaba la propia existencia." (Carbonell, 1996: 13)

De lo anterior se desprende, que los niños han significado un problema para la

sociedad, en la medida en que son considerados seres socialmente no productivos. Pero a la vez, su figura ha sido protegida, idealizada, y sacralizada por el adulto. El niño ha sido, al mismo tiempo, objeto y sujeto. Lo cual es relativo al rol que juega en un período de tiempo y un escenario particulares. Por eso la infancia es un grupo social muy impreciso y plural, marcado por la diferencia y la contradicción (Carbonell, 1996). En este mismo sentido, Gaytán (2006) plantea que se considera la infancia como parte de la estructura social con carácter permanente, que se construye socialmente y que presenta variaciones históricas y culturales determinadas por normas y pautas de conducta que se esperan de un niño en un momento determinado.

2.1.1- Orígenes del estudio de la infancia.

La infancia puede considerarse como una construcción relativamente reciente, que surge a partir de los cambios generados en el modelo de producción y en la organización y división del trabajo. También tienen injerencia las nuevas creencias y formas de relación comunitaria. De esta manera nace una nueva categoría social que, igual que las otras, se ve sometida a un proceso de socialización y control. Una de las reivindicaciones básicas a favor del niño ha sido “(...) conseguir que la necesaria custodia y protección no se haga a costa de un grado tan alto de control y manipulación que restrinja la libertad y la autonomía y, en definitiva, le impida el desarrollo integral como persona” (Carbonell, 1996: 14).

En vista de que la niñez es considerada como una etapa pre-social, es decir, como una fase de preparación para la vida adulta, se propone que las niñas y niños se encuentran en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad (Pavez, 2012).

En esta línea argumentativa, se adscribe Émile Durkheim (situándose en el marco de la Sociología de la Educación). Según este autor la infancia es : “*Un terreno casi virgen*

donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social" (Durkheim, 1975: 54 en Pavez, 2012). El sociólogo francés pregona la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la supuesta naturaleza "salvaje" del sujeto infantil.

De manera similar, Iskra Pavez plantea que:

"El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura –al igual que ocurre con otras minorías políticas, como las mujeres o los grupos indígenas– construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada" (Pavez, 2012: 4).

En este sentido, se considera que los niños no tienen opinión y deben absorber de manera pasiva todo lo que los adultos consideren lo necesario para su aprendizaje.

A su vez, las propuestas de Durkheim influyeron en las ideas de Talcott Parsons (1959), de modo particular en los estudios sobre los procesos de socialización que ocurren dentro de las familias (heterosexuales y nucleares); es decir, *"en el proceso de adquisición por parte de los niños de las pautas y los roles sociales"* (Parsons, 1959: 200 en Pavez, 2012). En esta perspectiva, el autor sostiene que la socialización primaria debe desarrollarse al interior de la familia, respaldándose ésta en otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, aunque recalca que la socialización es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico (Parsons, 1959 en Pavez, 2012).

La teoría de la socialización se vincula con el proceso de subjetivación, que se caracteriza por una dinámica particular donde el infante a la vez que se constituye como diferencia, se integra en la cultura a la que pertenece, adecuándose a los modos y

contenidos de regulación social que le permitirán una activa socialización. Entre los diversos representantes de la cultura - entendida como bien simbólico compartido colectivamente que intervienen en el proceso de socialización de todo niño, la familia ocupa un lugar privilegiado (García, 2010).

Sin embargo, Rodríguez (2000) y Gaitán (2006) sostienen que el sujeto no es un mero reproductor del orden social, sino que también lo recrea, lo innova e incluso lo subvierte. En la medida en que, según cada contexto histórico y territorial, las niñas y los niños despliegan diversas formas de vivir sus infancias, por lo tanto, los modos en que se reproduce el orden social también cambian. **De esto se desprende que el movimiento socializador es bidireccional y no sólo unidireccional desde la persona adulta hacia las niñas y los niños.** Los niños en tanto que sujetos sociales son protagonistas de su existencia.

La resistencia, está presente todo el tiempo, aunque en pocos momentos se advierten sus efectos. La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse. La subversión en la dinámica del aula en el marco de la escuela, se expresaría mediante los silencios por parte de los alumnos frente a las preguntas de los profesores (Rokwell, 2006).

En materia de derecho, la situación general de los niños, niñas y adolescentes ha sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas. Es así como la antigua visión que concebía al niño como una suerte de individuo incompleto, o en proceso hacia la plena personificación, ha sido progresivamente reemplazada por el reconocimiento de su carácter de sujeto cabal de derechos (Díaz de Valdés, 2010).

2.1.2.- Infancia en la época Contemporánea.

En este período se produce la progresiva singularización y especialización de los espacios infantiles, y se fijan los principios y los mecanismos de la actual educación y socialización de la infancia. Se desprenden a partir de esto, tres imágenes: el niño-alumno escolar; el niño-hijo que convive con una familia nuclear, y el niño que juega con un grupo de iguales con juegos y juguetes específicamente infantiles y que tiene sus propias lecturas (Carbonell, 1996). Lo significativo de la singularización de la infancia es que el niño deja de ser un adulto en miniatura y adquiere, definitivamente, un estatus o categoría propia como grupo social. Se le atribuye protagonismo al niño. Siguiendo la perspectiva de la *Nueva sociología de la niñez*¹, se confiere al niño el carácter de actor social.

Por consiguiente, la infancia representa un espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños y niñas, a partir del cual construyen un significado propio. Dicho espacio, se encuentra afectado, aunque de manera particular, por las mismas fuerzas políticas y económicas que afectan a los adultos. El niño debe su reconocimiento como sujeto y actor social en parte, a la Convención de los derechos del niño, aprobada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1989. Esta convención propone a los niños como sujetos de derecho (CEPAL, 2001).

Hay que advertir que el acceso a los nuevos escenarios de la infancia no se produce de forma lineal y sin tensiones, es muy desigual entre las diversas zonas y países, atendiendo al grado de desarrollo de las burguesías nacionales, el proceso de industrialización y urbanización y otros fenómenos relacionados con la integración y la educación social (Carbonell, 1996: 17).

La teoría sociológica contemporánea estudia los procesos de socialización y junto a ello cómo los niños incorporan las normas sociales. Siguiendo el enfoque del interaccionismo simbólico de George H. Mead (1982 en Pavez, 2012), el sujeto infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado) que le rodean,

¹ La "Sociología de la Infancia", plantea nuevas miradas sobre la infancia como construcción social, y las niñas y los niños en tanto sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación.

lo que se lleva a la práctica a través del juego espontáneo y el juego organizado. Por consiguiente, la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento y, por lo tanto, toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social. El individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia (Rodríguez, 2007).

Es decir que el interaccionismo simbólico considera al niño como sujeto capaz de actuar en su medio y de generar impacto mediante sus acciones.

En lo que respecta al enfoque constructivista de Berger y Luckmann (1968 en Pavez, 2012), el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, incluso la infancia. En lo que respecta a la socialización primaria, ésta se lleva a cabo principalmente en la familia, como lo planteaba el interaccionismo simbólico, y funciona por pautas más emocionales que racionales, a la vez que mediatizada por un fuerte control social.

La socialización secundaria, por su parte, se desarrolla en instituciones externas a la familia como son la escuela, la iglesia, el ejército, entre otras. La socialización implica que se realicen ciertas imposiciones a las niñas y los niños para lograr su adoctrinamiento social, lo cual contribuye a posicionarlos en el mundo social. Los autores lo plantean de la siguiente manera:

“Aunque el niño no sea un mero espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano” (Berger y Luckmann, 1968: 171).

A modo de síntesis, si bien el interaccionismo simbólico propone que el niño como sujeto social está dotado de una cierta autonomía, según la teoría constructivista, ésta se ve opacada por las reglas impuestas desde el mundo adulto que no le permiten al niño situarse en igualdad de condiciones en el *mundo de la vida*.

En esta investigación se opta por seguir la línea del interaccionismo simbólico, en tanto se cree en la autonomía del niño y en su capacidad de resistir, apropiarse de los espacios y subvertir el orden establecido (Rokwell, 2006).

De lo anterior se constata que la principal aportación de los estudios sociológicos contemporáneos es la de subrayar la importancia de la experiencia social en la infancia como fuente para el surgimiento del agente social capaz y autónomo, alejado de la imagen del organismo respondiente (Rodríguez, 2007). Y a su vez, es preciso considerar la socialización infantil en un contexto social para pensar la infancia como un fenómeno social.

2.1.3.- Infancia: De lo doméstico a lo Público.

La forma en que se ha abordado el tema de la infancia ha evolucionado desde la autoridad absoluta y exclusiva de los padres, a la responsabilidad compartida entre la familia y el Estado en la crianza de los hijos. *“Así, la infancia deja de considerarse una simple cuestión doméstica y se convierte, también, en un asunto de Estado que, progresivamente, se va incorporando a las constituciones, a los programas y a los presupuestos nacionales”* (Carbonell, 1996: p. 18).

En el ejercicio de la función tutelar del Estado, los institutos de menores adquieren un rol estratégico en la medida que constituyen la instancia donde se escenificará la “sustitución de una familia deseable” en la crianza de los niños y adolescentes.

Actualmente, la internación de niños y adolescentes en instituciones de menores, es una práctica tan cuestionada como frecuente (Ponce, 2000). En vista de que la infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de autonomía personal,

social y jurídica (Casas, 1998).

En Chile, los centros de internación de niños y niñas dirigidos por el Servicio Nacional de Menores (SENAME) han sido cuestionados a raíz la investigación realizada por el Poder Judicial y la Unicef sobre la forma en que viven los 15.000 niños supuestamente protegidos por el Estado. Dicha investigación, mostró la presencia extendida de abuso sexual y de violencia (Guzmán, 2013).

Un ejemplo de esto último: hace apenas dos años, en 2011, el SENAME, realizó una encuesta a 4.000 niños del sistema residencial. En ella, más de 200 niños dijeron que alguien les había tocado sus genitales y más de 150 dijeron que los habían obligado a tocar las partes íntimas de otras personas. No hay indicios de que el SENAME haya hecho denuncias a las fiscalías a partir de esos hallazgos. Y ni siquiera la misma institución tiene claro cuántas denuncias ha ingresado en tribunales, a pesar de que así lo establecían dos circulares que se distribuyeron ese mismo año por todo el país para instruir a sus funcionarios y colaboradores acreditados sobre qué hacer ante un posible delito cometido en los hogares y residencias de menores. Lo que sí está claro es que, un año después, el estudio de la Unicef y el Poder Judicial detectó lo mismo (Guzmán, 2013).

En lo que respecta a las cifras arrojadas por la encuesta, surgieron más de 200 casos de abuso sexuales. En el grupo de los niños de 7 a 12 años, el 7,8% (157 niños) afirmó que alguien les había tocado partes íntimas de su cuerpo: “*Identificando mayoritariamente más de una parte de su cuerpo, seguido de la vagina, el poto, el pene y los senos*”, detalla el informe. Y agrega que “*un 5,2% (105 niños), señala que le han hecho tocar las partes íntimas del cuerpo de otra persona*” (Informe consulta nacional, 2011: 4).²

En cuanto a los niños entre 13 y 18 años, el 4,1% (81 niños) señaló que alguien le tocó las partes íntimas de su cuerpo, mientras un 3,3% (66 niños) afirmó que le han hecho tocar las

2 http://ciperchile.cl/pdfs/07-2013/sename3/Informe_mi_derecho_a_ser_escuchado.pdf
Informe resultados nacionales, primera consulta nacional a niños, niñas y adolescentes de centros residenciales: “MI DERECHO A SER ESCUCHADO”, en el marco del plan del fortalecimiento del buen trato institucional. DEPARTAMENTO DE PROTECCIÓN DE DERECHOS. Fecha: 17 y 18 de agosto de 2011.

partes íntimas del cuerpo de otra persona.

En otra encuesta, 15,7% de los niños menores de 13 años (313 casos) relata que los adultos de la residencia alguna vez le han pegado y un 19,9% ha visto a los adultos golpear a otros niños/as. Aunque el 77% dice sentirse seguro en el hogar, el 71,6% (1.427 casos) señala que tiene ganas de arrancarse de la residencia (Guzmán, 2013).

La voluntad de arrancarse de los centros de internación, se explica por el carácter carcelario de éstos. Se puede definir como una institución total (Goffman, 2001) y desde aquí se desprende el vínculo que se teje con la Escuela.

2.2.- La Escuela como espacio de socialización.

“La escuela es, primero, una institución social. Como la educación es un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida colectiva en la que están concentrados todos los medios que serán más efectivos para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza y hacer uso de sus propias capacidades para asumir los objetivos sociales” (John Dewey).

“En la escuela de mis tiempos aprendíamos cosas como las diferencias sociales; eso era una asignatura” (B.Brecht).

La manera cómo los niños se socializan depende en buena medida de la clase socioeconómica y de la cultura en la que está inmersa la familia, todo ello influye en las creencias de los padres sobre la manera cómo los hijos deberían comportarse. Por otra parte, conviene destacar que si bien los padres ejercen una influencia importante en la vida de sus hijos, las relaciones con otros niños, tanto en casa como fuera del hogar, tienen gran relevancia (Rodríguez, 2007).

Además, el proceso de socialización se lleva a cabo mediante una división según género. La teoría psicoanalítica, propone que la adquisición de la identidad de género se da por el complejo proceso de *identificación* (Freud, 1923). Se refiere a la adopción, inducida

socialmente, de características, creencias, actitudes, valores y comportamientos del padre del mismo sexo.

Esta socialización por sexo, se manifiesta en la ocupación del espacio en la Escuela que difiere entre niños y niñas. Es probable encontrar a las niñas en espacios más reducidos y fuera del alcance de los niños. A su vez, en los recreos sólo se practica un deporte característico: el fútbol, reservado a los niños. Esta separación de los espacios como tendencia natural, estaría avalada por los profesores, en tanto se tiende a agrupar por sexos para realizar actividades o juegos; como tendencia natural (Nava y López, 2010).

En lo que respecta a la asignación de roles según género, Carbonell (1996) entrega luces sobre el acercamiento que tienen los niños a dichos roles. El autor plantea que a los tres años, los niños y las niñas no sólo distinguen claramente el sexo de pertenencia, sino que también son conscientes de los roles y los estereotipos asociados al propio género. *"Este proceso de socialización segregada continúa y se refuerza en la escuela, sin que las personas adultas (...) sean muy conscientes"* (Carbonell, 1996: p. 119).

2.2.1-Funciones sociales de la escuela

En relación a las funciones sociales de la Escuela, cabe plantearse la pregunta que propone Carbonell: ¿La creación de la escuela responde más a una necesidad de custodiar a los niños, porque molestan o no se sabe qué hacer con ellos, o a un imperativo de orden económico o cultural? (Carbonell, 1996).

Por una parte se concibe a la institución escolar en su función de custodia, al limitarse en la familia la capacidad para hacerse cargo de los niños. Por otra parte, según Cerezo (2001), desde la perspectiva del desarrollo del conocimiento social, la escuela se

presenta como el entorno más estructurado y común, y proporciona la oportunidad excepcional para la primera interacción social no familiar de todos los individuos.

Sin embargo, en la medida en que las relaciones de los alumnos con sus pares y los profesores no son adecuadas, como ocurre con los niños rechazados o ignorados, la escuela se transforma en fuente de estrés e inadaptación teniendo como contrapartida el no cumplimiento de la función socializadora (Cerezo, 2001).

2.2.5.- La escuela como reproductora de diferencias sociales

Autores como Pierre Bourdieu y J.C Passeron (1967) ponen en relieve la función de la escuela como mecanismo de selección y jerarquización social y cultural como consecuencia de las desigualdades sociales y culturales de origen. En este sentido, proponen que el *habitus*, vinculado a los distintos tipos de estructura del sistema de enseñanza (Bourdieu, 1996), condicionan las oportunidades que el sujeto va a tener en su vida. Es decir, que el capital cultural que el niño cargue desde su realidad, va a configurar su entorno en la medida en que va a inducirlo a comportarse de cierta manera, a relacionarse con ciertos sujetos y la escuela va a ser la que impulse esas relaciones.

En este sentido, la escuela contribuye a hacer perdurar las diferencias sociales y reproduce un modelo que inhabilita a los niños y niñas en sus potencialidades. A modo de ilustración, Núñez (2010) considera que la escuela contribuye a silenciar al niño:

“La escuela (...), lo que hace es reproducir un modelo social autoritario, impositivo, que silencia a los niños y las niñas desde su ingreso, que los ortopediza, mediante el sometimiento corporal de posiciones, turnos, palabras permitidas y acalladas” (Núñez, 2010: 243).

Idea que es reforzada por la pedagogía crítica, en tanto considera la escuela como una institución encargada de mantener las desigualdades sociales e ir en desmedro de los

cambios sociales. Esto se traduce en la siguiente cita de Paulo Freire:

“Educar, (...) es todo lo contrario a hacer pensar, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esa situación alienante, en un miembro más del statu quo” (Freire, 1997: 13).

La tradición crítica es analizada por Mc Laren (1997) quien sostiene que los teóricos que se adscriben a esta línea, consideran la enseñanza como una forma política cultural. Y agrega que:

“Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre unas formas de vida social, siempre está implicada en relaciones de poder y prácticas sociales, y privilegia aquellas formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro” (Mc Laren, 1997: 48).

2.2.6.-La escuela y la educación como agentes políticos.

La naturaleza política de la educación se expresa a partir del hecho de que transmite modelos de comportamiento que tienen actualidad en la sociedad. A su vez, forma la personalidad de los sujetos, construye un tipo de subjetividad que refleja y está acorde con la estructura social. La educación es política también, al difundir ideas políticas específicas. Esto se refiere a que a través del sistema educacional se promueven y se internalizan en el sujeto, incluso como valores, determinadas ideas políticas. La educación al estar a cargo de la escuela, institución social enmarcada y regida por la institucionalidad vigente (MINEDUC), adquiere un carácter político. Más aún, la escuela dentro de su funcionamiento interno, también se desenvuelve en un ambiente políticamente definido (Equipo de conflictividad escolar, 2007).

Si consideramos la escuela y la educación como agentes políticos, resulta necesario abordar el concepto de *democracia*, que sugiere de manera inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios en tanto reproducen la sociedad general pero contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad (Giroux, 1990). Asimismo, Giroux plantea que el término *democracia*: *"implica una lucha no solo pedagógica sino también política y social, (...) una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general"* (Giroux, 1990: 36).

En este sentido, la pedagogía crítica considera que para que la escuela y la educación sean agentes políticos de cambio debe romper con la forma de organización actual de las instituciones educacionales que se definen de la manera siguiente:

"El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas" (Giroux, 1990: 173).

2.2.7.- La escuela como campo de conflicto.

En efecto, los conflictos van unidos a nuestra condición social en tanto somos seres sociales que viven en una inter-relación constante.

Dahrendorf (1966) parte de la concepción clásica de Marx, considerando el conflicto como el motor principal del cambio social. Esta consideración del conflicto como mecanismo básico de la sociedad hace que subsuma categorías relacionadas como competencia, disputa, combate, lucha, etc. al considerarlas como manifestaciones del conflicto en las que hay diferencias de grado, intensidad o normatividad del contexto.

El conflicto entre roles en la familia, en la escuela o en cualquier institución, son algunos ejemplos de las múltiples formas de conflicto social existentes. En *Sociedad y libertad* el autor elabora una clasificación de los distintos tipos de conflicto social. El conflicto de clases representa a una de estas especies en particular: el conflicto entre partes supra y subordinadas de sociedades enteras (Dahrendorf, 1966 en Duek, 2010). El marco de referencia de Dahrendorf es el de una sociedad con conflicto. Una sociedad sin conflicto es, desde su perspectiva, pura utopía. Los conflictos son omnipresentes porque la coacción (que mantiene despiertos los conflictos) forma parte de toda unión social.

Siguiendo la propuesta del teórico de Hamburgo, podemos deducir que en el marco de la escuela, el motor de las relaciones sociales podría ser las dinámicas de violencia entre los niños y niñas. Sin embargo no se debe olvidar que si bien las prácticas violentas son recurrentes como modo de reconocimiento, por ejemplo, las prácticas solidarias cobran un rol significativo al interior de la escuela.

Es así que si bien se reconoce la violencia y el conflicto como motor de las interacciones a nivel escolar, se considera la solidaridad como motor para subvertir el orden individualista y egoísta instaurado.

3.2.8.-Violencia escolar.

Es necesario tener en cuenta que el fenómeno de la violencia infantil y juvenil, que cada vez llega más a las aulas está relacionado con la marginación, el desarraigo, el paro familiar, el miedo a lo diferente; a partir del cual se incuba el racismo y la xenofobia (Carbonell, 1996). El fenómeno se torna aún más preocupante porque si el rechazo hacia el otro se incuba desde la Escuela, siguiendo valores individualistas y egoístas, posteriormente se torna más complejo a nivel de sociedad. En este sentido, es desde el primer período de

socialización donde se deben fomentar valores de solidaridad y comprender la violencia desde los que la viven, los niños y niñas como sujetos sociales.

Se pueden establecer según García y Madriaza (2005), tres grandes dominios referentes a la violencia escolar. Se trata de un modo de conocimiento entre pares, una estrategia para la obtención del reconocimiento, y un conjunto de comportamientos a través de los cuales los jóvenes, particularmente los agresores, buscan obtener libertad y ponerse en riesgo. Éstas son las dimensiones a tener en cuenta para la intervención en las Escuelas.

Hay que precisar que García y Madriaza (2005), han centrado su atención, no en todas las formas de violencia existentes en la escuela, sino que en general han preferido seguir el curso de una en particular: la intimidación. A partir de la cual se ha determinado que se registran mayores eventos de agresión en el patio escolar y en los períodos de recreo u horarios de almuerzo, lo que tendría una correlación directa entre la falta de vigilancia y los eventos de intimidación. Por consiguiente, las escuelas que tienen mayores problemas de intimidación y violencia corresponderían a aquellas escuelas en las que los adultos toleran la intimidación y en la que hay más niños que padecen situaciones de familias no tradicionales (Zawadski, 2007). Siguiendo esta propuesta, es que nos parece significativo y relevante considerar el patio de recreo como escenario para analizar las prácticas de violencia escolar que se articulan entre los niños. En tanto los sujetos de estudio gozan de una mayor autonomía, aunque ésta sea relativa, a causa del control y disciplinamiento que representa la Escuela (Foucault, 1997).

Cabe agregar que la violencia en las escuelas se ha reducido a su vez, al concepto de *Bullying*, el cual ha sido abordado principalmente por los medios de comunicación de masas. Si bien en la presente investigación no se pretende utilizar este concepto, creemos que es pertinente precisar su definición y poder distinguirlo del sentido de violencia tangible e intangible.

A modo general, podemos definir el *bullying* como una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual. Suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. Fundamentalmente, la mayoría de los bullies o agresores actúan de esa forma, movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar (Cerezo, 2002). Las relaciones de agresión victimización entre escolares, lejos de ser una forma esporádica e intrascendente de interacción entre iguales, es una cuestión altamente preocupante (...) (y que) en la práctica no se da entre iguales.

En esta óptica, se abordarán las distintas dinámicas que se configuren en el campo escolar. Es decir, se toman en cuenta tanto las dimensiones de la violencia como las relaciones de poder que entre los niños se producen en el patio de recreo, expresado a través del juego infantil.

Las conductas de riesgo que se presentan en el espacio social de la escuela, alegoría de lo que Bourdieu (1996) define como *campo social* : estructuras de fuerza hechas de las relaciones sociales entre agentes que participan en los distintos *juegos sociales*, 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** (Le Breton, 2002).

La lógica de la seguridad, que crece tan rápidamente en nuestra sociedad y en nuestras escuelas, y que desde ciertos puntos de vista y datos parece una preocupación razonable, es también engendradora de tedio. Los jóvenes y niños, a través de la violencia u

otros comportamientos de riesgo, ponen en jaque justamente la lógica de la seguridad como rectora de la organización de lo cotidiano y de la vida social.

Es muy común escuchar entre los educadores que la violencia en la escuela es producto de las situaciones de pobreza en que viven muchas de las familias de sus estudiantes. **Según Ricardo Hevia (2010), este es un juicio de valor peligroso y erróneo que hay que combatir. Considera asimismo, que es necesario romper con la relación determinista entre pobreza y violencia.** En este sentido, la violencia puede ser comprendida como el producto de dos cosas: por un lado del resentimiento por las promesas incumplidas y, por el otro, de la falta de perspectivas de futuro. Los alumnos perciben que lo que les ofrece el sistema y la escuela es una promesa falsa y no los sacará de la pobreza (García y Madriaza 2005).

Es así que cobra sentido lo que propone el historiador Gabriel Salazar (2006), en tanto se pregunta:

“¿Puede el sistema educacional neoliberal resolver por sí mismo los problemas sociales y culturales que se derivan precisamente de su tipo de crisis? ¿Puede la ‘competitividad’ –categoría suprema de nuestra educación– disolver en el aire las bombas de tiempo que reparte esa crisis hacia abajo? ¿Es que de tanto ocultar esa crisis en la subjetividad de los pobres, los administradores del modelo neoliberal han terminado por no ver nada y enceguecerse?” (Salazar, 2006: 122)

De lo anterior se desprende que es necesario dejar de considerar que la pobreza implica estrictamente violencia e intentar rescatar otro tipo de dinámicas que se desarrollan en el marco de la Escuela y resaltar los potenciales de los niños. Aunque no se pueda negar que la violencia tangible e intangible está presente a nivel transversal en las escuelas chilenas. Con violencia tangible, se entiende la violencia física y verbal, mientras que la

intangibles se vinculan con aquellas formas de violencia que no resultan evidentes, sino que se establecen de manera sigilosa.

La relevancia del concepto de violencia para la disciplina sociológica, radica en el aporte que ha significado al desarrollo de teorías sobre el conflicto, la dominación y el cambio social. No obstante lo anterior, su sentido permanece impreciso (UNESCO, 1981).

2.2.8. Hacia una distinción entre violencia y agresividad.

Algunos teóricos tienden a diferenciar entre agresión y violencia, ya que se considera que la primera bien puede ser definida como una pulsión (innata), en tanto que la violencia es una acción de fuerza largamente incubada con el fin racional de hacer un daño; como lo señala García Mina (2008). Así, la agresión resulta de una tendencia natural para la defensa frente a alguna amenaza o la necesidad de alimentarse, lo cual opera a favor de la sobrevivencia. Por el contrario, **la violencia implica la cultura, las costumbres y la acción racional**, con las características propias de lo humano (Padilla, 2011).

2.3-La violencia como producción cultural.

2.3.1.- El sentido que le atribuimos a la violencia es una construcción social e histórica.

Es claro que lo que entendemos por violencia hoy no se ajusta a lo que se percibía hace algunos siglos atrás. Las cruentas torturas físicas a las que eran sometidos los excluidos de antaño apenas son sopesables hoy sin un dejo de barbarie rondando sobre nuestras cabezas. De esta manera, en la actualidad juzgamos de violento lo que antes apenas eran modalidades de corrección. El sadismo exacerbado del espectáculo de la tortura no se cuestionaba en lo más mínimo, sino todo lo contrario, se ensalzaba a través de la

finura cada vez más exquisita de las técnicas de dolor.

2.3.1.1-Su sentido es construido desde la cultura patriarcal.

Un símbolo es un vehículo de significaciones que se caracteriza por no ser lo que representa. Toda cultura asigna una serie de significados a las cosas, con el propósito de ordenar, clasificar y jerarquizar. La cultura es un ordenamiento simbólico (Torres, 2004).

En su sentido literal “lo patriarcal” significa gobierno de los padres. Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. La familia es, claro está, una de las instituciones básicas de este orden social.

Los debates sobre el patriarcado tuvieron lugar en distintas épocas históricas, y fueron retomados en el siglo XX por el movimiento feminista de los años sesenta en la búsqueda de una explicación que diera cuenta de la situación de opresión y dominación de las mujeres y posibilitaran su liberación (Fontenla, 2008).

Gerda Lerner (1986) lo ha definido en sentido amplio, como la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general (Fontenla, 2008).

En la línea del feminismo marxista, una de sus exponentes más importantes, Heidi Hartmann (1981) sostiene la teoría de los sistemas duales definiendo el patriarcado como un conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material, y aunque son jerárquicas, crean o establecen interdependencia y solidaridad entre ellos que los capacitan para dominar a las mujeres. En este sentido la dualidad se configura entre el sistema y los hombres que contribuyen al dominio de la mujer. La restricción de su

sexualidad, junto al matrimonio heterosexual, como formas de control sobre la fuerza de trabajo de las mujeres son elementos cruciales del patriarcado, que no descansa sólo en la familia, sino en todas las estructuras que posibilitan este control (Fontenla, 2008).

“A las discusiones acerca de si lo masculino y lo femenino viene o no determinado por la biología se sigue pues una orientación que sostiene que la cultura, el proceso de socialización, define las identidades sociales de acuerdo al sexo” (Holt y Pischedda, 1993: 4).

2.3.1.2- La dominación masculina.

Siguiendo la misma línea, Pierre Bourdieu (2000) comprende la dominación masculina como un ejercicio articulado con la violencia de tipo simbólica:

“(…) siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000: 5).

En este sentido, la dominación se concreta en la medida en que existe complicidad entre el *dominador* y el *dominado*, quienes en nombre de un *principio simbólico*, comparten un idioma, un estilo de vida y una característica distintiva.

2.3.2.- Violencia y poder.

En palabras de Weber (1998), se establece el monopolio del uso legítimo de la violencia por parte del Estado. Más tarde, desde una óptica marxista, en *Ideología y*

aparatos ideológicos de Estado, Althusser (1968) nos describe la forma en que se ejerce la violencia por parte de las instituciones del Estado, de manera perfectamente legítima para mantener el orden establecido y poder reproducir las condiciones de su existencia. A su vez, explicita que existen dos tipos de aparatos, los represivos y los ideológicos. Estos aparatos harían uso legítimo de la violencia simbólica en el marco del Estado capitalista, haciendo eco al concepto acuñado por Bourdieu (1967).

2.3.2.1.- El poder y las relaciones de poder.

Consideramos necesario para comprender la relación de dominación que estructura a la sociedad, desentrañar las relaciones de poder que se articulan en ella. A partir de esto, De Barbieri plantea que:

“No menos importante es estudiar la dinámica del poder tanto desde los dominadores como de las dominadas las cuales tienen la posibilidad de adecuarse, desobedecer, resistir o manipular desde su subordinación. Los lugares donde las mujeres son controladas, son también lugares de poder de las mujeres. Y, por último, la dominación de género se articula con otras formas de dominación. La posición de los sujetos es el resultado de múltiples determinaciones (de clase, etnia, etc.) que se dan en un contexto específico” (De Barbieri en Hola y Pischedda, 1993).

En relación a las dinámicas de poder, Giddens (1979) en su teoría de la estructuración de las sociedades postula que la estructura social y la acción humana no están en una relación de oposición, más bien una presupone a la otra. A partir de aquí conceptualiza el poder como un modo dinámico, en proceso y complejo. Considera asimismo que el poder se define a partir de algunas dimensiones, en tanto sugiere que **el poder es intrínseco a los actores sociales. En este sentido, el poder no aparece sólo en la dimensión estructural de la sociedad sino que también está presente en las relaciones cara a cara entre los actores.** El análisis del poder debe incorporar lo que los actores hacen o rechazan hacer, lo que logran o fracasan en lograr y lo que ellos pueden

hacer y no hacen. Esto cobra sentido para esta investigación en tanto es posible observar que nuestro sujeto relevante, los niños y niñas de la Escuela Hueñisito de La Pintana, manifiestan actitudes de rebeldía desobedeciendo a la autoridad, rechazando entrar a la sala de clases o arrancando de ella.

Los actores no solamente intervienen en el curso de los sucesos sino que también tratan de ejercer control sobre otros a través de prácticas sutiles de desaprobación, crítica o simplemente ausencia de respuesta y a veces en forma de amenaza, fuerza o violencia explícita (Giddens, 1997).

El poder no es sólo dominación sino también resistencia y contrarespuesta de los dominados. Algunas autoras han llamado a estas resistencias los intentos microscópicos de poder en tanto resultan ser insuficientes para alterar las relaciones de dominación vigentes.

El poder es también entendido como proceso. **Esta concepción de poder no se centra en los resultados o productos del ejercicio del poder, sino en cómo los actores construyen rutinariamente, mantienen y transforman sus relaciones de poder** (David y Laijenaar, 1991 en Hols y Pischedda, 1993).

2.3.2.2 El lenguaje como forma de poder y exclusión social.

¿No ves que la finalidad de la neolengua es limitar el alcance del pensamiento, estrechar el radio de acción de la mente? Al final, acabamos haciendo imposible todo crimen del pensamiento (...) Cada año habrá menos palabras y el radio de acción de la conciencia será cada vez más pequeño" (George Orwell, 1984).

Es preciso comprender como lo propone el filósofo Esposito (2006), que el lenguaje puede estar cargado de un carácter violento. Y puede ser fuente de exclusión e invisibilización social:

"Si hay un lugar común que necesita una revisión crítica, es el que establece una

contraposición absoluta entre comunicación y violencia. Según este punto de vista, difundido no sólo en el lenguaje común, sino también entre los expertos, la violencia es muda, no precisa de palabras, mientras que la comunicación es el espacio destinado al diálogo, a la resolución no violenta de los conflictos y, por lo tanto, al desarrollo de la política entendida como lo opuesto a la violencia” (Esposito, 2006: 61).

Siguiendo a Esposito (2006), se establece que el lenguaje bajo ninguna forma es neutro y por ende siempre está cargado de intencionalidad. En este sentido, comunicación o lenguaje y violencia, no son elementos dicotómicos. Al contrario, el lenguaje puede ser instrumentalizado por la violencia para lograr marcar una diferencia de poder y así contribuir a la exclusión e invisibilización social.

El lenguaje a su vez representa un configurador de realidad, determinando lo que es legítimo y aceptable. Esposito lo expresa de la siguiente manera:

“El lenguaje no es, entonces, una superficie transparente, un simple vehículo de mediación por el que determinados contenidos o mensajes pueden ser transmitidos. Es, por el contrario, algo que secciona la realidad según determinadas lógicas o, como diría Foucault, «efectos» de poder presentes y operantes en cada rincón del contexto social” (Esposito, 2006: 62).

Existe una lucha de poder en relación al objeto, pero también y fundamentalmente en lo que respecta a las reglas que determinan la comunicación. Lo que conduce a que los que detentan el poder, porque poseen un lugar más estratégico en la *estructura social*, fijen las reglas y por consiguiente excluyan a quienes no tienen la suficiente capacidad de intervención.

Entonces, el filósofo busca acentuar el carácter asimétrico y abusivo del lenguaje que no pretende ser el elemento de consenso y armonía que parece ser:

"De este modo, detrás de la imagen optimista e irenista del lenguaje como espacio para la resolución pacífica de conflictos, como antídoto contra el poder, se asoma otra bastante más inquietante: la del lenguaje como máquina productora de desigualdad y sometimiento. No como remedio, sino como expresión de la violencia; o por lo menos de una determinada forma de violencia" (Esposito, 2006: 63).

Siguiendo esta línea teórica, es que resulta relevante considerar como elemento configurador de identidad el lenguaje, en tanto define las relaciones que se van articulando en el campo social y las posiciones que los sujetos ocupan en el mismo.

2.3.2.3.-Disciplina y poder.

Se entiende entonces la disciplina como un tipo de lenguaje de dominación de los cuerpos. El momento histórico de la disciplina, es el momento en que nace un arte del cuerpo humano. Se forma una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Se está gestando una *anatomía política*, que es igualmente una mecánica del poder, que define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos *dóciles*. La disciplina disocia el poder del cuerpo (Foucault, 1997), y procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio.

A continuación, se destaca la correlación entre cuerpo y gestualidad que se traduce en la siguiente cita:

"El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso

o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto” (Foucault, 1997: 156).

Asimismo, podemos agregar que los regímenes disciplinarios han impuesto su poder a partir de una *microfísica del poder* que no se expresa de manera maciza sino que su dominación es consentida. La disciplina para ser sostenida, debe ir acompañada del castigo que es respaldado mediante una naturalización de sus prácticas. En palabras de Foucault: *“el arte de castigar debe apoyarse, por lo tanto, en toda una tecnología de la representación. La empresa no puede lograrse más que si se inscribe en una mecánica natural” (Foucault, 1997: 108).*

2.3.2.4.-Disciplina y autocuidado.

La biopolítica, el hacer vivir y dejar morir, de la que hablaba Foucault implicó fuertemente volver improductivos a los cuerpos y la escuela cumplió un papel central en ese proceso. La distribución y organización del espacio del aula, en cierta medida, es como la del barrio, ocurre de hecho a medida que la gente va llegando se va ubicando donde encuentra un espacio y cómo puede. *“Ya no se trata de la distribución ordenada de los sujetos, sino más bien de un andar que se va haciendo en donde los individuos se van ubicando a medida que van llegando. En el aula, en los patios, en el comedor, en el barrio. En la vida” (Grinberg, 2010: 210).*

En este sentido, los sujetos van quedando librados a su propia suerte, de cierta forma es la auto- sujeción de la que habla Martuccelli (2007); a partir de la cual el sujeto debe hacerse cargo de sí mismo a partir del derrumbe del Estado benefactor.

De alguna manera, en la imposibilidad de ocuparse de todo, la vida escolar se dirime en un vaivén y son los sujetos los que deben buscar la forma de sobrevivir. Esta imagen se

podría considerar como la versión en miniatura del lugar y la relación que se establece entre el Estado y estas zonas abyectas.

“Se trata, justamente, de la capacidad de controlar la acción de forma tal de evitar que ésta se salga del carril; dirigirla hacia un fin predeterminado. La racionalidad del riesgo funciona en esta dirección. (...) Arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotejarse, de resistir” (Grinberg, 2010: 211).

2.3.3.-Dimensiones de la violencia.

Ya que se han abordado algunas formas de violencia como el patriarcado, el poder y la disciplina, podemos precisar a continuación las dimensiones de la violencia.

Entendemos que en la producción de la violencia es fundamental el sistema sociocultural y por tanto ésta expresa características de la sociedad de donde emerge. Porque la violencia es y se realiza tanto como un proceso social subjetivo (representaciones, significaciones sociales) y objetivo (comportamientos, acciones), manifiesto (hechos) y latente (cultura y estructura), donde la valoración emocional de sus efectos, ya sean visibles o invisibles, pasa a formar parte del proceso (Huerta, 2007).

Para efectos de esta investigación que se articula con el concepto de cultura, profundizaremos en lo tangible e intangible de ésta.

En este sentido nos remitimos a lo que plantea M. A. Garretón en tanto se refiere al carácter clasista de la sociedad chilena que se vincula con una forma de violencia intangible. El teórico nos propone que:

“Hace muchos años un sociólogo extranjero llamaba la atención sobre el carácter profundamente clasista de la sociedad chilena, aludiendo al hecho de que en el país había, por una parte, hombres y mujeres, y por otra parte hombrecitos y mujercitas que normalmente eran los que les hacían las cosas a los primeros. Hoy

esta distancia ha aumentado, con el agravante que ahora los primeros necesitan menos a los segundos y que se han segregado en el espacio físico y económico”
(Garretón, 2010: 127).

Entonces la violencia de clases se ve agravada por la distancia social marcada por la segregación espacial.

2.3.4.-Una forma de violencia intangible: la segregación urbana y social.

Según análisis desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) en relación a la segregación urbana, la organización señala que Santiago de Chile es la ciudad más desigual, de 30 ciudades evaluadas del mundo. Esto, en ámbitos como la vivienda, la pobreza, la densidad habitacional y el acceso a áreas verdes.

Para comprender estos análisis es preciso definir el concepto de segregación urbana que se refiere a la forma como se separan los elementos de un todo que es la aglomeración urbana, ciudad formal versus ciudad informal, ciudad integrada versus ciudad marginal y/ o fragmentada. La separación de los elementos de la totalidad urbana puede asociarse a la lógica de la división funcional del espacio y a las lógicas de la división social del espacio (Aymerich, 2004).

Si se hace la distinción entre estas dos significaciones de la segregación es porque ésta aparece como problemática de dos maneras, por una parte, en relación a la ciudad como totalidad, como mosaico de segmentos sociales espacialmente diferenciados, la ciudad en fragmentos, y por otra, en relación a los grupos sociales negativamente privilegiados espacialmente segregados. A partir de esta definición, surge un problema mayor en tanto, se considera necesario para impulsar el desarrollo urbano, y trae como consecuencias la disolución de las relaciones sociales y lo que algunos autores denominan

la *crisis* de la ciudad (Léfebvre, 1969) o su *decadencia* (Touraine, 1998 en Aymerich, 2004).

En lo que se refiere a las políticas urbanas, las medidas de erradicación de poblaciones asentadas al interior del perímetro urbano hacia la periferia se traducen directamente en segregación. Un ejemplo de esta intervención urbana fue la del régimen militar en Chile, el cuál introdujo un proceso de relocalización espacial en un caso extremo de segregación socioespacial. Las políticas implementadas desde 1979 a través de la asignación diferencial de los recursos a los municipios de Santiago, y el desplazamiento de los habitantes más pobres a las zonas más alejadas de la ciudad con el consiguiente acceso diferencial a bienes y servicios públicos, confluyeron en una mayor desigualdad y segregación (Morales, 1989). Estas políticas al parecer no son exclusivas de los gobiernos autoritarios (Aymerich, 2004).

Siguiendo esta línea, Guy Bajoit señala que las políticas públicas de este tipo son impulsadas por "*el Estado neoliberal que no deja de repetir a los pobres que tienen el derecho de vivir con dignidad, integrados en una sociedad equitativa, donde son invitados a ser individuos y ciudadanos, y, simultáneamente este mismo Estado adopta un modelo económico que genera estructuralmente un auge de la desigualdad, de la exclusión, y por ende, de la pobreza relativa*" (Bajoit 2004, 90 en Pérez 2012), porque su sentido es apenas la subsistencia de los grupos excluidos por el funcionamiento del mercado.

Siguiendo a Aymerich (2004), la segregación se constituye a partir de una *periferia suburbana pobre*, comprendida por viviendas precarias, insuficiencia en el transporte y servicios urbanos deficitarios. Estos espacios urbanos son informales cuando se trata de ocupaciones ilegales de terrenos o residencias y desde el punto de vista de la urbanización cuando no cumplen las condiciones urbano-ambientales para ser usadas como residenciales. Tanto las poblaciones - marcos legales formalizados pero en viviendas industriales de bajo

confort - como los campamentos- hábitat informal y precario- son las modalidades recurrentes de la segregación periférica, ambas en situación de subequipamiento urbano.

Esta es la realidad que agrupa a las familias de los niños y niñas de la Escuela Hueñisito. En el caso de las poblaciones cercanas a la escuela, podemos mencionar El Castillo y Las Parcelas, y como campamento podemos citar al San Francisco.

2.4 Identidad y Cultura.

2.4.1 La cultura como identidad y la identidad como cultura.

Siguiendo la propuesta de Giménez (1997), podemos establecer que los conceptos de cultura e identidad son conceptos estrechamente interrelacionados e indisolubles en sociología y antropología. En efecto, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los *otros*, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. De lo anterior se desprende que la cultura está contenida en la identidad, y la identidad es definida por la cultura. En ese sentido, no se puede comprender una sin la otra.

Resulta importante distinguir a su vez, que la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio (Giménez, 1997).

Si definimos el concepto de cultura más precisamente, nos encontramos con la

distinción que hace Bourdieu acerca de la *cultura interiorizada* y la *cultura objetivada* (Bourdieu, 1985). Las cuales se constituyen a partir de una relación dialéctica e indisoluble. El teórico lo explica de la siguiente manera:

“Las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y no se podría interpretar ni leer siquiera las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o “habitus” que nos habilitan para ello” (Bourdieu, 1985: 88 en Giménez, 1997).

Esta propuesta resulta relevante en la medida en que sugiere una apropiación y aprehensión de la cultura por parte del sujeto.

A partir de lo anterior, Giménez (1997) agrega que hay que considerar la cultura preferentemente desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la “incorporan” y la convierten en sustancia propia. Desde esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura.

2.4.2.- La teoría de la identidad.

En tanto la cultura necesita al sujeto y el sujeto a la cultura, es que la teoría de la identidad se inscribe dentro de una teoría de los actores sociales. Esto explica el hecho de que la teoría de la identidad haya surgido en el ámbito de las teorías de la acción, es decir, en el contexto de las familias de teorías que parten del postulado weberiano de la *acción dotada de sentido*. En efecto, no pueden existir *acciones con sentido* sin actores, y la identidad constituye precisamente uno de los parámetros que definen a estos últimos (Giménez, 1997).

La teoría de la identidad cobra sentido en la medida en que consideramos que todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone siempre de algún tipo de recurso que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos. **Es así que los actores sociales relevantes en nuestra investigación, niños y niñas de una comuna segregada de Santiago, poseen potenciales que les permiten desenvolverse en su medio.** A su vez, esta teoría propone que todo actor social está dotado de una identidad. Ésta es la imagen distintiva que tiene de sí mismo el actor social en relación con otros. Se trata, por lo tanto, de un atributo relacional. En estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir. **Es lo que se denomina como expectativas de los sujetos. Las cuales están presentes en las identidades de niños y niñas, que teniendo sueños, creen en un futuro.** Finalmente, la teoría de la identidad resulta relevante en tanto postula que todo actor social se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual quiere decir que está haciéndose siempre y nunca termina de configurarse definitivamente. **Entonces, la escuela resulta un espacio y un campo social oportuno para observar la manera en que los niños y niñas se van configurando como sujetos sociales e interiorizando una cultura determinada.**

A fin de completar el sentido de la teoría de la identidad, Giménez (1997) considera que como contribución específicamente sociológica debemos destacar que las pertenencias sociales constituyen, paradójicamente, un componente esencial de las identidades individuales. Más aún, según la tesis de Simmel (2002 en Giménez, 1997), la multiplicación de los círculos de pertenencia (clase social, etnicidad, género, edad), lejos de diluir la identidad individual, más bien la fortalece y circunscribe con mayor precisión.

Como complemento a la propuesta de Simmel (2002), Edgar Morin (2001 en Giménez, 1997) destaca la importancia de la red personal de relaciones íntimas (parientes

cercanos, amigos, compañeros de generación, etc) como operadora de diferenciación. En efecto, cada quien tiende a formar en rededor un círculo reducido de personas entrañables, cada una de las cuales funciona como “alter ego” (otro yo), es decir, como extensión y “doble” de uno mismo. Por consiguiente, la ausencia de este círculo íntimo generaría en las personas el sentimiento de una soledad insoportable.

2.4.3.- La identidad como reconocimiento.

Se piensa en la imprevisibilidad, en la desobediencia, en la terquedad y en el rechazo con que los niños, y más aún los adolescentes, manifiestan a veces su insatisfacción por el modo en que son reconocidos (Giménez, 1997). Esto se articula con los apodos que reciben en la escuela, el trato que les dan sus pares y las autoridades del espacio social de la escuela. Por eso Hegel (1995) habla también en su Fenomenología de la *lucha por el reconocimiento*: luchamos para que los otros nos reconozcan tal como nosotros queremos definirnos, mientras que los otros tratan de imponernos su propia definición de lo que somos.

Se infiere a partir de esto, que la identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre *autoidentidad* y *exoidentidad*. De aquí la posibilidad de que existan discrepancias y desfases entre la imagen que nos forjamos de nosotros mismos y la imagen que tienen de nosotros los demás. De aquí procede la distinción entre identidades internamente definidas, que algunos llaman *identidades privadas*, e identidades externamente imputadas, también llamadas *identidades públicas* (Hecht, 1993 en Giménez, 1997).

En relación a la identidad colectiva, Melucci (2001 en Giménez, 1997) propone que ésta se vincula con definiciones cognitivas concernientes a las orientaciones de la acción, es decir, a los fines, los medios y el campo de la acción. A lo anterior se añade una

consideración importante: estos elementos son incorporados a un conjunto determinado de **rituales, prácticas y artefactos culturales, como pueden ser los juguetes que utilizan los niños en los recreo de la escuela**, todo lo cual permite a los sujetos involucrados asumir las orientaciones de la acción así definidas como *valor* o, mejor, como *modelo cultural* susceptible de adhesión colectiva. La observación anterior explica por qué se produce siempre cierto grado de involucramiento emocional en la definición de la identidad colectiva. Este involucramiento permite a los individuos sentirse parte de una común unidad (Giménez, 1997). **Los niños y niñas se agrupan y forman grupos de liderazgo.**

En síntesis, Melucci (2001) considera la identidad colectiva como la capacidad para la acción autónoma así como la diferenciación del actor respecto a otros dentro de la continuidad de su identidad. Pero también aquí la *autoidentificación* debe lograr el reconocimiento social si quiere servir de base a la identidad. La capacidad del actor para distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos *otros*. Resulta imposible hablar de identidad colectiva sin referirse a su dimensión relacional. **Vista de este modo, la identidad colectiva comporta una tensión irresuelta e irresoluble entre la definición que un movimiento ofrece de sí mismo y el reconocimiento otorgado al mismo por el resto de la sociedad. El conflicto sería el ejemplo extremo de esta discrepancia y de las tensiones que genera. En los conflictos sociales la reciprocidad resulta imposible y comienza la lucha por la apropiación de recursos escasos** (Giménez, 1997).

2.4.4.-La violencia como búsqueda de identidad.

Considerando que la configuración del espacio se produce mediante un posicionamiento social, se acoge la propuesta de Beck (1997):

“El individuo no existe como una entidad autónoma, independiente de su entorno social. Por esto, la representación de sí mismo se construye en el cruce de interacciones diversas y está subordinada a ellas: nos volvemos nosotros mismos en el intercambio con aquellos que nos rodean, que nos hacen ser lo que somos”

Se plantea como eje central sobre el cual se desarrolla la violencia estudiantil en Chile, la necesidad del reconocimiento. Reconocimiento que tiene que ver con el otro, con el cual el niño se violenta y sobre un tercero, testigo fundamentalmente subjetivo. La violencia como búsqueda de conocimiento. **En el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro que intenta responder a la interrogante acerca de quién soy yo y quién es el otro.** La violencia como búsqueda de reconocimiento. Así, la violencia es una pugna por el reconocimiento de este testigo social. La violencia como jerarquización. El grupo va organizándose en posiciones simbólicas para cada uno de sus miembros, de menor a mayor estatus (García y Madriaza, 2005).

De lo anterior se desprende que existe un estrecho vínculo entre violencia e identidad, en cuanto resolver los conflictos mediante violencia física sería la forma de consolidar una identidad respetada y aceptada por sus pares. Los que pelean no siempre lo hacen voluntariamente, sino porque es la única opción para ser parte del grupo y no ser *pasados a llevar* (Villalta Páucar, Saavedra y Muñoz, 2007). Este fenómeno implica la necesidad de que se manifiesten límites simbólicos en la relación con el otro (Le Breton, 2002).

En vista de que el problema de la violencia escolar no ha podido ser resuelto de manera exitosa, los niños se rigen bajo sus propias reglas. Al momento de atacar, no buscan necesariamente al más débil ni al más fuerte, buscan al igual, al par, sobre el cual es seguro medir la fuerza, sobre el cual es seguro establecer una frontera. Dos planos se enfrentan en esta búsqueda, entroncados en el registro de la imagen: los otros y yo mismo: *¿Quién soy para el Otro?* La violencia ligada íntimamente a lo social implica ser más dependiente de los otros (García y Madriaza, 2005).

Sin embargo, esta propuesta es cuestionable en la medida en que Goffman (1981)

propone que durante el período en que el individuo se encuentra en la inmediata presencia de otros, pueden tener lugar pocos acontecimientos que proporcionen a los otros la información concluyente que necesitarán si han de dirigir su actividad sensatamente. Muchos hechos decisivos se encuentran más allá del tiempo y el lugar de la interacción o yacen ocultos en ella.

En otras palabras, el sujeto se muestra al Otro mediante la *actuación*, por lo que el otro no lo percibe más que como éste se quiera mostrar en el “escenario dramático”. De aquí no se sigue que seamos “prisioneros” de cómo nos ven los demás. Si bien Irving Goffman (1981) postula la producción situacional (o dramática) del self, también subraya su frecuente inconformismo: el yo-identidad no se limita a ratificar modelos de comportamiento generalizados satisfaciendo las expectativas de otros (Giménez, 1997).

2.4.5.- El reconocimiento del Otro.

La dificultad de reconocer al Otro, se vincula con el miedo a identificar y reconocer aquello que es ajeno a nuestro yo y por ende puede resultar una amenaza. A fin de dilucidar esta propuesta, Vega (1993) lo plantea de la siguiente manera:

“El reconocimiento de lo otro y del otro permanece como una de las más difíciles tareas de la convivencia humana. La noción de que lo diferente que encarna la otredad, constituye una amenaza a mi orden –que entiendo como un orden natural– se fundamenta en la imposibilidad de asumir que todo orden, junto con clasificar y jerarquizar, mantiene un significado remanente de ambigüedad” (Vega, prólogo en Hola y Pishedda, 1993: 3).

El reconocimiento del Otro y la construcción de identidad, traen consigo una simbiosis de conflicto y solidaridad que se articulan para configurar símbolos y expresiones culturales:

“En efecto, todo proceso histórico de constitución de modos de vida e instituciones representa una extensa complejidad en la cual se encuentran comprometidas múltiples y contradictorias, cuando no opuestas, experiencias, necesidades,

intereses, demandas, deseos, sueños, proyectos y valores humanos. Igualmente la vida de las sociedades reales se encuentra cruzada simultáneamente por procesos de conflicto y solidaridad en torno a la producción, apropiación, elaboración y uso de bienes simbólicos y materiales. En pocas palabras, se trata de complicados procesos de construcción de identidades, base de toda pertenencia social" (Vega, prólogo en Hola y Pishedda, 1993: 3).

En este sentido, el reconocimiento del Otro es un proceso que no se puede comprender a partir del conflicto o de la solidaridad de manera aislada, sino que deambula entre ambos.

2.4.6.-Cultura de la violencia.

Para analizar la cultura de la violencia, es preciso tomar en consideración el concepto propuesto tanto por Schutz (1987) como por Habermas (1987): *mundo de la vida*, como una dimensión analítica del orden social. El *mundo de la vida* entonces, más allá de su sentido básico para la existencia, es más bien un concepto analítico que permite hablar de mundos de la vida configurados de acuerdo con diferencias sociales significativas (de género, de clase, de etnia).

Desde la perspectiva culturalista, se apunta a visibilizar el origen donde se forjan las identidades individuales, las ligas de solidaridad y de convivencia; sin dejar de poner atención en el análisis de la adquisición de significado de la propia violencia en tanto mecanismo fundamental e integrante de las redes sociales (Arteaga, 2003).

Cabe enmarcar la Cultura de la Violencia en el ámbito de la infancia, en la medida en que:

"Los niños son, en definitiva, las principales víctimas de una epidemia de abusos y de violencia tanto por parte de la sociedad como de la propia familia. Como puede verse, la infancia, uno de los colectivos más vulnerables de la sociedad, es a la vez un bien abundante y escaso, un período feliz y absolutamente

doloroso, una realidad cada vez más visible o absolutamente invisible, una figura mitificada o marginada" (Carbonell, 1996: 25).

Para finalizar este capítulo se define brevemente los conceptos de cultura e identidad a partir de la visión de Salazar y Montecinos.

2.4.7.-Cultura e identidad en Chile.

"Cuando el instinto de humanidad es bloqueado por todas partes. Cuando se niega el futuro. Cuando hasta la fraternidad termina girando en círculos, sin salida, no es que no quede nada. No es que todo se vuelva ceniza. La humanidad tiene siempre, aún en el límite extremo de sus posibilidades, un recurso de identidad inembargable: la expresión artística. Una brasa que se reaviva con la frustración. El cultivo amoroso de sí mismo., en el borde del precipicio. La cultura de la identidad, en el límite final. Y este bastión postrero, al parecer, es inexpugnable: trae su propio camino" (Salazar, 2006: 114).

*"Las circunstancias experimentadas por nuestros pueblos condujeron a una gama de situaciones que se sintetizan en la formación de una **identidad en donde el abandono, la ilegitimidad y la presencia de lo maternal femenino componen una trama de hondas huellas en el imaginario social.** Los perfiles de la mujer sola; del hijo procreado en la fugacidad de las relaciones entre indígenas o mestizas con hombres europeos; del niño huacho arrojado a una estructura que privilegia la filiación legítima de la descendencia; de la madre como fuente del origen social, surgen como ademanes reiterados en el devenir del territorio" (Montecinos, 1996: 23).*

La identidad chilena es definida según Montecinos (1996) por una síntesis cultural mestiza.

En este sentido, la ilegitimidad jugó un papel esencial en la formación de nuestra sociedad, y sus implicancias pueden analizarse desde un correlato sexual, cultural y social. Se trata de una ilegitimidad –la impronta del huacho- que alude a la peculiar constitución de la familia en nuestro territorio y "*...al rol jugado por las relaciones extraconyugales en la generación*

de una enorme masa de bastardos" (Mellafe, 1988 en Montecinos, 1996). Es así que se instala históricamente en la sociedad chilena la imagen del *huacho*.

Estos son antecedentes que explican el monoparentalismo en las familias chilenas contemporáneas, que en cifras del INE, muestran que la familia nuclear monoparental con hijos aumenta de 283,536 en el año 1992 a 400,171 familias en el 2002.

Asimismo, Montecinos (1996) plantea que "*El modelo de una familia centrada en la madre, abarcó durante la colonia a todas las clases sociales (...). Cada madre, mestiza, india y española dirigió el hogar y bordó laboriosamente un ethos en donde su imagen se extendió poderosa*" (Montecinos, 1996: 50).

Se desprende la pregunta siguiente:

¿Cómo funda su identidad masculina un huacho cuyo padre era un ausente? En tanto el hombre es indefectiblemente un hijo, no un varón, sino el hijo de una madre.

Salazar (2005) por su parte, trae a escena la experiencia colectiva de ilegitimidad, como hecho fundante de una cosmovisión que otorga a los sujetos una especificidad social.

Este fenómeno explicaría en alguna medida, el carácter de protesta social y violencia contra lo femenino que adopta el **bastardo, quien** buscará su legitimidad en lo heroico pugnando por superar su estadio de hijo, asumiéndose como *macho*. Pero ese huacho seguirá nombrando en los dobleses de su imaginario el vacío del pater y la presencia de la madre (aunque impugnada) en su relación con las mujeres (Salazar, 2005).

A partir de la propuesta de Salazar, cabe preguntarse:

¿Cómo se visualiza esa identidad actualmente desde la marginalidad de los niños

pobres?

2.5. La Solidaridad como construcción Cultural.

Entendiendo el contexto de marginación y segregación que viven muchas ciudades latinoamericanas y en especial las comunas de la ciudad de Santiago en Chile, es que cobra sentido lo que plantea la CEPAL en tanto sugiere que "*la política social necesita renovarse y fortalecerse de forma significativa*" (CEPAL, 2002: 308), particularmente en cuanto a la educación, el empleo y la protección social. Este mismo organismo señala que estas políticas deben orientarse hacia la generación de capital social mediante la reciprocidad, la confianza y la solidaridad (CEPAL 2002 en Pérez, 2012).

2.5.1- Un acercamiento al concepto de solidaridad.

Resulta oportuno a modo de aproximación al concepto de solidaridad, hacer alusión a la propuesta desde la teoría clásica que hace Émile Durkheim y retoma Manuel Canales (2012). Este autor propone que:

“El derecho, como la religión, es, según Durkheim, expresión del vínculo, de un ser social, y por ello no podía ser sociológicamente irrelevante este paralelismo. El nuevo derecho no podía sino expresar una nueva *solidaridad*, un nuevo modo de reunión de los individuos en el grupo. Distintos derechos no podían sino expresar distintas *solidaridades*” (Canales, 2012: 99).

De esta propuesta se desprende que la solidaridad es posible en la medida en que el individuo y la sociedad se encuentran en armonía, *el par individuo-sociedad* queda físicamente metaforizado en la noción de *solidaridad*. “*La sociedad como lazo es lo que está entre los individuos, nunca se confunde con ninguno de ellos, ni siquiera con la suma de ellos y, sin embargo, al mismo tiempo, nunca ninguno está fuera de su alcance*” (Canales, 2012: 99).

A su vez, el sociólogo francés hace una distinción entre dos formas de sociedades según el tipo de lazo que rija entre los individuos y a su vez la relación que exista entre los individuos y el grupo. Se trata de las sociedades con solidaridad mecánica, donde la relación del individuo con el grupo es directa y las sociedades con un modo orgánico de organización, en las cuales la relación está mediada por la red que forman los individuos diferenciados (Canales, 2012).

En lo que respecta a las teorías contemporáneas acerca del concepto de solidaridad, ésta se desprende a partir de una comprensión del Otro. En el caso de Habermas (1991), se trata de una solidaridad comprensiva que apunta a mejorar las relaciones sociales y generar individuación a partir de las interacciones sociales. Es así que Pávez (2012) siguiendo a Habermas, plantea:

"(...) la autonomía conlleva una idea de solidaridad comprensiva, ya que es ella y sus movimientos de conmoción, las que informan acerca del mejor modo de comportarse para contrarrestar mediante la consideración y el respeto la extrema vulnerabilidad de las personas. Esta vulnerabilidad es aquella que está inscrita en las formas de vida socio-culturales, ya que la individuación se produce a través de la introducción en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido"
(Habermas 1991: 107 en Pávez, 2012).

2.5.2.-La fraternidad germinal de los niños.

"Si los niños constituyen la célula germinal, la fuente originaria de 'lo humano' de la humanidad ¿pueden las bombas subjetivadas de la crisis neoliberal destruir por completo esa 'célula madre'? ¿Traen los niños, en su mismísimo ser, un germen de humanidad capaz de sobrevivir a los ataques externos, capaz de desenvolverse por sí mismos, en lealtad a la esencia que traen consigo al nacer? ¿Son capaces de devolver bien por mal o, por el contrario, son un mero efecto mecánico y puro epifenómeno que reproduce y multiplica las agresiones de que son objeto? O sea: ¿pueden ser capaces de 'rebelarse', no para negar la humanidad

que traen en sí mismos, sino para re-humanizar el mundo exterior?” (Salazar, 2005: 107).

Siguiendo a Salazar (2005), se considera que los niños cargan en su interior con un potencial valioso para la sociedad: la capacidad de re-humanizarla. En este sentido, apostamos porque los niños y niñas no son meros reproductores del entorno que los violenta, sino que son agentes de cambio. Y por eso se vuelven protagonistas de su realidad, por eso se les toma en cuenta como sujetos con capacidad de acción y rebelión.

El historiador agrega que la adversidad económica y social es la que impulsa a expulsar el germen solidario en los niños: *“Como si, en las poblaciones golpeadas por la crisis neoliberal del empleo precario, los grupos de niños constituyeron una molécula humana de reagrupación social y fraternidad barrial. Un germen social, crecientemente colectivo, de regeneración humana (...)”* (Salazar, 2005:109).

2.5.2.1.-Conducta re-humanizadora: la fraternidad y la rebelión.

“La crisis neoliberal apunta contra los niños de pueblo, pero éstos están reaccionando de un modo que provocan respuestas radicalmente distintas a la educación neoliberal, pues no enseñan a competir, sino a ‘fraternizar y solidarizar’. No subjetivan la crisis para ocultarla –como hace el sistema-. Sino, al contrario, socializan las respuestas a ella precisamente para hacer visible lo que puede ser un mundo distinto” (Salazar, 2005: 125).

De esta manera, podemos comprender **la fraternidad y solidaridad en los niños, como una forma de expresión y lenguaje que apunta a romper con la dinámica competitiva** que impone el sistema neoliberal imperante.

2.6.- El Lenguaje como Construcción Cultural.

A fin de comprender la configuración social del lenguaje, resulta pertinente hacer alusión a la teoría de la acción comunicativa (A. C) propuesta por Jürgen Habermas, de la cual se desprende que la comprensión interpersonal depende de normas de verdad, sinceridad, justicia y libertad. Se trata de un acuerdo no coercitivo que requiere de participantes en el diálogo con oportunidades iguales para desplegar los actos de habla, y que los enunciados sean comprensibles, verdaderos, apropiados y sinceros. La A.C es un discurso ilocucionario en el que las pretensiones de validez están abiertas al examen público, que hace posible un consenso ideal basado únicamente en la fuerza del mejor argumento. Sin embargo, esta dimensión emancipatoria del lenguaje, no necesariamente se concreta en la práctica en tanto se le denomina como *situación ideal del habla* (Payne, 2002).

Por consiguiente, cuando se enfrentan interlocutores que no poseen un desarrollo adecuado del lenguaje y no logran expresar sus inquietudes, molestias o sentimientos por medio de éste, recurren a la violencia como modo de suplir esa carencia.

En este sentido, siguiendo a Payne (2002), la acción y la interacción ya no se enfocan sólo como producción de efectos, sino que se analizan como asociadas a tramas de intercambios simbólicos y de contextos de lenguaje.

2.6.1.-Importancia del lenguaje en la construcción cultural.

Considerando que toda nuestra realidad humana es social, somos individuos, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje (Maturana, 1995). En virtud de esto es que resulta relevante estudiar a través de los discursos de nuestro sujeto de estudio, los niños y

niñas, en el marco del patio de recreo en la Escuela, la representación que hacen de la violencia. Los sentidos que le atribuyen a su cotidianidad en el juego. Asimismo, analizar las relaciones que se configuran entre los actores sociales involucrados en el campo del recreo y los códigos de lenguaje que ellos crean a partir de entrevistas informales que mantiene el investigador con sus sujetos observados.

Los niños, como reflejo de la sociedad en la que viven, reproducen el individualismo y la paradoja del rechazo hacia el otro para lograr su propio reconocimiento y ensalzar el sí mismo, a través de la violencia tangible e intangible. Entendiendo que ninguna conducta, ningún gesto o postura corporal particular, constituye por sí solo un elemento del lenguaje, sino que es parte de él sólo en la medida en que pertenece a un fluir recursivo de coordinaciones conductuales consensuales (Maturana, 1995).

2.6.2.-Los códigos de lenguaje.

Los sujetos de violencia escolar, al violentarse, crean y recrean códigos y legalidades subterráneas y distintas, difícilmente traducidas en el registro educacional adulto. Siguiendo esta línea, Mauricio García y Pablo Madriaza (2005), proponen que se va desarrollando un espacio social que adquiere sentido a través de tres fórmulas.

La primera, se refiere a la **violencia como búsqueda de conocimiento**. Ésta forma que le otorga sentido al espacio social, se entiende en función de la idea de que en el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro, que intenta responder a la interrogante acerca de quién soy yo y quién es el otro.

La segunda, se vincula con la **violencia como búsqueda de reconocimiento**. Así, la violencia es una pugna por el reconocimiento de este testigo social.

En cuanto a la tercera fórmula, ésta se define a partir de la **violencia como**



jerarquización. El grupo va organizándose en posiciones simbólicas para cada uno de sus miembros, de menor a mayor estatus (García y Madriaza, 2005).

Estos autores consideran la hipótesis, en relación al origen del surgimiento y aumento de violencia escolar en Chile, de que tras el proceso de modernización, terminada la dictadura, se instala una brecha cultural abismal entre el Chile de formas tradicionales de socialización y aquel progresista, global, moderno e individualista.

2.6.3.-La teoría de acción comunicativa de J. Habermas.

En opinión de Habermas (1991), los conceptos de acción que se suelen manejar en la teoría sociológica pueden reducirse a cuatro conceptos básicos: **acción teleológico-estratégica, acción regulada por normas, acción dramática y acción comunicativa.**

En este apartado se rescata la acción dramática que se articula con una búsqueda de reconocimiento y una configuración de identidad, y la acción comunicativa que apela al entendimiento mutuo entre los hablantes.

La **acción dramática** parte de una interacción en la que los participantes constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena revelando expresivamente algo de su subjetividad. El rasgo definitorio de una acción dramática, según Habermas (1991), resulta de que al “presentar” ante los demás un determinado lado de sí mismo, el actor tiene que relacionarse “reflexivamente” con su propio mundo (es lo que Goffman define como interpretación dramáticas de los sujetos). Al mismo tiempo, por otro lado, el enjuiciamiento en términos de sentido de la acción expresiva, también se llevará a cabo desde su apelación a estándares de valor difundidos en la cultura social del actor, **a través de los cuales se puedan justificar las necesidades subjetivas como legítimamente expresivas en su búsqueda de reconocimiento.**

Por último, la **acción comunicativa** es aquella en la que los actores buscan entenderse sobre una situación para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción. En la acción comunicativa, los actores negociarán la definición de la situación susceptible de consenso a través del medio lingüístico, de manera tal que éste último, se convierte en un mecanismo catalizador de coordinación de la acción.

Si bien las otras formas de acción se relacionan con algún aspecto del lenguaje, y de manera general como medio de comunicación, **solamente la acción comunicativa se vuelca en el lenguaje como un medio de entendimiento, donde hablantes y oyentes negocian la definición de la situación.** Es bajo esta condición que el “entendimiento” puede funcionar como mecanismo coordinador de la acción, es decir, en cuanto reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez para la aceptación de ofertas comunicativas.

De esto se desprende que en los niños y niñas, un modo de lenguaje y de entendimiento son las dinámicas de juego. Se considera el juego, en este sentido, como una forma de expresión de lo social.

2.7.- El juego como expresión de la identidad cultural

Si bien la evolución del niño y de sus juegos, como la necesidad del juego en general, se presenta como realidades universales, no por ello deja de estar el juego enraizado en lo más profundo de los pueblos, cuya identidad cultural se lee a través de los juegos y los juguetes creados por ellos: las prácticas y los objetos lúdicos son infinitamente variados y están marcados profundamente por las características étnicas y sociales específicas (UNESCO, 1980).

Es así que podemos considerar el juego infantil como un espejo de las distintas sociedades, en tanto se ve condicionado por los tipos de hábitat o de subsistencia, limitado o estimulado por las instituciones familiares, políticas y religiosas, funcionando él mismo como una verdadera institución (UNESCO, 1980).

A su vez el entorno espacial cumple el rol de configurador de los tipos de juegos que podrán ser practicados por los niños. Se puede pues hablar de un espacio lúdico específico, establecido por la sociedad en ruptura con las prácticas de la vida cotidiana, tanto en el plano propiamente espacial como en el plano temporal. Según las sociedades, rurales o urbanas, industriales o en vías de desarrollo, el niño dispondrá unas veces de una extensión prácticamente ilimitada de campos, bosques, praderas para recorrer a su antojo, o se encontrará otras veces prisionero de un espacio superpoblado e hiper-racionalizado al que no podrá sustraer el menor rincón de terreno *libre* (UNESCO, 1980).

2.7.2.- El juego y su relación con la economía y las instituciones sociales.

Los juegos y las sociedades están tan estrechamente vinculados que algunos teóricos han podido apuntar la hipótesis de una estrecha dependencia entre los principios y las reglas de los juegos de estrategia practicados y los modelos socioeconómicos: así el ajedrez, el bridge, el “monopoly” son característicos de las sociedades basadas en el comercio, mientras que los juegos de tipo “awalé”, “mancala” corresponden a intercambios por trueque.

El juego está pues en relación directa con las instituciones sociales y no sólo con las condiciones de vivienda y subsistencia. No sin razón Huizinga (2005 en UNESCO, 1980) **veía en el juego el origen y la prefiguración de las diversas instituciones.** Basta evocar las diferentes componentes lúdicas de las competiciones físicas e intelectuales y el papel que desempeñan por ejemplo en la selección de los jefes (torneos, desafíos oratorios de las

campañas electorales, etc.).

2.7.3.- El juego como configurador de relaciones sociales y expresión de lo social.

Por su aspecto institucional, por el carácter arbitrario de sus reglas y su forma de transmisión casi obligatoria, por la estructura jerarquizada del grupo de jugadores, el juego constituye una microsociedad a través de la cual el niño realiza su primer aprendizaje de la vida social. Jean Piaget, observando los juegos de canicas de los niños de la región de Ginebra, constataba la manera inmutable **como se transmitían unas leyes cuyo carácter obligatorio aceptaba espontáneamente cada niño sin tener la menor idea de las maneras y de las personas que habían intervenido en la transmisión de esas leyes. Así ocurre con los diversos modelos culturales** (UNESCO, 1980).

De la propuesta de Piaget se desprende que a través del juego los niños interiorizan valores éticos de la sociedad a la que pertenecen y aprenden a relacionarse con los otros niños. De ahí la importancia y la significación de los juegos colectivos, en función de los cuales el niño aprende a situarse en el marco de estructuras definidas y jerarquizadas. Este descubrimiento le lleva a comprenderse como miembro del grupo, a determinar su estatuto personal, y después a percibir el grupo en relación consigo mismo y con otros grupos (UNESCO, 1980).

En relación a la función educativa del juego, el etnólogo Pierre Erny propone:

“En el grupo de edad organizado como verdadera institución educativa el niño encuentra un medio diferente de la familia en el que el aprendizaje de la vida social puede realizarse fuera de los vínculos demasiado estrechos de afectos, pertenencia y dependencia. En la atmósfera que respira allí se encuentra en germen la que caracterizará más tarde la vida pública del adulto. La sociedad se le aparece en un aspecto nuevo, por etapas sucesivas, se prepara para entrar en ella

y responder a todas sus exigencias" (UNESCO, 1980: 16).

Cabe recalcar entonces que el juego debe concebirse y estudiarse como un fenómeno del presente, que se transforma a cada segundo, por lo que no hay que entenderlo a partir de los códigos adultocéntricos sino desde el lenguaje de los niños.

Es así que en la articulación entre juego y educación, en la medida en que también desde el mundo de la educación se considere como una actividad realmente importante, puede utilizarse como estrategia muy adecuada para ensayar modelos de vida más democráticos y justos (Pereyra, 2002). Considerando que el juego permite crear una situación imaginaria. Los niños pueden plantear deseos irrealizables. Aprenden a autorregularse, controlar su impulsividad.

2.7.4.-Como forma en que los niños perciben su entorno.

Las formas de juegos y juguetes infantiles que son manipulados por los niño permiten ver el mundo como ellos lo perciben y detectar sus prejuicios, conocimientos y expectativas. *"Las situaciones de juego son momentos y espacios de transgresión, en los que está permitido quebrantar los roles establecidos social y culturalmente"* (Pereyra, 2002: 235). Los juegos y juguetes son un medio de gran poder para explorar el mundo real, por lo tanto no son ideológicamente neutrales. Y promueven por ejemplo, la división sexista de los juguetes que respaldan valores patriarcales y roles sociales machistas.

2.7.5.- El juego y su carácter político.

"Los niños no eligen gobernantes. No son, tampoco, gobernantes. No organizan Estados. No declaran guerras. No se matan entre sí, ni destierran a sus semejantes. No despliegan políticas económicas ni acumulan capital. No contratan sirvientes. No masacran a los pueblos. No difunden utopías. Los niños no son agentes activos

en la historia adulta. O sea, en la gran historia de la Patria. Menos aún los niños indigentes, los huachos. Si queremos mirarlos con la mirada histórica calibrada y entrenada en los sucesos adultos, no lo veremos. Estarán al margen de ella. Carecen de historicidad, en el sentido nacional, político, estatal y adulto de ese término" (Salazar, 2006: 87).

Si bien los niños y niñas, mediante el juego, no se comportan como sujetos políticos adultos en tanto no buscan dominar ni subyugar a los más débiles, son capaces de organizarse y representar roles que se articulan por sus propias reglas. En ese sentido, se convierten en sujetos políticos con capacidad de iniciativa y de acción en el campo social.

2.7.6.-El juego y su carácter comercial.

El acceso a los juguetes en Chile, se masificó notablemente desde la década de 1940, cuando se inició una política sistemática de distribución por parte de instituciones privadas y públicas con ocasión de la Navidad. El Comité Nacional de Navidad mantuvo su labor en las siguientes décadas, aunque las condiciones sociales y económicas fueron cambiando lentamente.

La disponibilidad de los juguetes a distintos precios y calidades también fue un factor que ayudó a que su consumo se expandiera en los estratos más pobres. A esto se sumó la estrecha asociación que comenzó a producirse en el imaginario colectivo entre infancia y juguetes. Sin embargo, todavía en estos años muchos sectores populares no accedían a este mercado, sino que se proveían de formas de entretenimiento propias adaptadas del entorno cercano o extraídas de la cultura campesina.

Los objetos, como los juguetes, se tornan valiosos para la construcción de la identidad. Excluyen a quienes no los poseen; no sólo impiden otro tipo de intercambio o acercamiento entre pares, sino que deshumanizan y no existe reconocimiento social (Cerdá

y Paolicchi, 2005).

Las ofertas de consumo actuales generan una homogeneización cultural, donde los íconos sagrados son los objetos que deben adquirirse y que vende la imagen televisiva. Son objetos vacíos de sentido, que desconocen las subjetividades de los miembros de la comunidad y que generan mayor desigualdad e indiferencia hacia ella (Cerdá y Paolicchi, 2005).

Es preciso tomar en cuenta que no se puede comprender el juego infantil o la acción de los sujetos en el campo social, sin considerar la importancia del cuerpo en estos aspectos.

2.8. El Cuerpo como espacio en construcción.

Si bien el tema del cuerpo se ha posicionado en la teoría social con mayor desarrollo gracias a los teóricos contemporáneos, ya se puede identificar la presencia del cuerpo por ejemplo en los trabajos de Durkheim como *Las formas elementales de la vida religiosa*, publicado por primera vez en 1912. En esta obra, el autor identifica la importancia del cuerpo para el ritual, la identidad social y, sobre todo, para la generación misma de la vida colectiva en la medida en que es el cuerpo el medio que permite crear una energía sagrada, que se constata en la existencia de las prohibiciones religiosas e imperativos en torno al cuerpo (Gaytán Sánchez, 2011).

Además de la importancia del cuerpo como sistema clasificatorio (en la existencia de los tótems sexuales o en el papel de la edad en el rito), Durkheim identifica la importancia de los tatuajes como símbolos de identidad grupal y personal, particularmente en el origen del culto al individuo (Shilling, 2011), y el vínculo material inmediato entre los sagrado y lo profano, en la medida en que la experimentación del dolor es capaz de

establecer esta conexión. A pesar de la distinción entre alma y cuerpo, algunas de las partes corporales son consideradas sagradas en algunas sociedades simples (Gaytán Sánchez, 2011).

El cuerpo humano es reconocido por Durkheim, de acuerdo con Shilling, como un lugar primario de lo social, es decir, una fuente del simbolismo de las formas a través de las cuales la vida es expresada (Shilling, 2001 en Gaytán Sánchez, 2011).

Siguiendo la propuesta del teórico clásico, David Le Breton (2007) que aborda ampliamente el tema del cuerpo en sus trabajos, propone la transformación interior a partir de una transformación corporal. En este sentido, considera como experiencia de sanación la instalación de piercings, y tatuajes como formas de ritual moderno para alcanzar la redención religiosa. En otras palabras, se trata de un proceso de liberación de ese “otro” que nos habita y no queremos.

Estas prácticas implican a su vez una protesta política mediante la alteración, transformación y mutación del cuerpo. A partir de la persona que quiere alterar el sí mismo.

Cabe agregar que la alteración del cuerpo es posible en la medida en que se trata de algo inacabado, que siempre se puede moldear. Se trata del cuerpo como campo de experimentación que se puede rectificar según voluntad propia. En definitiva, Le Breton define el *Cuerpo* como un espacio para liberarse.

Entender el sentido del cuerpo como medio de expresión y de enfrentamiento con el exterior, es una forma de comprender los vínculos sociales y la intersubjetividad. En este sentido el cuerpo representa un espacio en disputa.

Asimismo, Le Breton (2008 en Romerini, 2010) sostiene que la sociología del

cuerpo estudia la corporeidad humana como fenómeno social y cultural:

«(...) el cuerpo es el vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, expresión de sentimientos, convenciones en los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. La existencia, es en primer término, corporal (...). El proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante en el hombre (...) pero especialmente en la infancia y adolescencia (...) El cuerpo existe en la totalidad de sus componentes gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos de su medioambiente (Le Breton, 2008: 7).

No obstante estos desarrollos centrados en el cuerpo, no se han constituido temas de investigación sistemática en antropología y sociología, a pesar de las tempranas formulaciones de Mauss (1971).

Mauss propone el término “*técnica corporal*”, concepto que se aplica a todas las actitudes corporales y gimnásticas de cada sociedad, hace referencia a la naturaleza social del habitus. Al mismo tiempo establece que para entender mejor estas técnicas se necesita un triple punto de vista: fisiológico/anatómico, psicológico y sociológico; es decir, abordar al “*hombre total*”. La principal característica de estas “*artes de utilizar el cuerpo humano*” es que en todas ellas “*dominan los hechos de la educación*”. Es decir, son formas culturalmente adquiridas, no naturales o universales de la especie. Estas “*técnicas corporales*” son un medio importante para la socialización, ya que a través de ellas un individuo aprende su cultura y aprende cómo comportarse de acuerdo con ella (Mauss, 1971 en Romerini, 2010).

En el marco de la escuela, el cuerpo, en su despliegue ritual escolar, es objeto de las *Prácticas Pedagógicas Corporales* que constituyen el eje por medio del cual el proyecto de la escolarización se hace factible. Desde ellas, se despliega y consolida un estado de subjetivación que se hace posible a través de aquellos dispositivos corporales (feminización, masculinización, patriotismo, religiosidad, etc.) que tales prácticas impulsan (Moreno, 2005).

La intervención pedagógica corporal se da a través de actos comunicacionales (prácticas corporales), por lo tanto, está pautada culturalmente; en ese sentido, el registro de cualquier despliegue, ejercicio o práctica corporal en la escuela, compone un *culturema corporal* (Moreno, 2005).

HIPÓTESIS.

H.1: El juego resulta un re-productor de posiciones sociales y segregación social, a partir del cual se van consolidando los grupos y potenciando la marginalidad y discriminación, mediante la instauración de normas y códigos que son definidos por los propios niños, pero se asocian al mundo adulto hostil y violento.

H.2: Por otra parte, el juego también es un catalizador de solidaridad y comprensión, en la medida en que permite a los niños conocerse y compartir experiencias. El hecho de vivir en un medio segregado y estigmatizado genera compañerismo.

CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO.

3.1.-Tipo de Estudio.

En referencia al tipo de estudio, se trata de una estrategia que refleja las decisiones

adoptadas por el investigador para acercarse de la mejor manera al conocimiento del objeto, o en nuestro caso sujeto investigado (Fernández, Delgado, Vargas; 2006). En virtud de esta definición de tipo de estudio, es que para efecto de esta investigación lo definimos como interpretativo.

En la medida en que nuestra investigación no responde a un carácter exploratorio, ya que podemos encontrar investigaciones previas que trabajan el tema de la violencia escolar, así como las dinámicas de juego en los niños, es que pretendemos realizar una investigación de tipo interpretativo, trascendiendo la descripción. A partir de un estudio de este tipo, aspiramos a comprender el sentido que los sujetos, en este caso niños y niñas, le otorgan a sus acciones y comprenden sus modos de relacionarse con el otro mediante el juego. Considerando que se utilizarán técnicas como la entrevista informal a fin de interpretar los significados que emanan desde los sujetos.

3.2.-Tipo de Diseño.

La presente investigación es de tipo cualitativa, debido a que nos interesa lo que los sujetos tengan que expresar mediante sus propias palabras, así como su conducta observable. En este sentido, siguiendo a Ibáñez (1998), podemos acercarnos a la comprensión de la realidad social. Lo cual se articula con una voluntad de otorgarle importancia a los significados intersubjetivos que se dan en la interacción humana.

A su vez, este proyecto se configura a partir de la voluntad de comprender la realidad de los sujetos, con el fin de ser testigos de las **interacciones** que se configuran en el patio de recreo de la escuela. Esta metodología nos permite tener un acercamiento a la cotidianidad de los actores sociales, comprendiendo desde sus propias rutinas, actividades, manejos de tiempos y escenarios, los aspectos subjetivos de la realidad en la cual se encuentran insertos (Suárez, 2010).

Esta forma de investigación, permite un acercamiento a la realidad donde se tiene en cuenta la presencia del investigador. En el proceso de interpretación de la realidad, la posición de éste delimita un cierto ángulo de interpretación. En el sentido en que la interpretación *es una acción social y política situada* (Alonso, 1998, citado por Fernández, 2006). Y los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son sujeto de su estudio.

En lo que respecta al tipo de diseño que hemos decidido emplear para la realización de la investigación, es de tipo semi-proyectado / no experimental (transversal).

Por una parte, se trata de una investigación semi-proyectada en tanto pueden surgir obstáculos o imprevistos durante la investigación que requieran de una cierta flexibilidad por parte del investigador para enfrentar los cambios que se puedan presentar. Sin embargo, no se trata de un diseño totalmente emergente a pesar del carácter flexible de la investigación, ya que existe una planificación previa para abordar el estudio.

Por otra parte, la presente investigación es de tipo transversal debido a que se pretende realizar la observación y el trabajo de campo durante un período de tiempo determinado.

3.3.-Técnica de Producción de Datos.

Como técnica de producción de datos, nos enmarcamos en la observación participante, en cuanto es uno de los modos de investigación que permite prestar mayor atención a los actores. *De este modo el investigador pretende aprehender y vivir una vida cotidiana que le resulta ajena* (Guasch, 2002). En este contexto, **la vida cotidiana** se convierte en el medio natural en que se realiza la investigación.

En este proyecto de investigación, se apela a la cotidianidad de los sujetos investigados, a la comprensión de sus interacciones y al conocimiento de sus tradiciones. Entendiendo que en estas circunstancias el concepto de cultura e identidad son recurrentes, se desprende como método investigativo la etnografía, la cual se entiende como una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos:

- Un **fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales**, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos.
- Una **tendencia a trabajar primariamente con datos “inestructurados”**, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas.
- Un **análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas**, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo (Atkinson y Hammersley, 1994 citados por Sandoval, 2002).

A su vez, es oportuno rescatar la propuesta metodológica del antropólogo Malinowski (2001), quien considera que el trabajo etnográfico tiene un valor científico incuestionable siempre que el investigador puntualice en qué circunstancias se realiza el trabajo de campo etnográfico. En esta perspectiva, es preciso señalar que la autora de la investigación se posiciona como observadora participante de los recreos y clases en las aulas de la Escuela Hueñisito de La Pintana, donde el hecho de conocer previamente a la directora de la institución, le permitió introducirse sin dificultades. A esto se agrega que la condición de *observador-participante* presenta el desafío de, tal como explica Valles (2000), buscar un cierto *distanciamiento intelectual* para que la observación resulte equilibrada. Es así que pondremos atención en recurrir constantemente en el proceso de recogida de los datos al marco teórico vinculado a la cultura e identidad en los niños,

desarrollado para la presente investigación, reflexionando en torno a la fiabilidad de los datos y también buscando mantener una constante vigilancia epistemológica.

3.4.-Unidad de Análisis.

Se pretende analizar a través de esta investigación, el comportamiento que niños y niñas manifiestan en el espacio del patio de recreo. Es decir observar el modo en que se relacionan y las prácticas de las que son protagonistas.

3.5.-Universo y Muestra.

En lo que respecta al Universo de la investigación, siguiendo el criterio de inclusión /exclusión en el análisis cualitativo de investigación, optamos por integrar en nuestro Universo a todos los niños insertos en escuelas vulnerables de comunas segregadas y estigmatizadas.

En cuanto a la muestra, se trata de niños entre 1ro y 6to básico presentes en una escuela de riesgo social en una comuna marcada por la segregación urbana y social de Santiago llamado *Hueñisito*. Este tipo de muestra apunta a presentar la realidad que vive un grupo de niños marginados por la sociedad, pero que a pesar de esa condición son portadores de potencial y productores de identidad.

3.5.1.-Criterios de Muestreo.

Retomando a Iñiguez (2008), el cual basado en Miles y Huberman (1994), plantea un tipo de muestreo por “criterios”. La muestra fue una guía empleada sólo para las actividades con los y las escolares, ya que la identificación de informantes claves se dará a lo largo de la investigación.



3.6.-Técnica de Análisis de Datos.

En vista de que como se mencionó anteriormente, la investigación busca analizar las prácticas de niños y niñas en el patio de recreo y la forma en que éste configura posiciones sociales, es que nos parece pertinente utilizar técnica de análisis de contenido para concretar el estudio.

Considerando a su vez que el análisis de contenidos permite conocer la intersubjetividad social contenida en lo que se dice (Ruiz, 2009), es que la técnica de análisis por la que se decidió optar permite introducirnos en el entramado social que encierra a estos niños y niñas y comprender la forma en que configuran su realidad.

3.7.-Calidad del Diseño.

En lo que dice relación con la calidad del diseño, podemos distinguir a partir de la propuesta de Valles para la investigación cualitativa, tres criterios fundamentales: credibilidad, transferibilidad y dependibilidad. (Valles, 1998).

El primer criterio de credibilidad, se logra a partir de una interpretación meticulosa y profunda de las personas estudiadas, así como gracias a un registro detallado y regular de los diarios de investigación. Estas representan unas de las posibles formas técnicas que según Erlandson y otros consideran apropiadas en una investigación cualitativa para establecer credibilidad (Valles, 1998). En el caso de nuestra investigación, a partir de un análisis y una profundización en la manera en que los sujetos investigados perciben su entorno y la forma en que expresan sus experiencias es que a partir de un estudio detallado, pretendemos cubrir este criterio metodológico.

En cuanto a la transferibilidad, ésta se consigue mediante diversos procedimientos de carácter muestral que se refieren a una selección intencionada y razonada de un muestreo por criterios en el caso de la presente investigación, que busca ser asimismo una selección muestral lo más completa y rica en contenido posible. Cabe mencionar que si bien las investigaciones cualitativas no buscan ser

representativas de un Universo, en el caso de esta investigación resultaría útil que la muestra fuese representativa de su Universo teórico puesto que la violencia en el juego en los niños, atañe a la población infantil a nivel nacional.

Por último, en lo que respecta a la dependibilidad, ésta se hace patente mediante una especie de auditoría externa (Valles, 1998). Es decir que el investigador debe estar dispuesto a que su material de estudio sea seguido intelectualmente. Se puede para el caso de esta investigación, revisar los apuntes presentes en el diario de campo del investigador que se refieran a las discusiones emanadas desde los grupos de discusión.

3.8.-PLAN DE TRABAJO

Plan del trabajo/cronograma: (identificación de actividades).

Etapa	Actividades	Fecha
Elaboración del proyecto <i>de investigación.</i>	Formulación del problema, <i>Marco teórico y metodológico.</i>	Agosto a diciembre <i>De 2012.</i>

Primera entrega.

Reformulación del proyecto de investigación de acuerdo a correcciones.	Arreglo del proyecto de investigación de acuerdo a posibles críticas por parte de la comisión.	Enero a Marzo de 2013
Producción de datos.	Observación participante en campo de estudio y trabajo etnográfico.	Abril a Julio 2013
Análisis de datos y conclusiones.	Interpretación de los datos recogidos y elaboración del informe final.	Agosto y Septiembre 2013.
Publicación.	Presentación del informe final.	Octubre 2013.
Revisión del proyecto.	Corrección del informe final por parte de la comisión evaluadora.	Noviembre 2013
Defensa del proyecto.	Presentación oral frente a la comisión evaluadora.	Diciembre 2013

Cabe recalcar que las fechas son de carácter tentativo y por lo tanto, se encuentran

que predomina lo femenino, bien sea en el juego o en el juguete feminizado (Bernal, 2012). Por su parte, Santos (2000) reconoce, en este tipo de situaciones, la pervivencia en las escolares de una falta de confianza en sí mismas. Ellas, asistiendo a prácticas donde prevalece la participación de los varones, piensan que no van a tener la posibilidad de imponerse (Bernal, 2012).

A ella se le asignó un espacio, *el adentro* y al hombre, *el afuera* (Garcés, 2002).

Según Ramírez *et al.* (2008), la territorialización implica unas relaciones de poder dadas por el grado de dominio que tienen unas personas con relación a otras en sus espacios de actuación (Bernal, 2012). Esto se refuerza, como lo proponen Nava y López (2010), por el hecho de que el fútbol es el único deporte que se practica en los recreos.



Elaboración propia. *Cancha de Futbol.*

Por el otro lado, nos vemos enfrentados al sector de las *máquinas de ejercicios*, que es bastante concurrido por niños y niñas. Estas máquinas fueron donadas por la municipalidad de La Pintana y podríamos decir que fueron un acierto porque cumplen doble función: la de contribuir a impulsar el ejercicio al interior de la escuela y generar la posibilidad de conversar y compartir un momento con el compañero de máquina.



Elaboración propia. *Espacio de máquinas.*

Frente a los modelos conductistas³ e innatistas⁴ imperantes en la primera mitad del siglo XX, las nuevas concepciones del desarrollo infantil enfatizan en la reciprocidad, en la interacción, en la consideración del niño ya no como receptáculo pasivo, sino como un organismo complejo y competente que, actuando sobre el medio y siendo afectado por él, va desarrollando modos más elaborados y equilibrados de actuar. De este modo, se concibe al niño como participante activo en los encuentros sociales con sus pares y otros sujetos de su medio social, produciéndose un ajuste de conducta entre ambos. Es decir, el niño se considera como un sujeto con capacidad de agencia (Remorini, 2010).

Si continuamos caminando, podemos apreciar *El Patio de los chicos*. Este sector está delimitado por una reja. Es una medida de protección para evitar que los niños más grandes molesten o golpeen a los más pequeños. Sin embargo, los niños que jueguen de manera pacífica pueden entrar y la llave para abrir la reja la maneja uno de los niños de cuarto básico.

Elaboración propia. *El Patio de los chicos.*

3 Según Watson (1928) “El conductista encuentra que el ser humano cuando nace es un humilde pedazo de protoplasma uniforme, listo para ser configurado por cualquier familia que lo tenga desde un comienzo a cargo” (citado en Schaffer, 1984).

4 “La habilidad específica para un grado notable de sociabilidad, la temprana facilidad para el lenguaje, la precocidad en el uso de generalizaciones y abstracciones, todo ello se manifiesta en la infancia de un modo que sugiere dones o predisposiciones innatos” (Gessell, 1928, citado en Schaffer 1986)

Desde una perspectiva histórica.

El juego con pelota se encuentra entre uno de los juegos que fascina y encanta al hombre desde la antigüedad, registrado en diferentes mitologías clásicas greco-romanas, como la de Virgilio, Horacio y Herodoto que confieren cierto grado de poder a los dioses helénicos (Plath, 1986 en Muñoz et al. 2012).

En la cultura andina, el juego con pelota deviene desde periodos preincaicos (Von Hagen, 1976). Mientras que entre los araucanos el juego llamado *pillma* consistía en arrojarse la bola formada con juncos (Ellefsen, 2002). Esta ceremonia deportiva la iniciaba un sacerdote bendiciendo el disco, los bastones fumigados con humo de tabaco y ungidos con la sangre de un animal sacrificado para la ocasión (Cooper, 1946 en Muñoz et al. 2012).

Hallazgos arqueológicos de distintos objetos lúdicos han permitido afirmar que todos los niños del mundo han jugado siempre y seguirán haciéndolo. G. Agambenn (2011) propone en su libro *Infancia e historia* que las conductas lúdicas y lo sagrado tienen una vinculación estrecha (Cerdá y Paolicchi, 2005).

Estas referencias dan cuenta del carácter religioso que adquiere el juego de pelota en los pueblos ancestrales y de que históricamente ha sido un juego reservado para los varones.

Inclusión exclusión en el juego

El referente de la inclusión permite promover el debate de la educación inclusiva con relación a la tensión género y sexo en el juego. La UNESCO (2005) define la inclusión como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el



De lo anterior se desprende, que si bien la normativa de que el patio de los más pequeños permanezca cerrado por motivos de seguridad y así evitar que algún niño o niña se escape, emana desde la autoridad, los niños más grandes regulan la entrada al espacio. En ese sentido fijan sus propias reglas y protegen a los más pequeños. En una ocasión hubo que sacar a la fuerza a un niño porque estaba molestando a los más chicos.

Este episodio nos recuerda un testimonio que rescata G. Salazar (2006) en su obra *Ser niño huacho en Chile* donde propone lo siguiente:

“Son bien solidarios entre ellos –corrobora la teniente Verónica Bravo-; los niños se cuidan entre ellos. Sobre todo con los más chiquitos. Tenemos un menor que tiene seis años y todos lo cuidan harto. De repente no se soportan y pelean, hasta combos de repente hay, y esas cosas. Pero la mayoría de las veces los problemas se arreglan, porque esta es una casa y ellos son como una familia, y entonces entre ellos son hermanos (...)” (Salazar: 107).

En otro sentido, cabe hacer mención a lo que plantea Giddens (1997) en tanto el poder no aparece sólo en la dimensión estructural de la sociedad sino que también está presente en las relaciones cara a cara entre los actores. Un análisis del poder que se articula con lo que los actores hacen o rechazan hacer. Así, el niño que maneja las llaves se desmarca de manera jerárquica de los otros niños, sujeto al que Bourdieu (2002) definiría como un actor con mayor estatus en el campo de acción social.

Esta perspectiva, se articula con el enfoque eco-social a partir del cual se considera que las actividades rutinarias están modeladas por las características ecológicas, la estructura

socioeconómica y política y las circunstancias sociohistóricas más amplias, aunque no son concebidas como meros reflejos de estos condicionantes estructurales, pues toma en cuenta la agencia de los individuos en la construcción de sus experiencias cotidianas en tales contextos, negociando sus objetivos y motivaciones con las condiciones del entorno (Remorini, 2010).

Estas actividades rutinarias son los contextos adecuados para realizar el estudio de las trayectorias de desarrollo, según Weisner (1998) debido a que garantizan coherencia, sustentabilidad, estabilidad y proporcionan un marco de referencia significativo para el niño. Asimismo, se valoriza la agencia de los sujetos en la construcción de sus propias trayectorias (Remorini, 2010).

Tras la reja del Patio de los chicos, aparece *El Patio de atrás*. Se trata de un espacio amplio donde los niños y niñas pueden correr y jugar a su antojo. Este es el espacio favorito y más concurrido por los niños porque acá hay menos vigilancia por parte de los adultos. Y cuando suena la campana se pueden esconder con mayor facilidad para no entrar a clases.



Elaboración propia. *El Patio de atrás*.

A su vez el entorno espacial cumple el rol de configurador de los tipos de juegos que podrán ser practicados por los niños. Se puede pues hablar de un espacio lúdico específico, establecido por la sociedad en ruptura con las prácticas de la vida cotidiana, tanto en el plano propiamente espacial como en el plano temporal. Según las sociedades, rurales o urbanas, industriales o en vías de desarrollo, el niño dispondrá unas veces de una extensión

estudiantado. En el campo del deporte y el juego, la discriminación en razón de los sellos de género y sexo han marcado históricamente la educación y la escenificación dentro del campo (Bernal, 2012).

Grinberg y Levy (2009) plantean que el género remite a una construcción histórica, cultural y social de naturaleza política que se apoya en las diferencias de sexo desde el punto de vista biológico y en las diferencias sexuales de naturaleza psicológica (Bernal, 2012).

Los roles de género, se definen como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o a un grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado (Moreno 2000 en Bernal, 2012). Las valoraciones, consideraciones y representaciones son las responsables del mantenimiento de los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos; emergen así los estereotipos de género, definidos como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social específica. El sexismo, por su parte, se corresponde con "aquellas conductas sociales discriminatorias basadas en el sexo de los individuos y en los roles socialmente aceptados" (Páramo, 2010: 181).

La autodesignación es entendida como la capacidad que posee el sujeto de autodeterminarse, esta capacidad pasa por la autonomía, entendida por Moreno (2010) como: idea, valor, cualidad, condición, y práctica que habla de alguien que puede autodesignarse en contravía o como respuesta a fuerzas provenientes del afuera que pugnan por heterodesignarle o por integrarle a través de una consigna, una prescripción, una guía, un manual, un programa. **En la heterodesignación no cuenta la propia voz, sino que el sujeto es condicionado por una voz externa que le nombra, que le dirige, que le orienta, que le asigna un espacio, un tiempo, un código, una conducta** (Bernal, 2012).

Exclusión por parte de los niños

La marginación de la mujer se sustenta en el argumento de lo biofísico. En esta óptica, Nogués (2003) expone la fuerza física como una de las principales causas de dicha marginación, junto con el desprecio por la diferencia. Según él, la predominancia de la fuerza masculina es incuestionable, la transferencia de esta diferencia biológica en roles muy concretos de dominación masculina estará

facilitada por aquel ambiente social donde en la actividad económica prima la fuerza, ya sea como mecanismo o como argumento (Bernal, 2012).

Autoexclusión por parte de las niñas.

Según Bernal (2012), se evidencian dos tipos de autodesignaciones en las niñas, la primera excluyente y la segunda incluyente. En la primera, bajo el argumento de "no tener similitudes biológicas con los hombres" en cuanto a la fuerza, ellas dejan ver un *prejuicio* que anula su participación por auto-designación. Ellas dicen que no pueden participar en igualdad de condiciones y por ello tienden a autoexcluirse y a apostarle a prácticas en las que predomina lo femenino, bien sea en el juego o en el juguete feminizado (Bernal, 2012).

Por su parte, Santos (2000) reconoce, en este tipo de situaciones, la pervivencia en las escolares de una falta de confianza en sí mismas. Ellas, asistiendo a prácticas donde prevalece la participación de los varones, piensan que no van a tener la posibilidad de imponerse (Bernal, 2012).

A ella se le asignó un espacio, *el adentro* y al hombre, *el afuera* (Garcés, 2002).

Según Ramírez *et al.* (2008), la territorialización implica unas relaciones de poder dadas por el grado de dominio que tienen unas personas con relación a otras en sus espacios de actuación (Bernal, 2012). **Esto se refuerza, como lo proponen Nava y López (2010), por el hecho de que el fútbol es el único deporte que se practica en los recreos.**



Elaboración propia. *Niñas trepadas al árbol.*

Este juego en contacto con la naturaleza cobra sentido a partir de lo que expresa Tonucci (1988) acerca de lo que los niños y niñas deseen hacer y no lo que los adultos le quieran imponer. Los pequeños no quieren estar reclusos en su habitación para jugar, ni en ludotecas, ni en todos esos espacios que los adultos construyen para que estén controlados. Lo que hace un niño controlado por un adulto es distinto de lo que hace solo. Los niños necesitan espacios donde, dentro de un clima de control social, ellos puedan hacer lo que quieran, como por ejemplo subirse a los árboles (Francesco Tonucci, 1988).

La importancia del espacio al aire libre es reconocido por el Ministerio de Educación, en tanto niñas y niños tienen mayor posibilidad de ejercitarse poniendo en movilidad los grandes segmentos corporales y realizando actividades que requieren alto gasto de energía. El ambiente exterior permite a los niños estar en contacto con la naturaleza, al tiempo que descubren y aprenden. Es por ello, que los elementos que se incorporen deben estimular el movimiento y ofrecer diversas posibilidades para el desarrollo y el aprendizaje (García et al. 2008).

Este juego cobra relevancia en la medida en que se debe prestar atención y educar a niños y niñas en una convivencia respetuosa y responsable con su ambiente desde la infancia. Así, en el futuro esto se reflejará en la forma en que la humanidad haga uso del recurso natural aún existente (De Castro et al. 2009).

Resulta un ambiente de aprendizaje, porque ofrece a las niñas y los niños mayores posibilidades para que interactúen entre ellos y se vinculen con su entorno. **Los niños ocupan la mayor parte del espacio exterior, apropiándose del centro, mientras que las niñas se reparten en los espacios periféricos, en los rincones. Evidentemente, ellos/as no tienen conciencia de esta realidad. Así, desde los primeros años construyen socioculturalmente qué es ser niño y qué es ser niña, de manera no sólo diferenciada, sino también excluyente; práctica que aprenden y ejercen muy tempranamente qué se puede hacer y qué no se puede hacer de acuerdo a su sexo** (García et al. 2008).

Entonces, el patio de recreo es un buen sitio para detectar la presencia de sexismo. Generalmente, pareciera que las niñas conocen más juegos que los niños. El uso del espacio es claramente diferente cuando no hay pelota, entonces hay más espacio disponible y más interacción (García et al. 2008).

Otra actividad recurrente con utilización del espacio es el juego de construcción con tierra y palos de un fuerte o alguna estructura.

Lo interesante de este juego es el trabajo en equipo y por consiguiente el ambiente de solidaridad que se genera a partir de la cooperación mutua. Asimismo, esta actividad habla acerca de las expectativas de estos niños que aspiran a ser maestros de construcción.



Elaboración propia. Los niños y su fuerte.

Siguiendo a Giménez (1987), podemos considerar que en estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el

Las formas de juegos y juguetes infantiles que son manipulados por los niños nos permiten ver el mundo como ellos lo perciben y detectar sus prejuicios, conocimientos y expectativas. *“Las situaciones de juego son momentos y espacios de transgresión, en los que está permitido quebrantar los roles establecidos social y culturalmente”* (Pereyra, 2002: 235). Los juegos y juguetes son un medio de gran poder para explorar el mundo real, por lo tanto no son ideológicamente neutrales.

En cuanto a las expectativas generales de los niños de la escuela, lo más recurrente es escucharlos decir que “cuando grandes” quisieran ser futbolistas y esto coincide con que sus grandes referentes e ídolos históricos son representantes de esta disciplina. Otra parte de los sujetos investigados, quisieran ser médicos. Y también hay, quienes no tienen claro qué les gustaría hacer en el futuro. Lo más curioso que me tocó escuchar fue el discurso de un niño de segundo básico que me dijo: *“Tía, a mí me gustaría cuando grande ser elegante, tranquilo, respetuoso, caballeroso y presidente.”* De lo anterior se desprende que algunos niños aspiran a ser “alguien” cuando sean mayores, es decir ser reconocidos por la sociedad a partir de un estatus.

Las niñas por su parte, quisieran ser en su mayoría profesoras (que es su referente cotidiano) o princesas (que es lo que ven en la televisión y las películas).

Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, producto del concepto que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico de rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a un comportamiento consecuente con ésta (Finn, 1972 en Mares et al. 2009). Por ejemplo, ser indisciplinado, como comportamiento diferente a la normatividad escolar, recibe de este medio dicha etiqueta (Ortega, 2004), la cual activa un determinado estereotipo de conducta y las expectativas resultantes de ello, transmitiéndose al así nombrado a través de la

interacción, de tal modo que al alumno comúnmente no le queda más remedio que seguir el camino señalado para él (Mares et al. 2009).

Precisamente, un juicio acerca del alumno predispone el comportamiento ulterior del docente, dando lugar a que aquél se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración, lo cual no sólo implica que lo perciban en la forma como es definido sino, además, que él asuma esa definición para consigo mismo. De esta manera, se manifiesta que la desacreditación hacia los niños clasificados como alumnos con dificultades de aprendizaje, no se limita al aspecto académico, sino también abarca el concepto total de sí mismo (Battle, 1979 en Mares et al. 2009). Es así que el alumno interioriza el estigma que el profesor carga sobre él.

Lo anterior se conjuga con el Informe PNUD del 2000 aplicado en Chile, según el cual, los sectores de pobreza manifiestan un deterioro en la confianza de poder acceder a la educación como mecanismo de movilidad social. Rodrigo y Palacios (1998) señalan al respecto, que ante la ausencia de un futuro colectivo, la familia chilena en condiciones de pobreza enfrenta graves dificultades para estructurar sus propias temporalidades, lo cual tiene un impacto adicional sobre su capacidad para estructurar identidades, proyectos y justificar sacrificios. A ello se añade la inadecuación del sistema escolar por falta de recursos y exceso de demanda y, el bajo nivel de escolaridad de los padres que dificulta el apoyo a los hijos y favorece el fracaso y la deserción (Rivera y Milicic, 2006). En este sentido, las expectativas a nivel académico en las familias pobres chilenas, que corresponde a un gran porcentaje de los niños y niñas que representan el sujeto de estudio de la presente investigación, son escasas.

Como otro juego en el patio de recreo donde los niños y niñas hacen uso del espacio, es el de peleas o lucha libre. Este juego consiste en empujarse y botarse para mostrar quién es el más fuerte. Mientras unos luchan, otros observan el campo de batalla.

Siguiendo a Le Breton (2007), entender el sentido del cuerpo como medio de expresión y de enfrentamiento con el exterior, es una forma de comprender los vínculos sociales y la intersubjetividad.



Elaboración propia. Lucha libre.

Así también encontramos en la escuela, la utilización de la cancha de fútbol secundaria, donde los niños juegan cuando la cancha principal está ocupada. Los niños que juegan aquí por lo general se quedan más tiempo después de que suena la campana, con el fin de terminar el partido. La cancha está delimitada por los arcos, pero no es cerrada. Al igual que en la otra, por lo general son sólo niños los que juegan, aunque en una ocasión me tocó ver a una niña de arquera y la respetaban porque cumplía de manera eficiente su función.



Elaboración propia. *La otra cancha.*

4.6.2.- Los juegos con utilización de objetos.

En esta ocasión, los niños se abren espacio y me invitan a jugar con ellos. Considerando que el taca-taca es uno de mis juegos favoritos, acepto con gusto. Los niños y niñas de la escuela tienen bastante disposición para explicarme sus juegos y dialogar conmigo. Estas oportunidades me permiten comprender de mejor manera las interacciones entre los sujetos sociales, en este caso los niños del Hueñisito.

El jugar no es exclusivo de niños y niñas, sino también del adulto capaz de ser creativo y de utilizar toda su personalidad. Según Blatner (1988), la necesidad de jugar en los sujetos es permanente durante toda la vida. Sin embargo, en el mundo Occidental el juego se ha ido dejando como una actividad perteneciente a nuestra niñez y que al ser adulto se lleva a cabo y se reconoce a través de prácticas más formales de competencia y actuación, como los deportes y las artes, donde existen una serie de expectativas y reglas (Gálvez y Ramírez, 2005).

En la relación del niño con el adulto mediante el juego, el adulto le puede proporcionar una cantidad de habilidades e información que contribuyen en su crecimiento y a su vez el adulto puede enriquecer su conocimiento en las conversaciones informales con los niños.



Elaboración propia. *El taca-taca.*

manifestaciones del sexismo son múltiples y variadas, ya que éstas son “el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino (García et al. 2008).



Elaboración propia. *Taca-taca entre niñas.*

Los nuevos estudios sociales de la infancia, consideran a los niños como actores sociales intensamente involucrados en la construcción de sus propias vidas, las de aquellos que los rodean y de las sociedades en las que viven (Prout y James, 1997), lo cual no implica desconocer las determinaciones estructurales que moldean sus trayectorias. De esta manera, se enfatiza la comprensión simultánea de las referencias simbólicas en base a las cuales los niños están conformando su subjetividad e identidad, como formas de recreación cultural, a la vez que se los entiende como sujetos que habitan, en un momento y lugar determinado, el espacio social, histórico e institucionalmente estructurado de la infancia (Vergara et al. 2010).

Se ve que los niños receptionan los significados culturales preconfigurados y se comportan de acuerdo a lo que se espera de ellos. Al mismo tiempo, se desenvuelven como productores de significado e inciden de manera importante en sus propios estilos de vida y en los de los adultos (Vergara et al. 2010).

En los nuevos estudios sociales de la infancia, la etnografía ha sido destacada como un enfoque, a través del cual los investigadores pueden operar como "aprendices" en los mundos de vida de los niños. Ello permite flexibilizar al máximo la relación "pedagógica"

sujetas a la disponibilidad del grupo directivo de cada institución escolar en la que haré observaciones y a los tiempos que se vayan manejando en la Carrera. En este sentido, las fechas pueden sufrir cambios durante la elaboración de las distintas fases del plan de trabajo.

3.9.-Condiciones éticas.

Será necesario, solicitar por escrito un consentimiento por parte de padres y/o madres de familia y apoderados para las actividades a realizarse con los niños y niñas. **Asimismo, es de suma importancia contar con la aprobación de los niños para insertarme en su mundo y ser parte de su cotidianidad.**

CAPITULO 4: ANALISIS DE DATOS.

4.1.- La estigmatización y segregación, el contexto social de nuestra investigación.

En el marco de formación de la comuna de la Pintana, cobra sentido el planteamiento de Loic Wacquant en relación al modo en que las políticas públicas en materia de vivienda y urbanismo, contribuyen a impulsar la estigmatización y segregación urbana:

“Los efectos de la estigmatización territorial también se hacen sentir a nivel de las políticas públicas. En un lugar públicamente etiquetado como tierra sin ley o terreno de delincuencia, fuera de la norma, es fácil para las autoridades justificar medidas especiales, derogatorias en cuanto al derecho y a los usos, las cuales pueden tener el efecto de desestabilizar y de marginar aún más a sus habitantes, y de someterlos a las imposiciones del mercado de trabajo desregulado, volverlos invisibles, o expulsarlos de un espacio codiciado” (Wacquant, 2007: 195).

Lo anterior implicó a su vez que se generase una comuna caracterizada por una pobreza homogénea, ésta puede estimarse en un 76% de la población, considerando entre

otras cosas que más del 90% de las viviendas son sociales básicas. A esto se agrega, que el ingreso promedio por hogar de La Pintana es menos de la mitad que el del Área Metropolitana y el más bajo de las comunas del Gran Santiago, sólo cercano a las comunas de Cerro Navia y Lo Espejo.

En este sentido, el sociólogo Denis Smith, citado por Wacquant (2007) propone que:

"El cambio de una política del lugar a una política del espacio, se ve alentado por el debilitamiento de los lazos fundados en una comunidad territorial en el seno de la ciudad. Asimismo, se nutre de la tendencia de los individuos a refugiarse en la esfera privatizada del hogar y del reforzamiento del sentimiento de vulnerabilidad que surge durante la búsqueda de seguridad y el debilitamiento generalizado de los colectivos sociales" (2007: 14).

El desarraigo de los pobladores y su desarticulación urbana, relegándoseles a los barrios más aislados y vulnerables, genera autismo social y desconfianza en el otro. Lo cual da lugar a una lógica de la descalificación lateral y del distanciamiento mutuo (Wacquant, 2007).

4.1.1 Los campamentos, símbolo de marginalidad.

Este tipo de asentamiento, resulta ser bastante dinámico. Permanentemente entran nuevas familias al campamento, mientras otras parten. Ofrece a sus habitantes la posibilidad de localizarse en áreas intraurbanas con una más densa "geografía de oportunidad" (Galster y Killen, 1995 en Brain et al. 2010), en comparación con los conjuntos típicos de vivienda social.

Los aumentos en la inseguridad económica y la incertidumbre social propias de la

época actual vuelven críticas para los grupos vulnerables la localización y las relaciones espaciales dentro de las ciudades (Brain et al. 2010).

Aunque la población chilena residente en asentamientos irregulares representaba en 2007 tan sólo un 0,7 por ciento de la población nacional, los sucesivos "catastros de campamentos" muestran que la formación de nuevos campamentos no cesa, y que los campamentos tienden a ubicarse cerca de los lugares de concentración de oportunidades de trabajo y de acceso a servicios (Brain et al. 2010).

Las personas no solo residen en las ciudades, sino que también trabajan, se desplazan y usan el espacio público diariamente. Por ello, también pueden existir formas de segregación en materia de la localización de los puestos de trabajo, de la movilidad y del uso del territorio público. Esta segregación puede darse simplemente por una desconexión cotidiana entre los grupos socioeconómicos que, además de vivir separados, podrían carecer de espacios de trabajo compartidos, rutas o trayectorias comunes o ámbitos físicos de encuentro en la ciudad particular (Rodríguez, 2008).

4.2.- Llegando a la Escuela Hueñisito.

El viaje a la escuela comienza a las 8.30 am en el paradero de Antonio Varas en la comuna de Providencia. Tomo el bus que me llevará al metro. Desde la estación Manuel Montt me dirijo hasta la estación Los Héroes, donde realizo combinación en dirección La Cisterna. Me bajo en el intermodal para tomar otro bus que me dejará a unas cuadras de *Hueñisito*. Son las 10 am cuando llego al paradero. Desde éste camino, pasando por un callejón que bordea un Matadero, frente al cual hay una desarmaduría de autos. A media cuadra se encuentra la escuela. Espero a que alguien me vea para hacerle una seña porque el patio de recreo está en calma, aún no suena la campana para que los niños salgan a jugar.

de Providencia. Tomo el bus que me llevará al metro. Desde la estación Manuel Montt me dirijo hasta la estación Los Héroes, donde realizo combinación en dirección La Cisterna. Me bajo en el intermodal para tomar otro bus que me dejará a unas cuadras de *Hueñisito*. Son las 10 am cuando llego al paradero. Desde éste camino, pasando por un callejón que bordea un Matadero, frente al cual hay una desarmaduría de autos. A media cuadra se encuentra la escuela. Espero a que alguien me vea para hacerle una seña porque el patio de recreo está en calma, aún no suena la campana para que los niños salgan a jugar.



Elaboración propia. Un sector del Patio de recreo de la *escuela Hueñisito*.

Me abre la puerta el portero, Don Alejandro, quien vive en la Escuela y tiene dos hijas que estudian ahí. Conversamos unos minutos y nos separamos.



Elaboración propia. El portero de la escuela.

4.3.-Ingresando al Campo de Investigación.

Camino hacia la oficina de Silvia, la directora, para saludarla y avisarle de mi llegada. También conversamos unos minutos, le comento sobre el plan de mi visita ese día, como cada vez que voy a realizar mi trabajo de campo. Le planteo que voy a observar los recreos, conversar y compartir con los niños y le pido permiso para ingresar a algunos de los cursos. Considerando que se trata de una escuela pequeña, con cursos de aprox. 15 niños y un curso por nivel (de 1ro a 8vo básico), es que tuve la oportunidad de conocer la realidad de todos los cursos.



Elaboración propia. Curso de tercero básico de la *Escuela Hueñisito*.



Elaboración propia. Curso de tercero básico. La profesora sostiene a Benjamín para que se calme. Mientras otro alumno espera para que le revise su trabajo.

Este curso en particular resulta ser uno de los más complejos en la realización de los objetivos académicos diarios, en tanto de manera recurrente hay un alumno (Benjamín), el de la foto arriba, que provoca a sus compañeros sin dejarlos trabajar. En vista de que su

85

comportamiento es conocido por sus compañeros y profesora, saben cómo relacionarse con él.

Se interpreta la actitud de desobediencia y rechazo manifestada por Benjamín, así como la de otros niños que actúan de manera similar, siguiendo a Giménez (1997), como una insatisfacción por el modo en que es reconocido por sus pares y por la autoridad.

Por otra parte, García y Madriaza (2005) proponen que en el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro y de sí mismo. Se entiende la violencia ejercida por el niño como búsqueda de reconocimiento de un testigo social. Lo que conduce a su vez a una organización en posiciones simbólicas para cada uno de los miembros del campo social.

La violencia de los niños y niñas cuyo entorno es de segregación e injusticia social, no expresan su violencia solamente contra el “Otro”, sino que también contra lo material. Siguiendo esta línea, Salazar (2006) considera que del contexto social de niños y jóvenes populares está surgiendo un movimiento social contrapuesto al modelo neoliberal caracterizado por móviles *estéticas del descontento*. Se define a partir de gestos de rabia y agresión que se dirigen contra las cosas y símbolos materiales del mercado o que no les pertenecen. Lo anterior con el fin de llamar la atención de quienes los rodean.

Si bien existen bastantes estudios sobre el espacio escolar que se han enmarcado en las interacciones sociales al interior del aula, en lo que respecta a temas como el disciplinamiento y la dominación de los cuerpos, no deja de ser relevante la violencia que se manifiesta al interior de ésta. Y si bien, como plantean García y Madriaza (2005) se ha determinado que se registran mayores eventos de agresión en el patio escolar y en los períodos de recreo u horarios de almuerzo, lo que tendría una correlación directa entre la falta de vigilancia por parte de los adultos, las relaciones de violencia en el aula son significativas.

Pérez y Collazos (2007) establecen una comparación entre el patio de recreo y el aula, las cuales son consideradas como ventajas. De esta forma plantean que:

En el aula el niño no puede elegir con quién sentarse, en el patio puede elegir con quién jugar; el aula es un espacio cerrado, el patio es un espacio abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso, el recreo significa libertad, el poder ser tal cual se es, es decir el patio de recreo

es un espacio para el esparcimiento, la libertad y la diversión, allí no existen restricciones en cambio sí la verdadera expresión del ser (en Chávez, 2013: 15).

4.4.-Los espacios de recreo.

El recreo, según Gómez citado por Pérez y Collazos (2007), es un “(...) *lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias y que merecen una esmerada atención por parte de los maestros de la institución (...)*” (2007: 9 en Chávez, 2013).

Para los estudiantes escolares, el momento de recreo es un tiempo de esparcimiento y de disfrute, pues implica salirse de la rutina de las clases y, de alguna u otra manera, sentirse liberados. De acuerdo con Aguilera (2010 en Chávez, 2013), todo niño al sentirse libre en un espacio como el recreo manifiesta su conducta de forma espontánea y real.

4.4.1-El patio de recreo y su multiplicidad de lugares.

Al introducirnos en la escuela, encontramos a mano izquierda la *Cancha de fútbol*, espacio utilizado principalmente por niños de distintas edades. Las niñas se observan minoritariamente aquí. Esta forma de utilización del espacio por género no debiese extrañarnos, en tanto reproduce las discriminaciones sexistas. El fútbol es para los “machos” y las niñas deben permanecer en otros espacios.

Al costado del balancín se encuentra el resbalín, que tal como lo vemos en la fotografía, es un juego utilizado en grupo y a partir del cual las niñas se divierten bastante.



Elaboración propia. *El resbalín.*

4.7.-Las interacciones sociales.

4.7.1.-Interacción según género. Reproducción de roles o subversión de éstos.

Tanto en el patio de recreo como en el aula, se puede ser testigo de insultos reiterados con cargas sexistas. Por ejemplo, se escuchan insultos del tipo:

“¡Es marica!” o un niño de cuarto básico que me dice: *“Aquí los niños creen que soy gay. Pero no lo soy. No los tomo en cuenta”*.

Se puede inferir a partir de esto, que la identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre *autoidentidad* y *exoidentidad*. **De aquí la posibilidad de que existan discrepancias y desfases entre la imagen que nos forjamos de nosotros mismos y la imagen que tienen de nosotros los demás.** De lo anterior procede la distinción entre identidades internamente definidas, que algunos llaman *identidades privadas*, e identidades externamente imputadas, también llamadas *identidades públicas* (Giménez, 1987).

De vez en cuando se escuchan insultos en el recreo como *“huacho culiao”* desde las niñas a los niños. O *“maraca conchetumadre”* en sentido contrario.

Esto puede ser interpretado desde la perspectiva de G. Salazar o S. Montecinos en relación a la identidad chilena. En esta óptica rescatamos la siguiente propuesta de Montecinos 104

conscientes" (Carbonell, 1996: 119).

4.7.2.- Formas de interacción al interior del campo entre pares.

4.7.2.1.- Tipos de interacciones donde media la violencia.

Es común en las salas de clases sobre todo en los cursos de segundo y tercero básico, que entre los niños se entierren lápices grafitos en las manos. En una ocasión la profesora jefe del segundo le pide la libreta de comunicaciones al niño responsable y se acaba el asunto.

"Niños: Tía, el Esteban le pega a todos.

Franco: Si, yo lo miro y me quiere pegar.

Esteban: Es que yo le digo que ya va una, y después otra y entonces le pego.

A mi me gusta pelear, porque me hace no pensar. También me gusta tirar camotes."

Lo sorprendente es que podría esperarse que Esteban, el niño al que le gusta pelear, sea corpulento y grande. Sin embargo es un niño de estatura pequeña, simpático y con bastante personalidad.



Elaboración propia. Al centro de la fotografía: Esteban.

En este sentido se discrepa de la propuesta de García y Madriaza (2005), quienes proponen que los niños al momento de atacar, no buscan necesariamente al más débil ni al más fuerte, buscan al igual, al par, sobre el cual es seguro medir la fuerza, sobre el cual es seguro establecer una frontera.

No obstante, se concuerda con los autores en que a través de los golpes y la violencia hacia sus pares, el sujeto busca obtener libertad y ponerse en riesgo.

Resulta necesario considerar la violencia escolar como parte de una dinámica cultural construida por los actores sociales que conviven cotidianamente en el espacio y tiempo que define la institución (Villalta et al. 2007).

Desde una perspectiva sociolingüística etnográfica de la comunicación, se entiende que los significados de la acción humana son construidos en la interacción cotidiana y es en la interacción donde se producen, reproducen y tienen la posibilidad de transformarse. En esta perspectiva el estudio de Duarte, en escuelas de Medellín (2005) considera que el conflicto en la cotidianidad escolar tiene que ver con la diversidad que tienen los actores educativos para representarse aspectos de la realidad escolar como las jerarquía de poder y la participación (Villalta et al. 2007).

La violencia escolar puede entonces ser comprendida como una estructura comunicativa que supone roles e identidades, espacios, jerarquías de poder y tiempos de convivencia, que van configurando los aspectos subjetivos o de significados. Cuando estos prevalecen en el tiempo, se constituye una identidad del grupo, una cultura. **Desde esta perspectiva interpretativa, la violencia no sólo viene definida por la acción o conducta sino especialmente por el significado asociado a dicha acción, pues este significado encierra la historia y el sentido que dicha acción tiene para el grupo** (Villalta et al. 2007).

4.7.2.2.-Interacciones solidarias.

En lo que respecta a las prácticas solidarias de interacción, Salazar (2006) plantea el sentido que cobra la solidaridad entre niños chilenos pobres:

“Lejanos los padres, amenazante el sistema, los niños se abren hacia los únicos que pueden comprenderlos: ellos mismos. Donde queda poco amor filial y protección, solo puede crecer y desarrollarse la fraternidad, la camaradería, la solidaridad. Así, aun cuando los niños crecen con



Elaboración propia. En la fotografía están presente dos apoderadas, una funcionaria de la escuela y un alumno, todos preparando la parrilla para la convivencia.

4.8.-Interacciones con los adultos.

Los niños acostumbran a gritarle a la tía para llamarla, les cuesta atraer su atención sin gritarle. En los cursos de niños más pequeños, la relación con la profesora es buena y la respetan. Sin embargo en los cursos como quinto o sexto, las niñas se arrancan de clase porque dicen que la profesora jefe las trata mal y las tironea cuando están en clases.

En una ocasión, antes de entrar al aula, un niño de cuarto básico desafía a la profesora porque no quiere dejar el palo con el que estaba jugando en el recreo para entrar a clases. Finalmente, la profesora le quita el palo y lo hace entrar a la sala. Se puede interpretar como un intento por parte del alumno por probar los límites del juego y del cuerpo.

Se cumple el imaginario de que la escuela es una trinchera donde hay que hacerse respetar y en ese sentido los niños justifican la violencia.

En mi caso, es común que los niños me pregunten si me va a tocar en su curso. Se refieren a si voy a entrar en su clase. Es que esperan que los escuche y los ayude con su tarea. Me cuentan historias y tienden a acusar a algún compañero porque los molesta o le hizo alguna cosa mala.

Por lo general, se acusan entre los compañeros por cosas pequeñas como que le sacaron un lápiz, o fulanito hizo tal cosa. Esto es una forma de atraer la atención de la profesora.

En la sala varios niños se dan vuelta a mirarme y me sonríen, existe una suerte de

complicidad. Les gusta que haya otro adulto presente, así se suaviza el autoritarismo que representa la imagen de la profesora. Sienten que tienen a alguien de su lado.

En las salas de clases, las prácticas democráticas son escasas, pues no se atienden diferencias individuales, no se fomentan valores tales como la justicia, la igualdad, la solidaridad, el respeto o la aceptación del otro distinto. La Escuela más que ser un espacio democratizador es un espacio de vigilancia, control y castigo (Rendon, 2010).

Visto de esta forma, si los individuos no logran forjar una idea de un "nosotros", difícilmente lograrán desarrollar valores ciudadanos, debido a que el trabajo ciudadano no es una tarea individual, sino un ejercicio social. La dificultad que poseen niños y niñas para construir el concepto del "nosotros", guarda más relación con que el dominio de la Escuela, no es suyo, lo albergan los docentes y, en general, los adultos en nuestra sociedad. No poseen sentido de pertenencia hacia este espacio. De esta forma, ese "otros" correspondería a "Los adultos", pues los niños y las niñas cuando se encuentran solos, logran construir normas, establecer un objetivo común y cohesionarse (Rendon, 2010).

4.9.-Construcción de la diferencia: Yo y el Otro.

Tal como lo propone Vega (1993), la dificultad de reconocer al Otro, se vincula con el miedo a identificar y reconocer aquello que es ajeno a nuestro yo y por ende puede resultar una amenaza. Lo plantea de la siguiente manera:

"El reconocimiento de lo otro y del otro permanece como una de las más difíciles tareas de la convivencia humana. La noción de que lo diferente que encarna la otredad, constituye una amenaza a mi orden –que entiendo como un orden natural- se fundamenta en la imposibilidad de asumir que todo orden, junto con clasificar y jerarquizar, mantiene un significado remanente de ambigüedad."
(Vega, prólogo en Hola y Pishedda, 1993).

Podemos abordar la construcción de identidad del sujeto y la relación con el otro desde una perspectiva religiosa, para ilustrar la propuesta teórica anterior. En la escuela, varios niños me dicen que van a la iglesia. Sin embargo existe un niño en particular que me

En esta cancha, las niñas también juegan. Este juego es una alegoría del fútbol en la cancha. Aquí las niñas tienen la posibilidad de participar interactuando y comentando el partido. Se sienten más libres al no estar encerradas en una cancha y tranquilas porque están actuando en *tierra de nadie*.

Durante el período preescolar, las niñas aumentan la búsqueda de otras niñas y disfrutan jugando con sus compañeras. Los niños parecen preferir actividades grupales de niños como correr, jugar a pelear y molestar. Existe un amplio rango de factores ambientales que construyen e interaccionan con influencias hereditarias el conocimiento del género y de los roles en los niños y niñas. El ambiente social juega un rol importante en el desarrollo de los estereotipos de género durante la infancia temprana. Cuando se habla de los valores de crianza, los padres tienden a hablar del rendimiento, competencia y el control de emociones como elementos importantes para los hijos, mientras que el cariño y las características de las niñas son importantes para las hijas (Mércer et al. 2008).

Las marcas identitarias de los géneros están fuertemente determinadas por el universo de relaciones que se sostienen a lo largo de los diversos cursos vitales y que a su vez forman parte de las estructuras de las instituciones. Se puede afirmar, entonces, que las conductas de género son constituidas y al mismo tiempo son constituyentes de las instituciones y organizaciones a que ellas dan lugar. Las reglas de juego que definen las relaciones entre los géneros están presentes en la universalidad de los contextos normativos y en las prácticas organizacionales derivadas de ellas (Mércer et al. 2008). Esto se refleja en el contexto de las **instituciones escolares** que funcionan dentro de un marco definido de pautas y reglas formales que definen su estructura, la cual es permanentemente modificada y reformulada por la vida cotidiana, las interacciones sociales y los aportes de cada uno de los actores presentes.

Lo preocupante de avalar una educación donde prevalecen los estereotipos –en este caso, los de género–, es que se reproduce y mantiene las condiciones de inferioridad asignada a las mujeres, con la finalidad de mantenerlas bajo subordinación y opresión. Estas

que suele establecerse entre niños y adultos, además de evitar la apropiación de la palabra y la autoridad para dar instrucciones en forma constante. De este modo, los niños se permiten desplegar sus propias "soluciones" frente a la demanda de la "definición social de la situación" (Goffman, 1993) que toda interacción nos presenta, a la vez que se ven menos exigidos de actuar y responder del modo en que el adulto espera (Vergara et al 2010). Es así que los niños son los que me introducen en sus dinámicas y me explican su cotidianidad, como son las prácticas de juego.

El juego con la utilización de objetos como cartones o láminas, es un juego de interacción sencillo entre niños y niñas que tienen que voltearlos con la palma de la mano tres veces para llevarse el montón. Al ser los cartones de fácil acceso en los quioscos por su bajo costo, todos tienen la posibilidad de jugar. Y lo interesante de esta práctica, es que mientras más jugadores participan, más entretenido se torna el juego porque aumenta el número de láminas y por ende la apuesta crece.



Elaboración propia. Juego de cartas y láminas.

Este tipo de juego se puede articular con el concepto de *identidad colectiva* propuesto por Melucci, que se compone de definiciones cognitivas concernientes a las orientaciones de la acción, es decir, a los fines, los medios y el campo de la acción. En este caso los fines serían ganar el juego, mediante la adquisición del mayor número posible de cartones, en el marco del patio de recreo.

Los elementos de la identidad colectiva son incorporados a un conjunto determinado de **rituales, prácticas y artefactos culturales, como pueden ser los juguetes que utilizan los niños en los recreo de la escuela**, todo lo cual permite a los sujetos involucrados asumir las orientaciones de la acción así definidas como *valor* o, mejor, como *modelo cultural* susceptible de adhesión colectiva. La observación anterior explica por qué se produce siempre cierto grado de involucramiento emocional en la definición de la identidad colectiva. Este involucramiento permite a los individuos sentirse parte de una común unidad (Giménez, 1997). En este contexto, **los niños y niñas se agrupan y forman grupos de liderazgo.**

En los recreos, los niños y niñas de la escuela Hueñisito utilizan de manera frecuente el denominado “sube y baja” o balancín, el cual es también de uso habitual en las plazas en general. Este juego resulta interesante porque siempre se requiere de un compañero para jugar. Por consiguiente, esta actividad implica interacción entre los participantes y poner atención en el otro porque del impulso de cada cual depende que el otro se eleve o caiga. En la fotografía a continuación se ven sólo niñas, esto se explica por el hecho de que hay otros juegos que sólo lo practican los niños y a los cuales ellas no acceden.



Elaboración propia. *El balancín.*

(1996) que aborda el origen del machismo en la sociedad chilena y la violencia contra lo femenino:

*“Quizás la conminación a esa maternidad –a la que se le exige, de algún modo, más sacralidad- y el reproche contra el padre ausente constituyan, como lo cree Salazar, la matriz del machismo nacional. El **bastardo** buscará su legitimidad en lo heroico –la cofradía de los huachos que luego se troca en bandidaje, en protesta social o en violencia contra lo femenino-, pugnando por superar su estadio de hijo, asumiéndose como **macho**. Pero ese huacho seguirá nombrando en los dobleses de su imaginario el vacío del pater y la presencia de la madre (aunque impugnada) en su relación con las mujeres”* (Montecinos, 1996).

Sin embargo podemos notar en la cotidianidad de las interacciones en la escuela que si un niño agrede a una niña, por lo general aparece otro niño en su defensa e intenta golpearlo. Se respeta la premisa de “los hombres que le pegan a las mujeres son maricas”. En este sentido se reproduce el respeto hacia el género femenino. Pero entre niños las peleas no tienen límites.

Quienes ejercen la violencia y son respetados y temidos tendrían mayores probabilidades de seguir haciéndolo, porque se les refuerza la actitud violenta; sin embargo, quienes son temidos, pero no tienen amistades o no son respetados, tienen probabilidades de continuar siendo violentos, porque no pertenecen a un grupo y buscarían la validación social, perpetuando el círculo de la violencia. En relación a lo anterior, surge la construcción de identidad como un elemento central para el involucramiento en violencia. La violencia se constituye en un lenguaje que confirma al otro y ayuda a la construcción de su identidad, definiendo su imagen y lugar en las interacciones diádicas y grupales (Potocnjak et al. 2011).

Con respecto a la socialización y distinciones vinculadas al sexo propio de cada niño, Carbonell (1996) propone que a los tres años, **los niños y las niñas no sólo distinguen claramente el sexo de pertenencia, sino que también son conscientes de los roles y los estereotipos asociados al propio género.** *“Este proceso de socialización segregada continúa y se refuerza en la escuela, sin que las personas adultas (...) sean muy*

graves carencias afectivas, crecen también con una experiencia creciente de 'fraternidad'. Que es, sin duda, la célula madre de la sociedad y la humanidad. Por eso, esa fraternidad de niño tiende a transformarse, poco después, en la fraternidad de los jóvenes hacia los cabros chicos" (Salazar, 2006: 108).

En las relaciones de solidaridad y de retribución en la familia popular chilena, la reciprocidad cobró importancia como mecanismo de apoyo mutuo. La ausencia o lejanía de los organismos estatales favoreció el recurso a las prácticas de reciprocidad hasta bien avanzado el siglo XX, prácticas que infiere de los testamentos. Así, por ejemplo, hijas, sobrinas o nietas son beneficiadas en recompensa por servicios prestados a sus padres y parientes. La supervivencia del grupo familiar se vio coadyuvada por el amparo dado a los hijos, en contraposición a aquellos que fueron abandonados o víctimas del infanticidio; en tanto que los hijos, a su vez, daban refugio y ayuda a los padres en la vejez. Hubo, pues, solidaridad y retribución material y afectiva (Goicovic, 2006).

La solidaridad también es pensada como un vínculo cívico o ciudadano o como un mediador político entre el individuo y la comunidad, más allá de las obligaciones que la ley esgrime, esto es, tanto en un nivel factual como normativo (Scholz, 2008). Es además concebida como un imperativo social que normativiza el comportamiento individual de aquellos sujetos que participan de los intereses colectivos de la sociedad (Madero y Castillo, 2012).

Ilcan & Bazoc (2004), señalan que el nivel educacional corresponde a una de las variables más determinantes de la solidaridad. Esto por cuanto la mayor cantidad de años de estudio deriva en mayor autonomía y madurez individual, por lo tanto mayor capacidad para observar críticamente la realidad social desigual y promover soluciones para ello. A partir de esto los autores señalan que gran parte de las personas que poseen conductas de solidaridad, son personas de un nivel educacional elevado (Madero y Castillo, 2012). Sin embargo, cabe agregar que para que exista solidaridad desde un sujeto que haya recibido educación formal avanzada, es necesario que tenga un lazo fuerte con aquellos con quienes forma un vínculo de solidaridad, de otra forma se convierte en caridad.

La edad se comporta como una variable determinante de la solidaridad, pues se ha observado que a menor edad mayor es la participación desinteresada (Dávila, 2008; Hager & Brudney, 2004). Se piensa que las personas adultas al estar inmersos en dinámicas familiares, laborales y profesionales, concentran sus expectativas en esas instancias sociales por lo cual sus conductas solidarias se reducen (Madero y Castillo, 2012). Por consiguiente, los niños y niñas serían potencialmente sujetos solidarios.



Elaboración propia. *Grupo de niñas compartiendo en el recreo.*



Elaboración propia. *Amigas.*



Elaboración propia. *Los niños.*

Una actividad que está contenida por un carácter solidario es la denominada *convivencia*. Esta dinámica apunta a compartir y formar un ambiente de compañerismo. Se genera un espacio de distensión, propicio para conversar entre los miembros del curso y con los padres que tienen la posibilidad de participar en el evento. A esto se agrega que la atmósfera es de alegría ya que los niños y niñas van a tener la oportunidad de comer cosas que a ellos les gustan y de romper con el esquema de rutina de la Escuela.



Elaboración propia. *Día de convivencia.*

dice que es cristiano y la materia que más le gusta es la religión, que la practica en casa. Este niño está sobre ideologizado⁵ con la religión e intenta inculcarle a todos sus compañeros las historias bíblicas. Por lo general no tiene una buena recepción por parte de los otros niños, lo que se refleja en que es un sujeto bastante solitario.

Cuando nos encontramos otro día en el recreo, me pregunta:

- "¿Tía, se acuerda de mí?"

A lo que le respondo:

- "Por supuesto, conversamos hace un par de días."

Y él replica:

- "Claro, me debe recordar como el niño cristiano que cuenta historias bíblicas."

(con tono Desanimado).

La forma en que me lo dijo, me hizo pensar en que no le gustaba el modo en que los otros lo ven. Lo siente como un estigma que carga y que es reforzado en su hogar, donde su madre le enseña todos los días sobre religión y le inculca valores cristianos.

Como contribución al respecto, el sociólogo francés Edgar Morin (2001) destaca la importancia de la *red personal de relaciones íntimas* (parientes cercanos, amigos, camaradas de generación, novias y novios, etcétera) como operador de diferenciación. En efecto, cada quien tiende a formar en derredor un círculo reducido de personas entrañables, cada una de las cuales funciona como *alter ego* (otro yo), es decir, como extensión y "doble" de uno mismo (Giménez, 2009).

Por otra parte, se encuentran aquellos sujetos que construyen su identidad rechazando ser como el modelo que tienen en su hogar.

En este caso, se puede mencionar el ejemplo de una niña de sexto básico que se me acerca en un recreo para preguntarme por unas mujeres (funcionarias del MINEDUC) que llegaron a encuestar a los alumnos entre quinto y octavo básico sobre consumo de drogas.

5 « Dicho de manera elemental, *ideología* es la apropiación y aprovechamiento de una teoría por un grupo social que se identifica con ella por cuanto coincide con sus intereses. Si este grupo social ocupa una posición dominante tiende a extender e incluso a imponer esa teoría por la razón o aún por la fuerza; en otros términos, hace un uso "ideológico" de ésta. » (Sánchez, 2009)

Le comento que yo no llegué con ellas y que desconocía por qué estaban ahí. Entonces nos ponemos a conversar.

Investigadora: ¿Te gusta el colegio?

Entrevistada: Yo al colegio vengo a hacer puras "mardades". Es que me junto con mis amigas y nos portamos mal. Pero quiero cambiar. Cuando estaba en tercero básico era inocente. Pero después cambié.

Quiero cambiar porque no quiero ser como mi papá y mi hermano. Mi papá estuvo preso y mi hermano está preso ahora.

I: ¿Y vives con tu mamá?

E: No, con mi papá.

I: ¿Y a qué escuela piensas ir cuando termines aquí?

E: Quiero ser militar. Desde los diecisiete puedo entrar. Es que así puedo trabajar y estudiar,

I: ¿Y qué te gustaría estudiar?

E: Me gustaría ser doctora, siempre me ha gustado eso. Es lo único que quiero.

I: ¿O enfermera?

E: Si, una de las dos cosas.

A partir de este ejemplo podemos identificar un Yo que se configura en función de un rechazo al Otro, que representa la familia de la niña.

El diferente, extraño, ajeno, hace tambalear esa construcción precaria de la identidad y, por esa razón, ese se convierte en un enemigo, un contrincante, un rival o un indeseable, según la posición en que se ubica o es ubicado (Falcón, 2008).

La cultura occidental, y en particular la modernidad, ha considerado al sujeto, en su individualidad como medida de lo humano. Esa es una de las causas por la cual resulta difícil para el individuo aceptar al diferente, ya que la identificación con ese portador de notables diferencias, se hace riesgosa, en la medida que esta ajenidad, implica modificar la

propia identidad erigida en ideal del sujeto y de la cultura de pertenencia (Falcón, 2008).

De alguna manera, toda cultura es el resultado histórico de múltiples confrontaciones que tratan de clasificar, nominar y ordenar el mundo de las identidades (Falcón, 2008).

La mirada del Otro, ubica al sujeto en un lugar que éste puede aceptar o rechazar, pero no puede evitar (Falcón, 2008).

Por una parte, las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y por otra, no se podrían interpretar ni leer las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o *habitus* que nos habilitan para ello. Esta distinción es una tesis clásica de Bourdieu (1985) que desempeña un papel estratégico en los estudios culturales, ya que permite tener una visión integral de la cultura en la medida en que incluye también su interiorización por los actores sociales. Más aún, permite considerar la cultura preferentemente desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la "incorporan" y la convierten en sustancia propia. Desde esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura (Giménez, 2009).

5.-Discursos en torno a la escuela.



5.1-La escuela como normalización de los cuerpos.

Elaboración propia. "*Ritual del ordenamiento*".

La fotografía sugiere una comprensión de la disciplina como un tipo de lenguaje de dominación de los cuerpos.

Como propone Foucault (1997), el momento histórico de la disciplina, es el momento en que nace un arte del cuerpo humano. Entendiendo que se forma una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Se está gestando una *anatomía política*, que es igualmente una mecánica del poder, que define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos *dóciles*. **La disciplina disocia el poder del cuerpo y procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio.**

Cada vez que suena la campana, se requieren entre 10 a 15 minutos para lograr que los niños y niñas se formen en fila de menor a mayor tamaño, según sexo y por curso. Es parte de los rituales de la escuela, que se realiza sagradamente al finalizar cada recreo, como requisito para entrar a la sala de clase.

5.1.2.- La escuela como espacio reproductor de diferencias.

§.1.3.- La reproducción de la lógica competitiva

En un curso de cuarto básico entro al aula cuando van a realizar una evaluación, símbolo de la lógica competitiva, por la necesidad que ésta implica de poner nota y comparar el rendimiento entre los niños. Una niña termina de las primeras su prueba y la profesora le da permiso para salir al patio, entonces otro niño comenta: “*lo hizo al lote*”, a lo que ella responde: “*de adonde, soy cuentero*”. La profesora en su defensa arguye que no cree que Jenni haya realizado la evaluación de manera irresponsable.

Se aprecia a partir de esta situación, que el discurso que reproduce la escuela, es un discurso competitivo e individualizante. Esto puede vincularse a metodologías propias de la

institución educativa, pero también a una característica de la sociedad postindustrial, y a la sociedad chilena, es decir a un contexto sociohistórico específico. Desatendiéndose la generación de relaciones horizontales, el trabajo cooperativo-comunitario así como la dinámica de apoyo y cohesión grupal. Al respecto, De la Villa (2008 en Suárez 2010) señala que el hecho de que **el fomento del aprendizaje individualista en detrimento de la cooperación nos hace seres responsables de nuestro rendimiento y en ese sentido, se personaliza el fracaso, mientras que el éxito parece deberse a los propios principios de enseñanza.**

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedora de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas. La definición de competencias del técnico medio permitiría a su vez definir con claridad los tramos de formación —en general módulos— a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economicista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre “educación técnica” (Banco Mundial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida (Barriga, 2005).

El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística. Contribuye a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar.Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas (Barriga, 2005).

No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita

una formulación curricular segura (Barriga, 2005).

5.1.4.-La escuela como hogar y referente afectivo.

Si bien en la escuela la violencia física e intangible son elementos cotidianos en el campo social de ésta, la mayoría de los niños se sienten protegidos ahí porque es un territorio conocido para ellos.

Lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001).

Si bien los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento educacional; es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución. De tal forma que la percepción que tienen los profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula (Cancino y Cornejo, 2001).

Historia de la escuela Hueñisito.

La historia del nacimiento de la escuela Hueñisito, está marcada por una voluntad de ayudar al otro y de crear un refugio para los niños desamparados. La escuela comienza siendo un Jardín infantil en contexto de dictadura militar, con el fin de cuidar niños hijos de compañeros del MIR (Movimiento izquierda revolucionaria), donde militaba Sylvia, la directora de la escuela. La idea surge como iniciativa tras ser testigo de la historia de un niño que vio a su papá colgado en la Villa Grimaldi. A raíz de dicho testimonio, decidieron junto a otras tres mujeres, hacer algo por los niños hijos de miristas. En un principio tenían

recursos muy escasos. Y con gran esfuerzo conseguían aportes de distintas organizaciones, entre ellas del MAPU (Movimiento de acción popular unitaria) o de particulares, como el cuñado de la directora.

A los meses de organizada la escuela, se abrieron cupos para toda la comunidad, era una forma de protección a la infancia. Con el pasar del tiempo, buscan una parcela para instalar la escuela donde los niños pudiesen jugar y sentirse cómodos. Se trata del actual lugar donde está instalada la institución educativa.

A lo anterior, se agrega que Sylvia se encarga de pasar a buscar a los niños por el recorrido de sus casas y así asegurarse de que entren a las clases. De igual manera, al finalizar la jornada escolar, los niños son llevados de vuelta a sus hogares. Esto también se explica porque el barrio no es seguro para que los niños anden solos, y así entonces regresan tranquilos a sus casas.

Es común entre los niños y niñas más grandes que me digan que la escuela representa para ellos un segundo hogar. Considerando que por una parte, pasan gran parte del día en Hueñisito y por eso es un lugar representativo para ellos, por otra parte es un refugio en el cual se sienten protegidos.



Elaboración propia. *Una tía de la escuela junto a la micro con que transportan a los niños hasta sus casas.*

CONCLUSIONES.

"A los diez años creía que la tierra era de los adultos. Podían hacer el amor, fumar, beber a su antojo, ir adonde quisieran. Sobre todo, aplastarnos con su poder indomable.

Ahora sé por larga experiencia el lugar común: En realidad no hay adultos, solo niños envejecidos." (Niños y adultos, José Emilio Pacheco).

"Tal vez ha llegado el tiempo de pensar que un buen principio básico para montar un sistema educativo humanizado y eficiente es mejor buscarlo en los niños mismos y no en la lógica automática del mercado. Todo indica que la verdad está en ellos, y no en las consignas abstractas formuladas por los profetas del Consenso de Washington." (Salazar, 2006: 123).

A través de la presente investigación etnográfica hemos podido responder a la pregunta inicial: **¿Qué prácticas de relación social se manifiestan en los niños en sus espacios de recreo en la escuela Hueñisito de la comuna de La Pintana?**

En efecto, el problema sociológico, que relaciona el juego infantil en el patio de recreo de una escuela de la Pintana con la construcción de identidad y cultura de niños y niñas, ha sido resuelto en la medida en que se han dado cuenta de las dinámicas de relación social en torno a la violencia y solidaridad.

El engranaje teórico propuesto en nuestra investigación ha permitido la utilización de los conceptos de *identidad* y *cultura* como claves para comprender la acción e interacción (Gimenez, 1987) en el campo social (Bourdieu, 2002) y como base para la descripción, y comprensión de los conflictos vivenciados por el grupo social desde una perspectiva de los actores inmersos en la problemática.

La existencia de una identidad colectiva en el grupo de niños y niñas, que se manifiesta por juegos y dinámicas comunes, conlleva a considerarlos también como actores

pertenecientes a una subcultura específica que tiene su propio sistema de creencias, valores y prácticas.

En vista de que el conflicto es inminente entre los sujetos sociales pertenecientes a una determinada comunidad y que se articula en virtud de prácticas de violencia o expresiones de solidaridad, es que resulta de suma importancia tomar en cuenta la forma en que los sujetos investigados se expresen para comprender el problema de la violencia escolar.

En este mismo sentido, se trata de escuchar a los niños y niñas de las escuelas de comunas segregadas e impulsar sus capacidades y potenciales para avanzar en la lucha contra la estigmatización que pesa sobre ellos.

En síntesis, podemos considerar que los niños y niñas de la escuela Hueñisito de La Pintana, manifiestan ciertas pautas de comportamiento y relaciones sociales que tienden a reproducir las estructuras sociales existentes y otras que rompen con los esquemas establecidos. De manera que los niños a partir de un espectro de pautas sociales, deciden qué rescatan y qué desechan de lo que se les presenta. Por consiguiente tienen un margen de libertad de acción y se expresan como sujetos protagónicos en el campo social de la escuela.

La distribución de los espacios de juegos es desigual, en tanto existe una polarización de juegos masculinos y femeninos en la que se despliegan conductas, frecuentemente, activas para los niños y pasivas para las niñas con mayor predisposición a mirar y a hablar que a moverse. A su vez, es un espacio donde se reproducen dinámicas de juego infantiles estereotipadas y heteronormadas, como el fútbol en el caso de los niños y los juegos con objetos y utilización de los espacios secundarios en el caso de las niñas. Éstas, se repliegan a zonas periféricas del patio que son más seguras, cercanas a paredes, huyendo de los empujones, persecuciones violentas, conflictos y jugando juegos que no

necesitan entrar en competencia con los de sus compañeros y ocupando el tiempo en desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas (García et al. 2008). Los docentes, por su parte, no participan o participan rara vez de manera directa con actividades (en general también sexistas) que no se diferencian de las que espontáneamente realizan el alumnado en este ambiente.

En lo que respecta a la metodología, la experiencia que entrega al investigador social la práctica etnográfica le permite conectarse con un grupo social ajeno, con el que logra empatizar e involucrarse.

Sin embargo es un proceso que requiere despojarse de los prejuicios e intentar dejar de lado las construcciones histórico-sociales que pesa sobre el sujeto observante. Esto debido a que debe poner en discusión sus categorías analíticas vinculadas a una elaboración propia de su sociedad (De Martino, 1977; Lanternari, 1997). Se trata de una lucha constante contra el etnocentrismo. Tal como lo plantea Nolla Cao "lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos" (1997: 5).

A esto se agrega otro elemento de la metodología propio de la etnografía como es la entrevista informal o no directiva donde, sin olvidar que el investigador siempre está presente en la relación, la no directividad permite romper con la asimetría que se genera comúnmente entre el entrevistador y entrevistado. (Guber, 2004) Por consiguiente, se genera mayor confianza entre el investigador y los sujetos observados ampliando la naturalidad y la expresividad de los niños y niñas. Esto cobra sentido en la medida en que lo que interesa en la etnografía es conocer los significados profundos y las categorías implícitas de sus discursos.

En lo que respecta a mi experiencia como investigadora en este trabajo etnográfico, debo mencionar que me introduje en un espacio ajeno a mi contexto social en tanto se trata

de una escuela particular-subsuencionada con niños en su mayoría en riesgo social y en una comuna que no responde a mi entorno social cotidiano.

Desde el comienzo de mis observaciones me recibieron de manera muy acogedora, no tuve problemas en realizar todo mi plan de trabajo y utilizar soportes como la fotografía y grabaciones de las jornadas. Al llegar me acerqué a la directora, quien me presentó a los profesores de los distintos cursos, como estudiante en proceso de realización de mi proyecto de título.

Me introduje en los recreos y los niños en un principio me observaban con cierta desconfianza, pero pronto me demostraron su cariño y afecto. Me contaban sobre sus vivencias personales y me invitaban a jugar.

Asimismo, mis sujetos observados fueron muy participativos en las actividades que les propuse, impulsadas por las tías de los cursos respectivos.

Entonces, tuve una experiencia positiva en relación a la utilización de la técnica etnográfica y me parece una herramienta eficaz para lograr la comprensión de la forma de vida, experiencias y cosmovisión de un grupo social específico.

PERSPECTIVAS.

Considero necesario potenciar la confianza en los niños pobres y marginales para que se sientan capaces de construir y generar cada vez mayores lazos de solidaridad teniendo confianza en ellos mismos y en sus pares.

Hay que continuar trabajando en educar a los niños en torno a la necesidad de integración y no discriminación del Otro que es distinto, para avanzar en la disminución de la violencia escolar. A través de una educación de las diferencias.

Me parece oportuno para seguir avanzando en la comprensión de las acciones a partir del sentido que los mismos sujetos puedan otorgarle, en el caso de niños y niñas, ampliar los espacios para que puedan expresarse y no limitarlos en sus intervenciones en clase bajo pretexto de que hay que continuar con la materia y los temas correspondientes al currículum. Es decir, romper con la dinámica autoritaria de profesor depositario del conocimiento y el alumno que escucha, porque tenemos mucho que aprender de los niños como sociedad fuertemente reprimida y represiva. En este sentido, considerar el juego en los niños como un espacio donde despliegan sus capacidades y emociones, configurando nuevos códigos de lenguaje.

Por otra parte, en lo que respecta a la elaboración de políticas públicas vinculadas a la violencia escolar, cabe destacar que diversos investigadores como Giroux (2003), han identificado distintas lógicas o marcos de posibilidad para la acción. Una de ellas pone el foco en la sanción y establece un orden punitivo para hacer frente a la violencia escolar. Se trata de **políticas públicas de tolerancia cero que han construido un “discurso del miedo” con fuertes implicancias socioeducativas** (Altheide, 2009).

Siguiendo con esta óptica, una de las falencias más importantes que pesan sobre la ley de violencia escolar, es la tendencia a psicologizar e individualizar el problema. En este sentido, **la principal preocupación por la violencia en la escuela recae en las consecuencias de tipo psicológico, quedando al margen el análisis de sus orígenes y efectos sociales. Las implicancias de la violencia escolar son analizadas desde su**

carácter individual, asumiendo como finalidad de la educación el desarrollo de cada estudiante en particular. La violencia se manifestaría como un impedimento para ello. En contraposición, el valor de la promoción de un buen clima escolar, estaría dado por la capacidad que éste tendría para potenciar el despliegue de fuerzas instintivas positivas en los estudiantes.

5.- BILIOGRAFÍA.

Bauman, Zygmunt (2002) : *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Bauman, Zygmunt (2007) : *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Beck, Ulrich (1999) : *Hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica. México.

Bourdieu, Pierre (2002) : *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno, México.

Bourdieu, Pierre (2000) : *La dominación masculina*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude (1967) : *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno, Argentina.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude (2001) : *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Editorial popular. Argentina.

Canales, Manuel (coordinador-editor 2006) : *Metodologías de la Investigación social*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.

Carbonell, Jaume (1996) : *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Eumo Editorial. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, España.

Casas, Ferrán (1998) : *Infancia: perspectivas psicosociales*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Clastres, Pierre (2001) : *Investigación en antropología política*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Cerezo, Fuensanta (2001) : *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide. (Grupo Anaya, S.A.), Madrid, España.

Fernández Droguett, Francisca (2009) : “Protagonismo infantil: una nueva forma de (re)pensar la infancia” en: Ahumada Jorquera, Solange. *Escenarios, actores y problemáticas sociales emergentes*. Fundación Volcán Antuco, LOM, Santiago de Chile.

Foucault, Michel (1997) : *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno, México.

Gaytán, Lourdes (2006) : “El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y Sociedad.” En: *Calidad de vida y la nueva sociología de la infancia, perspectivas de la investigación social complementarias*. Salas Cerón, Liniana. Universidad de Palermo. Argentina.

Giménez, Gilberto (1997) *Las cultura como identidad y la identidad como cultura*. Versión digital en <http://mediosexpresivoscampos.org/wp-content/uploads/2012/04/LA-CULTURA-COMO-IDENTIDAD-Y-LA-IDENTIDAD-COMO-CULTURA1.pdf>

Gimenez, Gilberto (2005) : *Teoría y análisis de la cultura*. Ciudad de México: Conaculta.

Giroux, Henry (1990) : *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Goffman, Erving (1997) : *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

Hola, Eugenia. Pischedda, Gabriela. (1993) *Mujeres, poder y política. Nuevas tensiones para viejas estructuras*. Ediciones Centro de estudios de la mujer (Ceem). Santiago de Chile.

Le Breton, David (2007) : *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. Mexico.

Lechner, Norbert (2002) : *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.

Lipman, Matthew (2002) : *La filosofía en el aula*. Ediciones de la torre, Madrid, España.

Martuccelli, Danilo (2007) : *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.

Maturana R, Humberto (1995) : *La Realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Introducción de J. Torres Nafarrate. Universidad Iberoamericana. Editorial Anthropos.

Montecinos, Sonia. (1996) : *Madres y Huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Editorial Sudamericana. Chile.

Olweus, Dan (1998) : *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Editorial Morata

Ortega, Raúl. Maripangui, Carolina. Cabezas, Héctor. Ñancupil, Miguel. Carafi, Eric. (Equipo de conflictividad escolar 2007) : *Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias sociales, Departamento de Sociología. Santiago de Chile.

Payne, Michael (2002) : *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Pereyra, Miguel (2002) : *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Akal: Universidad Internacional de Andalucía, España.

Salazar, Gabriel (2006) : *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. Ediciones LOM, Santiago, Chile.

Valles, Miguel. (1998). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Editorial Síntesis S.A., Madrid, España.

REVISTAS DIGITALES.

Brain Valenzuela, Isabel. Prieto, José Joaquín. Ssabatini, Francisco (2010) : Vivir en Campamentos: ¿Camino hacia la vivienda formal o estrategia de localización para enfrentar la vulnerabilidad? *EURE* (Santiago), v.36, n.109, Santiago, dic. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612010000300005>

Cerezo, E (2006) : Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre lo implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. [Versión electrónica]. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 2, 27-34.

Cerezo, E (2001) : Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. [Versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.

Cornejo, Rodrigo. Redondo, Jesús (2001) : El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima décad.* v.9. n.15 Santiago, sep. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>

Díez, Enrique. Terrón, Eloina. Rojo, Javier. *Violencia y videojuegos.* Ética.net. Publicación en línea. Granada (España). Año I Número 0. Diciembre de 2002. ISSN: 1695-324X

Duek, María Cecilia. *Estratificación social y elites regionales.* Ralf Dahrendorf: crítica e implicancias de su teoría ecléctica de las clases. [Versión electrónica]. *Revista Trabajo y sociedad.* no.14, Santiago del Estero, mayo 2010.

Esposito, Roberto (2006). *Lenguaje y violencia. Entre Benjamin y Canetti.* [Versión electrónica]. *Δαιμόνων.* Revista de Filosofía, nº 38, 2006, 61-69

Fontenla, Marta (2008). “¿Qué es el patriarcado?” Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>.

García, Carmen Teresa. Ayaso, Margolfa. Ramírez, María Gabriela (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socializaciones diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de estudios de la mujer.* v.13, n.31, Caracas dic.

Garretón, Manuel Antonio (2010) “El tupido velo” en *La faz sumergida del iceberg.*

Estudios sobre la transformación cultural. Disponible en:

http://www.manuelantoniogarretón.cl/documentos/2010/el_tupido_velo.pdf

Garretón, Manuel Antonio, (1994) : "El contexto sociopolítico cultural de la política educacional chilena", FLACSO-Chile, Serie Educación y Cultura, N° 43.

Gaytán Sánchez (2011) : La contribución del estudio del cuerpo a las teorías sociológicas de la acción (vs estudios culturales). [Versión electrónica]. Sociológica, año 25, número 72, enero-abril de 2011, pp. 139-165

Gimenez, Gilberto (1997) : Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera norte, 1-25.

Gimenez, Gilberto (2009) : Cultura, identidad y memoria. Materiales para la sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. Frontera norte, v.21, n.41, enero-junio.

Goicovic Donoso, Igor (2006). Relaciones de solidaridad y estrategia de reproducción social en la familia popular del Chile tradicional (1750-1860). Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Historia, Madrid.

Guerra, Cristóbal (2010). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso: Comparación con una muestra española. [Versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2011, 2(1): 75-98.

Gutierrez, Eugenio. Osorio, Paulina (2008) : Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. Última década. v.16 n.29 Santiago, dic.

Guzmán, Juan Andrés. CRISIS EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES

Las duras críticas al ministro Carreño y la encuesta que el SENAME desdeñó en 2011.

CIPER, centro de investigaciones periodísticas. Disponible en :

<http://ciperchile.cl/2013/08/01/las-duras-criticas-al-ministro-carreno-y-la-encuesta-que-el-sename-desdeno-en-2011/>

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). “Situación laboral de las mujeres ocupadas y las brechas salariales que inciden en la estructura ocupacional chilena”, Santiago de Chile, diciembre 2011.

Larraín Jorge (2001) : *Identidad chilena*, Capítulo 1: “El concepto de identidad.” Editorial Lom. Colección Escafandra. Santiago.

Madriaza, Pablo (2005). Poder/violencia y el ejercicio latinoamericano de dominación inconclusa. [Versión electrónica]. *Persona y Sociedad*, 19(1), 249 - 262.

Maffía, Diana. (2010) “Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra.” Encuentro Internacional sobre Violencia de Género 10 y 11 de junio de 2010 – Facultad de Derecho (UBA).

Martínez, Valentín. Pérez, Otero (2005) : Conflictividad escolar y fomento de la convivencia, *Revista Iberoamericana de Educación*, España.- N ° 38. En: Temas de actualidad, número especial sobre educación y violencia escolar.

MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile) (2002). *Políticas de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos* [En red]. Disponible en: www.mineduc.cl

MINEDUC (Ministerio de Educación). (2006). Estudio nacional de violencia en establecimientos educacionales en Chile. Recuperado el 3 de julio de 2007 del sitio web de

MINEDUC:<http://wwweducarchile.cl/UserFiles/POOO1/File/CRArticulos/PresentacionEstudioNacionaldeViolenciaEscolar2006.pdf> [Links]

Miramontes, Andrés. Martínez, Rodrigo. Rojo, Hilda (2009) : Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa* v.14, n.42, México, jul./sep.

Nava Auceso, Diana. López, María Guadalupe (2010) : Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en ciudad de Juárez. [Versión electrónica]. OPECH (Observatorio chileno de políticas educativas). Disponible en: http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/JEC.pdf

Noll Cao, (1997) : "Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica", *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11: 107-115.

Pavez Soto, Iskra (2012). Sociología de la infancia: los niños y las niñas como actores sociales. [Versión electrónica]. *Revista de sociología* n. 27. 81-102. Disponible en : <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>

Ramírez, V (1999) : Las demandas de la escuela a la familia y sus efectos en madres y padres. *Proyecto Principal de Educación*, 48, 33-53. Santiago: Servicio Nacional de la Mujer.

Rivera, Maritza. Milicic (2006) : Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, v.15, n.1. Santiago, mayo.

Rodríguez Vignoli, Jorge (2008) : Movilidad cotidiana, desigualdad social y segregación residencial en cuatro metrópolis de América Latina. EURE (Santiago), v.34, n.103, Santiago, dic. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000300003>

Romerini, Carolina (2010) : Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya, Segunda Sección : Estudios e investigaciones crecer en movimiento. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8, n. 2, Manizalez, julio-diciembre.

Romerini, Carolina (2010) : Contribuciones y proyecciones de la etnografía en el estudio interdisciplinario del desarrollo infantil. PersPectivas en Psicología Edición No 13 - Enero - Junio.

Torres Falcon, Marta. Coordinadora del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del Colegio de México. Disponible en: http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0305/Violencia_y_modelo_patriarcal.pdf

Villalta Páucar, Marco Antonio. Saavedra, Eugenio. Muñoz, María Teresa (2007). Pasado a llevar. La violencia en la educación media municipalizada. Estudios Pedagógicos Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. N° 40, Vol. I, enero-junio.

Wacquant, Loic (septiembre/diciembre 2007) : « La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada ».

Zawadzki Néstor (2007). Violencia en la infancia y adolescencia. Revista Pediatría. Asunción.

SITIOS EN INTERNET.

Ministerio de educación : mineduc.cl

Municipalidad de La Pintana (2012) <http://www.pintana.cl/>

TESIS:

Álvarez, Marco. (2013). Identidades colectivas en el espacio urbano. Una investigación exploratoria descriptiva sobre los músicos urbanos del metro de Valparaíso. Tesis de pregrado en sociología.

Suárez, Dery Lorena (2010). *Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as.* Tesis de Magister en psicología. Santiago de Chile.

ANEXOS:

I. Observación en el campo social.

Elementos de observación:

- Escenario físico: Patio de la escuela, sala de administración y salas de clase.
- Características de los participantes (edad, sexo).
- Utilización del espacio por parte de los participantes
- Secuencia de los actos y discursos. (interacción y reacción de los sujetos sociales).
- Elementos materiales que se utilizan en el campo social.
- Aspectos físicos y personalidades de los sujetos.

II. Pauta de entrevista para los adultos involucrados en el escenario de estudio.

Información personal.

-¿Cuál es su nombre?

-¿Cuál es su rol en la institución?

-¿Hace cuánto tiempo trabaja en la Escuela?

-¿Qué le parece la relación que tienen niños y niñas entre ellos?

III. Pauta de preguntas para ubicar a los niños y niñas en su cotidianidad.

-¿Qué actividades se hacen en el recreo?

-¿A qué juegan ustedes?

-¿Cuáles son sus juegos favoritos?

-¿Dónde juegan?

-¿Hay lugares donde no juegan? ¿Por qué?

-¿Con quienes juegan?