

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LEY DE VIOLENCIA ESCOLAR DE CHILE

CLAUDIA CARRASCO (*)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

VERÓNICA LÓPEZ

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile

CAMILO ESTAY

Universidad de Artes y Ciencias
Sociales, Chile

RESUMEN En Chile se promulgó en el año 2011 la Ley de Violencia Escolar tras un debate parlamentario de tres proyectos previos. Este artículo presenta los resultados de un análisis de esta ley, usando el análisis crítico documental como herramienta de análisis. Los resultados indican el ejercicio de un poder disciplinario y la prescripción de una vigilancia jerárquica por parte de los adultos que trabajan en la escuela. Se evidencian técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora, donde el estudiante es visibilizado con fines punitivos, graduándose sus faltas con consecuencias que podrían llegar a la exclusión escolar y social. La convivencia escolar es concebida como un factor situacional que inhibe la violencia. Su responsabilidad recae en los adultos trabajadores de la escuela, invisibilizando la co-construcción y, por tanto, la co-responsabilidad de alumnos y apoderados. El efecto discursivo es la naturalización de la racionalidad penal por sobre la pedagógica, lo que resta valor a la función formativa de la escuela.

PALABRAS CLAVE violencia escolar, ley, políticas públicas, análisis de discurso

CRITICAL ANALYSIS OF THE CHILEAN LAW OF SCHOOL VIOLENCE

ABSTRACT In 2001 Chile enacted the School Violence Law, after three failed attempts by the legislature. We present here the results of an analysis of this Law, based on critical documentary analysis. Results indicate the exercise of disciplinary power and the prescription of a hierarchical oversight by adult school personnel. There is evidence of techniques to divide individuals before a normalizing punishment, whereby the student is pictured as subject of punitive action, with faults scored with consequences that may go all the way up to the exclusion from school and society. School community life is conceived as a situational variable that inhibits violence. Adult school personnel are held responsible for it, making co-construction invisible and thus also making invisible the joint responsibility of students and legal guardians. The discourse has the effect of making criminal law rationality prevails over pedagogical rationality, diminishing the school's formative function.

KEYWORDS school violence, law, public policy, discourse analysis

RECIBIDO 7 Mayo 2012
ACEPTADO 17 Julio 2012

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:
Carrasco, C. López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* **AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:**
Claudia Carrasco. Correo de contacto: claudia.carrasco.a@mail.pucv.cl

Este estudio se realizó en el marco del Proyecto FONDECYT N° 1110859.

10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE2-FULLTEXT-228
ISSN 0717-7798
ISSNe 0718-6924

Introducción

Las políticas públicas y su definición de marcos de posibilidad

Las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia perpetrado en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional. En muchos países, ha llevado al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar e introducir programas de prevención de violencia escolar. En algunos países, la política pública ha cobrado la forma de legislación parlamentaria. Tal es el caso de Chile, cuyo poder legislativo aprobó una Ley de Violencia Escolar en el año 2011. En este artículo presentamos los resultados de un análisis crítico del discurso de este documento.

Desde una perspectiva epistemológica situada en el construccionismo social (Ibáñez, 1994), entendemos a las políticas públicas como un espacio donde se construyen patrones de interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos, en la medida en que ellos y ellas quedan “sujetados” a los espacios y posibilidades de acción que permiten y promueven éstas. De esta manera, la política pública permite y, a la vez, define ciertos marcos de posibilidad discursiva (Foucault, 2002), en la medida en que el texto expresa aquello que puede ser dicho dentro de una determinada superficie de emergencia discursiva.

En lo que concierne a las políticas públicas orientadas a abordar el fenómeno de la violencia escolar, diversos investigadores (Altheide, 2009; Body-Gendrot, 2001; Giroux, 2003; Retamal, 2010) 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. Un ejemplo de ello son las políticas de *tolerancia cero* iniciadas en algunos Estados de Estados Unidos durante la década de 1990, y en las medidas de *prevención situacional* tales como cámaras de vigilancia y detectores de metal (Portillos, González, y Peguero, 2012). Para Hirschfield y Celinska (2011), el auge de estas medidas es señal de un cambio paradigmático, donde el marco de la “disciplina estudiantil” ha sido reemplazado por el del control del crimen.

Bajo esta lógica, violencia y criminalidad se acercan conceptualmente, toda vez que ésta tiende hacia la criminalización de la violencia escolar (Portillos et al., 2012), que suele ser ejecutada como una criminalización de las minorías raciales y de la pobreza

(Retamal, 2010; Watts y Erevelles, 2004). Una de las mayores implicancias de esta lógica es la segregación y exclusión social de esas mismas minorías, "al formarse escuelas que parecen verdaderos "gethos" de repitentes y expulsados" (Araos y Correa, 2004, p. 19).

Ellas difieren de otras lógicas, como las de resolución de conflictos y mediación escolar; y la de habilidades sociales. En Chile, la primera tiene antecedentes en el derecho civil y en los avances en la mediación en tribunales de familia, mientras que la segunda proviene de la tradición de intervención en salud mental.

Los programas de prevención de violencia escolar que, a nivel internacional han sido reconocidos como más exitosos (Craig, Pepler y Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas y Horne, 2006) comparten estas lógicas y difieren de la lógica penal y de tolerancia cero, puesto que, en vez de responder a la violencia con medidas que radicalizan la exclusión, buscan resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia (Araos y Correa, 2004), desarrollando competencias de autoregulación individuales (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001) y de protección y agenciamiento de la comunidad escolar (Astor y Benbenishty, 2006; Hawkins, Catalano, Arthur, Egan, Brwon, Abbott y Murray, 2008). Así, mientras que la lógica penal y de tolerancia cero produce "cero conocimiento" (Astor y Benbenishty, 2006), la lógica formativa-preventiva busca empoderar a las escuelas y a las comunidades que las rodean con información y mecanismos para que puedan participar en resolución de temáticas de violencia escolar.

Según Debarbieux (2001), las políticas educativas corresponden a formas de construir socialmente, no sólo la concepción la violencia escolar, sino también la manera en que ésta se debe "abordar", "enfrentar", "afrentar" etc. Así, en el acto de dar verbo a la acción, el discurso social deja entrever la lógica que subyace a ésta.

Cuando una comunidad discursiva, como lo son los miembros de Parlamento, discuten y dan forma a una ley sobre violencia escolar, lo que construyen es un marco que posibilita la acción social de determinadas maneras. Es así como:

(...) la delimitación de la violencia escolar por el código penal es relativa, ya que el mismo código penal es relativo. No es entonces una base segura para evitar los escollos del relativismo. En efecto, el código es establecido en función de las demandas y opiniones del público (Debarbieux, 2001, p. 44).

De esta manera, y contraria a una visión ahistórica e idealista, sostenemos junto a otros investigadores (Debarbieux, 2001; Altheide, 2009) que el texto producido por una ley, en este caso, de violencia escolar, construye y a la vez es construida por y en el contexto social desde donde emerge. “La palabra fabrica el contexto tanto como ella es fabricada por él” (Debarbieux, 2001, p. 45). Así, por ejemplo, las políticas públicas de tolerancia cero han construido un “discurso del miedo” con fuertes implicancias socioeducativas (Altheide, 2009).

La Ley de Violencia Escolar

En el marco de estas discusiones permanentes y sus correlatos en términos del diseño e implementación de Política Pública en el ámbito educativo, en Chile se elabora la Ley sobre Violencia Escolar, del boletín N° 7123-04. La Comisión de Educación, Deportes y Recreación del Congreso Nacional de Chile, informa el proyecto de ley impulsado por los Senadores Carlos Cantero, Andrés Chadwick, Ricardo Lagos Weber, Ignacio Walker y el ex Senador Andrés Allamand. La Comisión contó con la asistencia y colaboración del Ministro de Educación, el Subsecretario de Educación, la asesora jurídica del MINEDUC, el Jefe de la División Jurídica del MINEDUC, y diversas autoridades del ámbito académico nacional y de organizaciones internacionales (Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011).

En los orígenes de esta ley, se encuentran tres proyectos previos: uno que establece obligaciones en el sistema escolar con el objeto de prevenir y sancionar el maltrato escolar, el segundo, que incluye normas de prevención del maltrato escolar en la Ley General de Educación (*bullying*) y un tercero que establece una ley general sobre convivencia escolar. En un estudio realizado por la Biblioteca del Congreso Nacional (Castro, 2010), se hizo un análisis de las coincidencias y diferencias entre las primeras tres iniciativas legales (ver Tabla 1). El análisis concluyó que existirían dos paradigmas para enfrentar el problema de la violencia escolar: Uno cuyo énfasis se encuentra en la prevención del maltrato escolar mediante mecanismos formativos, y otro que hace hincapié en el control del maltrato escolar, a través de la tipificación de conductas constitutivas de dicho fenómeno, estableciendo sanciones y obligaciones para que los actores informen de manera responsable cuando ocurrieran estos hechos (Castro, 2010). Estos dos paradigmas, estarían dando cuenta de los extremos señalados anteriormente: una visión de tipo criminalizadora, y una visión con elementos de

resolución pacífica de conflictos, mediación escolar y habilidades sociales, los que podríamos resumir como una visión punitiva y otra formativa.

Los proyectos coincidían en que todos los establecimientos educacionales debían contar con un Reglamento Interno que tipificara las faltas a la convivencia escolar y sanciones correspondientes, aunque diferían en el rol estratégico de dicho reglamento. Este Reglamento Interno, correspondería a lo que la Política de Convivencia Escolar, actualmente vigente en nuestro país, denomina como Reglamento de Convivencia Escolar. Para dos de los proyectos, era indispensable que tal instrumento tuviera como complemento necesario un instrumento formativo y preventivo conocido como Plan de Convivencia.

Tabla 1

Análisis de los proyectos de ley sobre violencia escolar

Criterios	Boletín N° 6772 (2009)	Boletín N° 7123 (2010b)	Boletín N° 6935 (2010b)
Énfasis	Educación en la convivencia, previniendo y controlando conductas de maltrato.	Controlar las conductas de violencia, elevando la responsabilidad de los actores	Educación en la convivencia, previniendo el maltrato.
Instrumentos propuestos	Contar con un Plan de Convivencia. Incluiría actividades formativas, de ocio, apoyo técnico, Reglamento interno con faltas graduadas y sanciones.	Incorporar al reglamento interno graduación de las faltas y sanciones.	Contar con: un reglamento que defina faltas y medidas; y un Plan de convivencia escolar con acciones de prevención.
Rol de los actores	La comunidad escolar elabora y aprueba el Plan de convivencia, enfatizando el papel del docente.	La comunidad escolar informa hechos de violencia, aplicando sanciones. Los sostenedores aplican sanciones si lo anterior no se cumple.	La comunidad escolar diseña, ejecuta y evalúa el Reglamento interno, incluyendo actividades de capacitación.
Organización requerida	Consejo del Maltrato Escolar	Comité, dirigido por el Director.	-----

Fuente: Elaboración propia, adaptación de Castro, 2010.

En el marco del debate parlamentario que se llevó a cabo en relación con estos tres proyectos de ley, la Cámara de Diputados, a través de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación, llamó a la participación de académicos e investigadores en materia de violencia escolar y convivencia escolar, a través de dos acciones

consecutivas. La primera fue un seminario realizado en la Biblioteca del Congreso Nacional en noviembre del año 2010. Los trabajos presentados en este espacio fueron publicados en un libro (Calderón, 2010). La segunda acción fue la participación en las sesiones ordinarias de dicha Comisión, sesiones en las que también participó el entonces Ministro de Educación, Sr. Joaquín Lavín.

En esta discusión parlamentaria, López (2010) argumentó que una ley centrada en la denuncia tendría los siguientes riesgos: a) no favorecer el adecuado clima escolar dentro de un colegio; b) des-responsabilizar a la escuela de su potencial de acción preventivo; c) focalizar la acción en la intervención de terceros (carabineros, jueces, psicólogos) y no en la escuela; y d) hacer primar las acciones legalistas que tienden a la exclusión, por sobre las acciones de promoción y prevención que tienden a la inclusión. Con esto, la autora buscó enfatizar el riesgo y las consecuencias que tendría un énfasis punitivo por sobre el formativo para el tratamiento de la violencia en el espacio escolar.

Tras la discusión parlamentaria, la Comisión llevó a cabo una versión actualizada y modificada de los tres proyectos. Este texto, oficializado en el Boletín N° 7.123-04 fue aprobado por la Cámara de Diputados el 11 de mayo del 2011 (en Sesión Ordinaria 41a) y por el Senado el 09 de agosto del 2011 (en Sesión Ordinaria 27a), en ambos casos por unanimidad en su texto general, sin abstenciones (i.e por 103 de los 120 diputados y por 31 de los 38 senadores presentes en la sala en el día de votación). El documento final es promulgado y publicado en el Diario Oficial de Chile en Septiembre del 2011, bajo la denominación de Ley 20.536 sobre Violencia Escolar.

Método

El presente artículo se sitúa desde el razonamiento crítico en investigación educativa (Prieto, 2001), el que cuestiona los objetivos educacionales y actividades relacionadas con determinadas formas de vida y mediatizadas por las implicancias sociales de lo que sucede en el espacio escolar. Para Prieto (2001) el razonamiento crítico implica una racionalidad en investigación educativa que establece un diálogo crítico entre la obligación de encontrar una explicación racional y la necesidad de plantearse frente a aspectos radicales. Para esta autora, se vuelve necesario estudiar las situaciones con el fin de enfrentar las contradicciones, disonancias, dicotomías y divisiones que marcarían el dominio de la educación.

El diseño del estudio es documental (Peña y Pirela, 2007), y el análisis corresponde a Análisis Crítico Documental (Hochman y Montero, 2005). Este tipo de estudio consiste en la apreciación definitiva de un texto a partir de los elementos hallados en él mediante técnicas de categorización. Con el fin de construir las categorías, se llevó a cabo un análisis del corpus textual, utilizando el análisis del discurso como herramienta de análisis de las concepciones implícitas de violencia a la base de la ley de violencia escolar.

Este artículo considera al discurso como una práctica social, que ofrece un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad (Foucault, 1969). La finalidad última de un análisis de estas características se basa en la problematización, que de acuerdo a Íñiguez (2003) se configura como "(...) la totalidad de prácticas discursivas y no discursivas que introduce algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento" (p. 78). Este artículo busca cuestionar lo que está constituido como incuestionable en esta ley (Ibáñez, 1996).

Corpus textual

Para la producción de información, se utilizó la técnica de recopilación documental. Esta técnica tiene como finalidad recopilar datos e información a partir de fuentes documentales con el fin de ser utilizados para el análisis en profundidad sobre su contenido discursivo (Hochman y Montero, 2005). El documento principal que se analizó fue la Ley sobre Violencia Escolar 20.536, publicada en el boletín N° 7123-04. Este documento a través de un artículo único (artículo 16), introduce modificaciones en el decreto con fuerza de ley N° 2, del Ministerio de Educación, del año 2010, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley General de Educación N° 20.370. Es decir, se trata de una modificación sustancial a la Ley General de Educación, que entró en vigencia en septiembre del 2009. Además, modifica dos artículos (15 y 46) de la mencionada ley. Con el fin de entender algunas modificaciones en su contexto global, el análisis incorporó también el segundo párrafo del artículo 15 de la Ley General de Educación.

Análisis de datos

El análisis de datos buscó la elaboración de categorías que permitieran dar cuenta de los objetivos del Análisis Crítico Documental. Éstos son, para Hochman y Montero

(2005), dejar al descubierto el orden de las ideas de un texto, para así visibilizar los argumentos que apoyan estas ideas. Esta forma de análisis pretende evidenciar la coherencia entre las ideas del texto, así como omisiones o errores, para finalmente cotejar el plan encontrado con un plan lógico ideal. Para Hochman y Montero (2005), las divergencias que existen entre el plan encontrado y el plan lógico ideal, serían la base del Análisis Crítico Documental. Por ello, en este caso, aunque el texto se consideró como una unidad cerrada, la discusión parlamentaria previa a la ley debió ser incorporada en las discusiones, ya que permitió analizar el origen de las coherencias e incoherencias internas, ofreciendo elementos que permitan identificar lo que estas autoras denominan como el plan lógico ideal.

Con el fin de construir categorías que permitieran seguir la propuesta de racionalidad crítica (Prieto, 2001), este análisis buscó enfatizar las formas en que se naturaliza e institucionaliza el poder (Foucault, 1969). Para Peña y Pirela (2007), estas categorías permiten organizar el conocimiento mediante la aplicación de lineamientos de tipo lingüístico a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que corresponde a un conjunto de términos reunidos en construcciones discursivas. Siguiendo a Van Dijk (1995), en este proceso entraron en juego las estructuras discursivas así como la influencia del contexto. Es así como el análisis del discurso como herramienta, permitió construir categorías que dan cuenta de las transformaciones posibles que puede generar esta ley, a partir de la multiplicidad de rupturas y discontinuidades (Foucault, 1969) que en ella se presentan.

Resultados

Del análisis emergieron cuatro categorías (ver Figura 1), las que en conjunto, evidencian cómo la Ley promueve el ejercicio de un poder disciplinario en la convivencia escolar, que se materializa a través de prácticas de vigilancia jerárquica (Foucault, 2002). Estas prácticas tensionan la función social de la escuela de educar y una función de control validada por esta ley. El cumplimiento de la vigilancia efectiva se hace posible por medio de técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora, permitiendo la visibilización de individualización de los casos que se desvíen de lo deseado. El conjunto de prácticas discursivas opera desde una concepción de la convivencia escolar entendida como factor situacional inhibitorio de

violencia en la escuela. El efecto de esta forma discursiva de entender la convivencia escolar es instrumentalizarla función de formación ciudadana de la convivencia escolar.

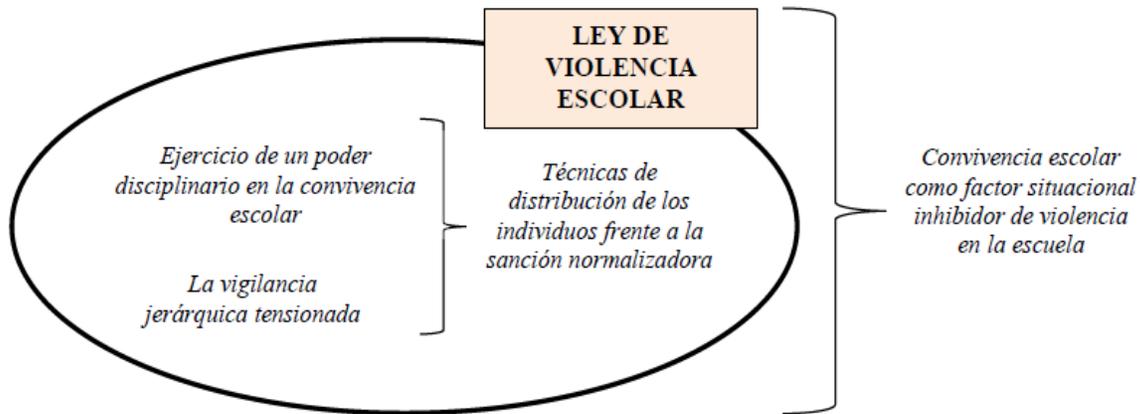


Figura 1. Relación entre las categorías. Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio del poder disciplinario en la convivencia escolar

El texto manifiesta la búsqueda por reducir desviaciones al interior de los establecimientos, delimitando el ideal normativo respecto del cual se establecería lo que es una desviación. Para esto, alude a una de las características centrales del poder disciplinario (Foucault, 2002): el sistema doble de gratificación-sanción. Esto se manifiesta en la validación dicotómica de dos valores opuestos en una distribución entre un polo positivo y uno negativo: la buena convivencia por oposición a la mala convivencia.

Artículo 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos (Extracto Párrafo Primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por Ley de Violencia Escolar)

La ley propendería a resguardar uno de los polos (buena convivencia) como forma ideal de interacción social, estableciendo un sistema normativo que asegure su mantención. Desde allí se entiende que la convivencia escolar aparezca como algo que se promueve, y la violencia escolar, como algo que se previene, definiendo ciertas categorías de relevancia al interior de las formas de manifestación de la violencia en el espacio escolar. Así, quedan establecidas la violencia física, psicológica, agresiones y

los hostigamientos, como las manifestaciones de violencia que han de atenderse con mayor cuidado en los colegios.

(...) promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos (Extracto Inciso Segundo, artículo 15, modificación a LGE incorporada por Ley de Violencia Escolar)

Con el fin de establecer la institucionalidad a cargo del resguardo de la ley y de su poder disciplinario, se establece una forma de combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza (Foucault, 2002), planteando la necesidad de que en aquellos lugares donde no exista un Consejo Escolar, se forme un Comité de Buena Convivencia Escolar, agregando otra función adicional a una instancia que originalmente se debía encargar de promover la participación en la comunidad educativa.

En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias (Párrafo segundo, artículo 15, Ley General de Educación)

Aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención señaladas en el inciso anterior (Extracto Inciso tercero, artículo 15, modificación a LGE incorporada por Ley de Violencia Escolar)

Lo anterior se confirma en el énfasis que la ley coloca sobre los liderazgos individuales, al operacionalizar la jerarquía que vigila al interior de estas instancias (Consejo Escolar o Comité de la Buena Convivencia) en una figura encargada de velar por el cumplimiento de lo establecido en la ley, así como de gestionar el otorgamiento de la sanción que normaliza.

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión (Extracto Inciso tercero, artículo 15, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

La vigilancia jerárquica que tensiona

Para el ejercicio del poder disciplinario, la ley destaca la forma en que se hace necesaria una vigilancia jerárquica, a través de técnicas y sujetos responsables. Así, la vigilancia se descompone en instancias para aumentar su función productora a modo de hacerla funcional, por medio de un sistema de relaciones jerárquicas. Si bien la ley no especifica a quienes se deberá informar frente a prácticas de violencia, se puede deducir que será al consejo escolar o comité de buena convivencia. El sistema de relaciones jerarquizadas queda en evidencia al señalar el texto que son las autoridades del establecimiento las encargadas de tomar medidas.

Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento (Párrafo segundo, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal (Párrafo tercero, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

De este modo, se evidencia una lógica de vigilantes perpetuamente vigilados (Foucault, 2002), ya que las autoridades se encuentran a su vez vigiladas arriesgando sanciones normalizadoras de su rol. Sin embargo, la penalidad no logra ser “completa”, ya que la jerarquía se mantiene en las relaciones de arriba – abajo, invisibilizando a los estudiantes como quienes podrían actuar en una vigilancia lateral.

Es por ello que las medidas a las que hace referencia la ley como sanciones normalizadoras de quienes cometan actos de violencia, se encuentran determinadas por dos categorías diferenciadas: lo pedagógico y lo disciplinar. Éstas se presentan como dos medidas correctivas diferentes. Ninguna de ellas podría ser implementada por otra persona que no fuese una autoridad. En este punto, queda en evidencia que quienes concentran el capital específico de la Escuela son las autoridades, lo que

constituye el fundamento de su poder (Parker, 1996). Con el fin de delimitar la escuela como un espacio social estructurado, las autoridades adoptan estrategias de conservación del orden establecido. El orden está conformado por sistemas de posiciones. Aquí, la estrategia de la “capacitación en convivencia escolar” cumple la función de establecer, con relativa claridad, quienes pertenecerían a la Escuela y por lo tanto, deben ingresar a un sistema de formación que asegure esta pertenencia.

Es así como la ley asume que son quienes trabajan de forma remunerada en cada colegio quienes deben recibir capacitaciones sobre la promoción de la buena convivencia escolar.

Artículo 16 E. El personal directivo, docente, asistentes de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto (Párrafo primero, artículo 16 E, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Al delimitar el campo de producción cultural excluyendo a estudiantes y apoderados de estas capacitaciones, queda un espacio vacío en lo que la ley establece respecto de sancionar episodios de violencia fuera del colegio. Por ende, la misión de vigilancia queda delimitada al espacio al interior de la escuela, mientras que la aplicación de sanciones normalizadoras podría actuar dentro y fuera de la misma.

Artículo 16 B. Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional (Extracto Párrafo primero, artículo 16 B, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Las técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora

En el texto analizado, ingresa la penalidad de la ley como forma de control de procesos educativos. Esto opera, no sólo porque se trata de una ley que regula la interacción social en la escuela, sino porque existiría un lenguaje prioritariamente penal, algo que ya habían advertido los investigadores que participaron en el debate parlamentario de esta Ley (Castro, 2010). Tanto las políticas de prevención, como los protocolos de actuación son considerados como algo diferente de las medidas pedagógicas. En el discurso se gradúan las conductas que se alejan de la norma, mediante la tipificación de faltas a la norma según su grado de intensidad o

gravedad; en definitiva, según su grado de desviación. Esto opera transformando la cotidianidad del aula y del espacio escolar en un permanente proceso de examen. La implicancia de este tipo de tipificación es la individualización de los sujetos mediante una localización que los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. Aquí aparece el rango como técnica de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora.

Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad (Extracto Letra f), Artículo 46, remplazada de su original en LGE por Ley Violencia Escolar)

En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento (Extracto Letra f), Artículo 46, remplazada de su original en LGE por Ley Violencia Escolar)

Las medidas disciplinarias, como técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora, actúan para establecer medios del buen encauzamiento. El texto, como práctica discursiva, distribuye a los individuos en el espacio a través de la clausura, y de la amenaza permanente de expulsión. Si todos los estudiantes que cometen actos de violencia definidos como graves en los reglamentos internos de los colegios, son expulsados de estos colegios, entonces deberán crearse establecimientos educativos que concentren a esta población de estudiantes, puesto que el incumplimiento de la norma no puede estar condicionado al derecho de acceder a la educación. Entonces, la amenaza de la expulsión se convierte en la amenaza de la exclusión, y en la amenaza de la clausura.

De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula (Extracto Letra f), Artículo 46, remplazada de su original en LGE por Ley Violencia Escolar)

De este modo, la penalidad de la ley recurre a mecanismos de control para expulsar de esta comunidad a los estudiantes que se desvían de la norma social. Al hacerlo, las medidas pedagógicas quedan incluidas como una forma más, entre otras, de medidas disciplinarias.

La convivencia escolar como factor situacional inhibitorio de violencia escolar

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. Por 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.

(...) y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Extracto Párrafo Primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

(...) que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave (Extracto Párrafo primero, artículo 16 B, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Lo anterior releva el papel del individuo en el tratamiento que se le da al fenómeno de la violencia escolar. La convivencia escolar es propuesta como un factor del contexto situacional inmediato, que inhibe las conductas individuales violentas.

El efecto de esta práctica discursiva es invisibilizar el papel del contexto social más amplio, al sobrevalorar el contexto inmediato y situacional como aquel que estimula o al menos, permite la violencia.

Sin embargo, al mismo tiempo, al incorporar a la comunidad educativa como la responsable de propiciar un clima vinculado con una convivencia que sea inhibitoria de la violencia en la escuela se deja entrever un análisis incipiente respecto del papel que tendría el marco de valores y normas en las dinámicas de violencia escolar, toda vez que al interior de cada escuela pudiese ser aceptable la violencia como una forma de comportamiento posible. Esta fisura en el discurso es sugerente de cara a las posibilidades de transformación social: la violencia en la escuela es ejercida por individuos, y tiene efectos psicológicos sobre individuos; sin embargo, para abordarla y disminuirla, es necesario hacerlo desde el marco valórico y las normas de la comunidad educativa, es decir, a partir de un abordaje social.

De todos modos, este análisis se realiza al margen de los contextos que envuelven a la escuela. Así, por ejemplo, la figura del sostenedor queda invisibilizada, como si estuviese al margen de la comunidad escolar. La implicancia más importante de esto es el ocultamiento del orden social que establece las condiciones en que se puede producir violencia, comprendiéndola fuera del contexto social en que se produce. A su vez, esto derivaría en una sobre-responsabilización de la propia escuela respecto de la emergencia de violencia, ocultando el papel de la sociedad en su conjunto.

Artículo 16 C. Los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar (Párrafo primero, artículo 16 C, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Discusión

El ejercicio del poder disciplinario se evidencia en esta ley a través de una serie de medidas que las escuelas han de adoptar para evitar denuncias de acoso u hostigamiento. Con la intención de no ser cuestionado, este poder disciplinario aparecería fundamentado en el carácter penal de la ley, para lo cual quedan establecidos los dispositivos necesarios que aseguran su efectividad (Foucault, 2002). Algunos de estos dispositivos son la inspección jerárquica, la sanción normalizadora, y el rango. La primera, se materializaría en la verticalidad del poder de vigilar, lo que estaría dado por un conducto regular que debiese quedar en evidencia en el reglamento interno de cada colegio. La segunda, se refiere al sistema de gratificación y sanción que presenta la ley, y a una contabilidad penal, que da cuenta del tercer dispositivo, una escala de antecedentes que permitiría analizar "caso a caso" a estudiantes que se desvían de la norma, diferenciando los castigos de acuerdo al historial de cada quien. Entonces, la graduación de las faltas que aparece en la ley daría cuenta del establecimiento de un rango con consecuencias que podrían llegar a distintas formas de exclusión social, evidenciadas a través de la amenaza de la expulsión (Araos y Correa, 2004).

A partir de lo anterior, concluimos que, en el corpus textual analizado, se encuentran presentes concepciones asociadas a un enfoque innatista para comprender la

violencia escolar, el que aparece cuando la buena convivencia es analizada como un factor situacional inhibitorio de violencia escolar. Con ello, la educación y la socialización se mostrarían como componentes que permitirían el control de los impulsos agresivos (Ortega, 1994). En el mismo sentido, las prácticas discursivas de la ley, asociadas a la individualización del caso por medio de sanciones que visibilizan al violentador pero no al violentado, implican una mirada psicologista del fenómeno, desresponsabilizando al oprimido de su propia opresión (Freire, 1997) y ocultando la necesaria complicidad del violentado (Bourdieu y Passeron, 2002) y el papel de la comunidad escolar (Craig et al., 2009; Hawkings et al., 2008). Así, todas las medidas del poder disciplinario actuarían exclusivamente sobre el que se desvía de la norma, definida como el ideal de buena convivencia.

De este modo, siguiendo a Martín-Baró (1999), esta ley no supera la inmediatez de los estímulos circunstanciales, al ocultar los intereses sociales a la base de las conductas de violencia. Esto ocurre, al no reconocer la influencia de la sociedad en su conjunto, más allá de la escuela, invisibilizando incluso la figura del sostenedor en esta dinámica. Siguiendo a Montero (2001), el estudiante violento estaría desviándose de la norma social, necesitando un medio de encauzamiento (Foucault, 2002), manifestado en las medidas que señala la ley. Para Tena-Sánchez y Güell-Sans (2011), la norma protegida por la ley sería la norma social, la que efectivamente implica un sistema de sanciones para ser resguardada, hasta volverse en norma moral, y así, depender del propio control internalizado.

Respecto de las implicancias de estas concepciones, esta ley promovería distintas formas de discriminación (Magendzo y Donoso, 2000). Por ejemplo, una de las consecuencias frente a la amenaza de la expulsión, sería la posible agrupación de estos estudiantes en un mismo establecimiento, segregados del resto, construyendo entonces la categoría de marginados (Freire, 1997).

En la medida en que la ley presenta como deseables prácticas alejadas del quehacer pedagógico de la escuela, permite y alienta medidas de expulsión y exclusión social. Una de las mayores implicancias de esto, es la escisión que se produce entre el eje del aprendizaje y de la convivencia, como si se trataran de dos asuntos con racionalidades distintas: el primero, con una racionalidad pedagógica, y el segundo, con una de tipo penal (Hevia, 2010).

Por otro lado, pese a que la ley sanciona prácticas de violencia entre estudiantes tanto dentro como fuera del contexto educativo, es la comunidad vinculada laboralmente con la escuela, vale decir, los adultos con contrato laboral, quienes se erigen como la institucionalidad vigilante. Ellos son los encargados de buscar los medios más apropiados para el buen encauzamiento.

Sin embargo, la vigilancia jerárquica que propone esta ley no es completa, ya que aunque las autoridades son vigiladas por el poder de la ley (y penalizadas si no cumplen con ésta), no existen formas de vigilancia lateral, porque los estudiantes no son interpelados como vigilantes entre sí.

Según Freire (1997), este tipo de acciones sociales no pretende transformar la mentalidad de los oprimidos, sino la situación inmediata que los oprime, invisibilizando que ésta es producto de dinámicas permanentes de violencia. El énfasis puesto en la normalización a través de medidas disciplinarias, se evidencia así en la permanente amenaza de castigo y finalmente de la expulsión, explicitada en esta ley, actuando como formas de represión.

Para Riella (1999), lo anterior ocurre cuando el control social pierde su capacidad de persuasión. Para Debarbieux (1998, 2001) la escuela como institución está actualmente inmersa en una crisis de sentido. Desde esta perspectiva, el autor denuncia lo que estaría evidenciando esta ley: el fracaso de las escuelas en cumplir las promesas de integración social, toda vez que la inserción de los jóvenes al mundo social parece ser especialmente problemática.

Entonces, sería posible plantear que la ley aparece en su actual forma, porque en parte, los mecanismos de control social habrían dejado de funcionar. Frente a esto, se hace necesario recurrir a medidas de coerción en un país cada vez más segregado (OCDE, 2004). Es así como la ley olvidaría que, como señala Debarbieux (2001), definir violencia es más bien mostrar cómo ésta es socialmente construida. Desde esta perspectiva, cada sociedad legitima las prácticas sociales que se entenderán como violencia y aquellas que no, evolucionando no sólo la expresión de la misma, sino también su propia definición. La ley de violencia escolar analizada, al posicionarse como un mecanismo de represión social, invisibiliza el hecho de que es la propia sociedad la que ha generado las formas de violencia que ahora castiga.

Al respecto, es necesario recordar que esta ley es fruto de un intenso trabajo parlamentario, que incluyó además un debate con investigadores del país para encontrar un “punto común” o un piso de común acuerdo, siguiendo la tradición de la “política de consensos” (Huneeus, 1994) de las élites que caracterizó al Chile de la transición democrática post-dictadura. En este sentido, nos parece importante destacar algunos elementos del debate parlamentario, ya que asumimos el supuesto de que las leyes son construcciones sociales que rinden tributo a las discusiones parlamentarias generadas para su creación. Particularmente en el caso de esta ley resulta de especial consideración su contexto y debate previo, ya que éste ofrece definiciones y nociones contrapuestas, que obligan a quienes deban interpretarla a recurrir a lo que comúnmente se denomina *el espíritu de la ley* (Fueyo, 1991). Este concepto interpela a los antecedentes contextuales que recogen las expectativas y aspiraciones de una ley, cuyo conocimiento ofrece mayores y mejores herramientas para la correcta interpretación jurídica de quienes deben aplicar esta ley. Para Fueyo (1991), esto permite resguardar que no ocurra fraude a las leyes. Un fraude a la ley es definido como la creación de hecho de una situación aparentemente lícita y conforme a la ley, tomada ésta en su literalidad pero que tiene como efecto violar el espíritu de la ley, pudiendo infringir a éste respecto del contexto o bien de las normas determinadas, lo que podría ocurrir por actos reales y voluntarios, aun sin intención fraudulenta.

En este caso, sostenemos posible comprender el espíritu de la ley a través de la revisión exhaustiva de los principales acuerdos y desacuerdos establecidos en su discusión parlamentaria. Como hemos señalado, el texto definitivo de la Ley de Violencia Escolar aprobada es un híbrido de tres proyectos de ley, dos de los cuales presentaban un discurso que incluía elementos de promoción de la convivencia, en circunstancias en que el discurso del tercer proyecto abogaba por la penalización de la violencia. La votación general del proyecto fue aprobada por unanimidad por los 103 diputados presentes. Como señaló un Diputado en la Cámara de Diputados al momento de su aprobación:

Existen dos paradigmas en relación con esta materia. Uno, como se expone en el informe, pone el énfasis en la prevención del maltrato escolar mediante planes y acciones formativas, destinados especialmente a mejorar la convivencia, a que los alumnos aprendan a vivir juntos. El otro paradigma hace hincapié en que este tipo de problemas debiera resolverse sobre la base de la tipificación de conductas constitutivas de violencia, y establece sanciones y obligaciones para que los

actores informen de manera responsable cuando ocurran estos hechos. En la Comisión, intentamos superar ambos paradigmas y buscar una forma que permita abordarlos en forma conjunta (Diputado Rodrigo González, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011, p. 31)

En la sesión, los diputados de diferentes tendencias y partidos políticos expresaron un sentir general de satisfacción y orgullo con el producto final aprobado por unanimidad:

Existen críticas en el sentido de que el proyecto establecería aspectos muy punitivos y sancionadores. Por una parte es cierto; pero, necesitamos dar una señal también en ese sentido. Hoy, ante cualquier caso de agresión contra un niño, el ministerio no cuenta con ninguna herramienta ni atribución para sancionar. Cabe señalar, que las sanciones que se establecen en el proyecto son las mismas que ya están consagradas en el artículo 16 de la Ley General de Educación, las cuales se expresan en multas en UTM para aquellos colegios que escondan este tipo de conductas. Por lo tanto, si un niño es agredido y violentado en sus derechos, estará más protegido, y el establecimiento que no tome las medidas necesarias recibirá la sanción correspondiente. Ello permitirá favorecer y promover el término de las conductas no deseadas, pero especialmente poner en conocimiento de los padres estos hechos. Sería un error pensar en un reglamento que fuera un verdadero Código Penal para los colegios. Nada más lejos del espíritu de esta futura ley (Diputada María José Hoffman, miembro Partido UDI, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011, p. 35).

Tengo mucha esperanza en el Comité de Buena Convivencia Escolar, cuya creación establece esta iniciativa que votaremos favorablemente, toda vez que, incluso, pueden actuar los alumnos (Diputado Cristian Letelier, miembro Partido Socialista, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011p.53).

Esta satisfacción es expresada también por el entonces Ministro de Educación:

Con este proyecto, Chile se está poniendo al día en una materia en la que hacía falta que nos actualizáramos. No existía legislación sobre el tema y el Ministerio de Educación no tenía la facultad de intervenir cuando un colegio no toma en serio el tema del bullying. Esta iniciativa constituirá una herramienta muy importante para resolver un problema que se presenta como grave y serio en nuestros colegios. (Ministro de Educación Joaquín Lavín, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011p. 55)

De lo anterior, podemos concluir, siguiendo a Debarbieux (2001), que la Ley de Violencia Escolar, aprobada el año 2010 y actualmente en implementación, es un reflejo de una construcción social de la violencia escolar en el Chile actual que sitúa el origen de la violencia escolar en los individuos (Watts y Erevelles, 2004), y propone que sea la convivencia escolar la que lo inhibe; que promueve que las escuelas se "hagan cargo" de la convivencia a través del Consejo Escolar o Comité de Convivencia, pero a la vez, sanciona a las escuelas que reciben denuncias; que busca comprometer a la comunidad educativa, pero al mismo, deja fuera del discurso, y por tanto del agenciamiento, la acción de estudiantes y sostenedores. Al parecer, dado el escenario de múltiples racionalidades, y en un contexto sociopolítico de *políticas de consenso* (Huneeus, 1994), ésta sería la "mejor construcción social posible" de la violencia escolar.

Al respecto, es necesario considerar que la ley enfatiza el aprendizaje como adquisición e incluso supresión de conductas, sobrevalorando el carácter punitivo de la educación por sobre su concepción de derecho. Entonces, los centros educativos quedan relegados a un papel de control, dejando de lado su función formativa y pedagógica. Como señala Hevia (2010):

Hay una cierta ceguera ética en nuestros colegios que les impide comprender la complejidad del fenómeno, simplifica su diagnóstico y también las soluciones: si se cree que la violencia es originada principalmente por niños y niñas desadaptados, entonces la solución pasaría por ofrecerles tratamientos clínicos individualizados; si la violencia se cree que es un problema de seguridad en la escuela, entonces la solución pasaría por tomar medidas represivas y policíacas; pero si se reconoce que el problema es, en parte, producto de la propia organización escolar, entonces el tratamiento para combatir la violencia debiera recurrir a mecanismos pedagógicos (p. 46).

Por otra parte, es necesario considerar que los dispositivos de los que nos habla Foucault (2002) requieren de la creación de procedimientos y estructuras al interior de los colegios que les permitan funcionar. Esta Ley tiene menos de un año de aprobación, y siendo de aplicación inmediata, su implementación se ve dificultada porque las instituciones educativas no siempre cuentan con recursos materiales y humanos preparados para ello, ni con la voluntad tan clara de los sostenedores para hacerla funcionar. Frente a esto, y debido a la presión que impone la ley por el miedo generado en las instituciones educativas respecto de la posibilidad de ser sancionados

económicamente si no cumplen la normativa, los colegios corren el riesgo de concebir e interpretar la violencia escolar a partir de las mismas contradicciones que se encuentran a la base de la creación de esta ley, y que se pueden sintetizar en dos visiones opuestas que conviven en ella: un enfoque punitivo y sancionador, y un enfoque formativo y de prevención.

Los resultados del análisis que presentamos en este artículo permiten concluir, que la *ceguera ética* (Hevia, 2010) estaría también, de una u otra manera, presente en la comunidad discursiva a nivel del parlamento, en la medida en que las acciones ofrecidas como “solución” al “problema de la violencia escolar” promueven fundamentalmente la contabilidad penal como forma de acción social, en un escenario donde la escuela debe “hacerse cargo” para no recibir sanciones monetarias. El efecto de este discurso es naturalizar y hacer primar la racionalidad penal por sobre la racionalidad pedagógica, lo que resta valor a la función formativa de la Escuela. Aun cuando la creación del Comité de Convivencia cuya función sería crear mecanismos de prevención y promoción, o en su defecto, la modificación del Consejo Escolar para estos fines, forma también parte de la ley analizada, es tal la fuerza discursiva de la contabilidad penal, que resulta razonable dudar si acaso, en la implementación de esta ley, la lógica de la prevención y promoción primará por sobre la penal.

En síntesis, concordamos con Retamal (2010), quien durante el debate parlamentario respecto de esta ley, concluyó que

(...) estamos muy lejos de saber cómo es la violencia escolar en Chile y necesitamos aplicar y profundizar aún más la mirada epistemológica. De otra manera, las políticas públicas seguirán dando palos de ciego en este fenómeno tan relevante en la vida cotidiana de las escuelas (2010, p. 106).

A partir de lo anterior, pareciera ser que la propuesta de nuestro actual diseño de política pública en violencia escolar, invita a los docentes a actuar de forma preponderantemente punitiva como mecanismo para resolver la tensión generada entre los dos paradigmas implícitos en esta ley (punitivo y formativo). Sin embargo, como señala Giroux (2004) los mecanismos de reproducción cultural nunca son completos ya que las escuelas no son sólo un producto de lo que la sociedad espera de ellas. Las escuelas representan terrenos desde los cuales pueden emerger críticas al sistema en el cual están insertas, incluso a pesar de sus contradicciones estructurales e

ideológicas, debido a que en su interior se desarrollan prácticas que involucran una reacción política contra las relaciones de dominación. Esto implica oponerse a asumir que el ejercicio del poder es unidimensional, entendiendo que éste es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia.

De esta manera, y en concordancia con Giroux (2004), sostenemos que la organización colectiva representa una posibilidad para que las instituciones educativas logren resolver la tensión a la base de esta ley en favor de la finalidad formativa de la escuela, resistiendo la propuesta punitiva. Esto lo vemos con mayores posibilidades en el fortalecimiento de estructuras de toma de decisiones con representación de la comunidad educativa, como el Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia, el que podría potenciar la organización colectiva entre padres, profesores y estudiantes alrededor de un Plan de Gestión, tal como señala la ley, orientado a la prevención de la violencia escolar, aprovechando para ello la propia definición que la ley otorga respecto de convivencia escolar. Esta organización colectiva podría incluir espacios de asamblea interestamentales, que propicien la participación y el agenciamiento de los miembros de la comunidad escolar y de la comunidad que rodea a las escuelas (Astor y Benbenishty, 2006). Ello podría contribuir al mejoramiento del clima escolar en los niveles y estamentos y entre ellos. Este tipo de organización participativa podría también aportar a la elaboración de medidas principalmente pedagógicas para enfrentar las expresiones de violencia. Esto último aparece débilmente propuesto en la ley, aunque se establece como medida previa a las medidas disciplinarias. Sin embargo, dado que los colegios no están obligados a graduar sus faltas con mayor presencia de sanciones punitivas, la organización colectiva, si actúa desde una lógica pedagógica, podría intencionar que las medidas efectivamente sean formativas, dando así *también* cumplimiento a la ley.

En este sentido, y con el fin de obtener mayor información que nos permita proveer de mejores orientaciones a la acción, creemos que futuros estudios debieran encaminarse hacia la sistematización y el análisis de la implementación de esta ley, así como de la comparación educativa entre políticas orientadas a prevenir la violencia escolar y/o promover la convivencia escolar en otros países.

Referencias

- Altheide, D. L. (2009). The columbine shootings and the discourse of fear. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1354-1370.

- Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.
- Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2006). Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy. University of Southern California: Urban Policy Brief, Urban Initiative.
- Body-Gendrot, S. (2001). Les violence à l'école: Regard comparatif sur les politiques publiques de gouvernance. En E. Debarbieux y C. Blaya (Dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 117-122). Paris: ESF Editeur.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2002). *Los herederos: Estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calderón, P. (Ed.). (2010). *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha – Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Castro, L. (2010). *Informe proyectos de ley sobre violencia escolar. Coincidencias y diferencias*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Área Políticas Sociales. Valparaíso: Biblioteca Congreso Nacional de Chile.
- Comisión de Educación, Deportes y Recreación. (2011). *Informe de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación, recaído en el proyecto de ley sobre violencia escolar*. En Boletín n° 7123-04-1 (S). CÁMARA DE DIPUTADOS- LEGISLATURA 359ª. Sesión 27ª, miércoles 11 mayo de 2011 (Ordinaria, 10.43 a 15.10 horas). Recuperado desde: <http://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=8352&prmTIPO=TEXTOSESION>
- Craig, W., Pepler, D., y Cummings, J. (Eds.) (2009). *Rise up for respectful relationships: Prevent Bullying*. PREVNet Series, Volume 2. Kingston, Canada: PREVNet Inc.
- Debarbieux, É. (Ed.) (1998). La violence à l'école: approches européennes. *Revue Française de Pédagogie*, 123.
- Debarbieux, É. y Blaya, C. (Ed.) (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF Editeur.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fueyo, F. (1991). El fraude a la ley. *Revista de Derecho y Jurisprudencia Universidad de los Andes*, 88,25-49
- Giroux, H. (2003). Zero tolerance, domestic militarization, and the war against youth. *Social Justice*, 30(2), 59-65.

- Giroux H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Arthur, M.W., Egan, E., Brown, E.C., Abbott, R.D., y Murray, D.M. (2008). Testing communities that care: The rationale, design and behavioral baseline equivalence of the community youth development study. *Prevention Science* 9(3), 178–190. Recuperado desde: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2562862/?tool=pmcentrez>
- Hevia, R. (2010). Apuntes para promover una ley sobre convivencia y violencia escolar. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 45-54). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha- Biblioteca del Congreso Nacional.
- Hirschfield, P.J. y Celinska, K. (2011). Beyond fear: Sociological perspectives on the criminalization of school discipline. *Sociology Compass*, 5(1), 1-12.
- Hochman, H. y Montero, M. (2005). *Investigación documental: Técnicas y procedimientos*. Caracas: Panapo.
- Huneus, C. (1994). La transición ha terminado. *Revista de Ciencia Política*, 16, 33-40.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Iñiguez, L. (2003). El lenguaje en las Ciencias Sociales: Fundamentos, conceptos y modelos. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 43-82). Barcelona: Editorial UOC.
- López, V. (2010). La influencia de las variables contextuales en la agresión entre escolares: Resultados de una investigación empírica y lineamientos estratégicos para las políticas educativas. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 15-43). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha- Biblioteca del Congreso Nacional.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan...un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: LOM.
- Martín -Baró, I. (1999). *Acción e ideología*. México: McGraw Hill.
- Montero, M. (2001). La desviación social. En J. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro y J. Villegas (Eds.), *Psicología Social*. Ciudad de México: Trillas.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How succesful can interventions be?* (pp. 13-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304,253-280.
- Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En A. Gordo y J. Linaza (Comps.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 79-92). Madrid: Visor.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*,16, 55-81.
- Portillos, E. L., González, J. C. y Peguero, A. A. (2012). *Crime Control strategies in school: Chicanas'los' perceptions and criminalization*. *Urban Review*, 44(2), 171-188.
- Prieto, M. (2001). Mejorando la calidad de la educación. Valparaíso: Ediciones Universitarias, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Retamal, J. (2010). Hacia la ampliación epistemológica del fenómeno de la violencia escolar en Chile. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 91-107). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha- Biblioteca del Congreso Nacional.
- Riella, A. (1999). Violencia y control social: El debilitamiento del orden social de la modernidad. *Revista Ciencias Sociales*, 16, 5-20.
- Tena-Sánchez, J. y Güell-Sans, A. (2011) ¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas. *Revista Internacional de Sociología*,69(3), 561-583.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Watts, I. E., y Erevelles, N. (2004). These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2), 271-299.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. y Najaka, S. S. (2001). *School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis*. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272.