



La escuela hace diferencia

Aproximación sociológica a la violencia escolar

Consuelo Araos B.
Verónica Correa P.

Seminario de Titulación

Diciembre 2004

Santiago de Chile

Fundación Paz Ciudadana - Instituto de Sociología P.U.C.

Edición: Catalina Mertz

La escuela *hace diferencia*

*... la educación, se diferencie como se diferencie,
ha de ser llevada a cabo sobre personas.*
Niklas Luhmann

La escuela *hace diferencia*

Agradecemos al Instituto de Sociología y a Fundación Paz Ciudadana el ofrecernos la oportunidad de desarrollar este trabajo, así como su constante interés, exigencia y confianza. Agradecemos también a directores, profesores y alumnos de las escuelas estudiadas, por su significativa colaboración en la realización de esta investigación. Finalmente, agradecemos enormemente a nuestro profesor guía, cuyas correcciones y sugerencias siempre precisas y ordenadoras fueron fundamentales.

Índice

<u>Contenidos</u>	<u>Pág.</u>
<u>Introducción</u>	5
<u>Capítulo I: Aspectos teóricos de la investigación</u>	8
<u>Ítem 1:</u> Planteamiento del problema y objetivos de la investigación	9
<u>Ítem 2:</u> Fundamentación teórica del problema a investigar	11
<u>Ítem 3:</u> Discusión con otras perspectivas existentes sobre investigación e intervención en violencia escolar	23
<u>Capítulo II: Aspectos metodológicos de la investigación</u>	33
<u>Ítem 1:</u> Etapas de la investigación	34
<u>Ítem 2:</u> Características metodológicas del trabajo de campo	36
<u>Capítulo III: Principales resultados de la investigación</u>	39
<u>Ítem 1:</u> Características del modelo conceptual de análisis	40
<u>Ítem 2:</u> Modelo conceptual de análisis	42
<u>Capítulo IV: Conclusiones y recomendaciones finales</u>	70
<u>Ítem 1:</u> Síntesis conclusiva del modelo conceptual de análisis	71
<u>Ítem 2:</u> Conclusiones generales de la investigación	75
<u>Ítem 3:</u> Recomendaciones generales para la elaboración de instrumentos de diagnóstico y de estrategias de intervención en violencia escolar	77
<u>Referencias Bibliográficas</u>	79
<u>ANEXO</u>	84
<u>Ítem 1:</u> Tablas de operacionalización	85
<u>Ítem 2:</u> Pautas de instrumentos cualitativos	98
<u>Ítem 3:</u> Tablas de análisis de datos	112

La escuela *hace diferencia*

Introducción

La escuela *hace diferencia*

Esta investigación de carácter *exploratorio* surge de la vinculación entre la Fundación Paz Ciudadana y el Instituto de Sociología de la Universidad Católica de Chile, la cual tiene el propósito de desarrollar un programa orientado al *diagnóstico, intervención y evaluación* de violencia en los establecimientos escolares del país.

La realización de este trabajo se sitúa en un contexto global en el cual el fenómeno de la violencia escolar ha cobrado gran relevancia, amplificado en parte por la cobertura mediática de diversos hechos recientes de victimización escolar que han tenido dramáticas consecuencias. Independientemente de las razones que hayan confluído para poner este tema en boga, creemos que es importante tomar en serio la oportunidad que el interés nacional e internacional sobre la violencia en las escuelas le da a la investigación social. Lo anterior puesto que no basta con reaccionar a sus manifestaciones explícitas interviniendo directamente sobre ellas, sino que, más bien, se debe comprender el fenómeno en su complejidad y, de esta forma, desarrollar formas preventivas realistas y eficaces, antes de tener que esperar a que sea "demasiado tarde".

Nuestra investigación busca aportar al estudio de la violencia escolar observándola desde una perspectiva sociológica, situando el análisis en las condiciones sociales de la violencia dentro de la escuela. Fundamentalmente, el esfuerzo se orienta a comprender la asociación entre las principales dimensiones operativas de la escuela (estructura académica, estructura de orden, cultura escolar y relación con el entorno) y la generación de condiciones favorables/desfavorables para el desarrollo de procesos internos de victimización.

El presente informe se estructura en cinco capítulos. El primero aborda los aspectos teóricos de la investigación, fundamentalmente las premisas y los fundamentos sociológicos desde los cuales se observa el fenómeno de la violencia escolar y se formula la pregunta de investigación. A la vez se exponen los principales ejes de discusión actual sobre la violencia en la escuela. En el segundo capítulo, se presentan los aspectos

La escuela *hace diferencia*

metodológicos de la investigación, principalmente en relación con las características metodológicas del trabajo de campo. En el capítulo tercero, se exponen los resultados de la investigación a través del desarrollo del modelo conceptual de análisis para la violencia escolar, realizado a partir de una síntesis comparativa entre la bibliografía relevante y los resultados del estudio empírico. Luego, en el cuarto capítulo se proponen las principales conclusiones específicas y generales sobre el fenómeno de la violencia escolar y su asociación con los factores de riesgo/protectores de cada ámbito operativo de la escuela, incluyéndose además algunas recomendaciones generales para la elaboración de instrumentos de medición y diagnóstico, así como de programas y estrategias de intervención sobre la violencia en las escuelas. Finalmente, se incorpora un quinto capítulo, a modo de anexo, el que -orientado hacia una posterior elaboración de instrumentos cuantitativos y cualitativos de medición- incluye la operacionalización definitiva de las variables, además de las tablas de análisis de los datos del estudio de campo.

Finalmente, no se puede dejar de aludir al hecho de que, durante la realización de esta investigación, haya salido a la luz pública una diversidad de casos extremos de violencia escolar en nuestro país y en Latinoamérica, algo que impacta especialmente por el hecho de ocurrir al interior de un espacio donde, por lo común, la sociedad sitúa las esperanzas de crecimiento para nuestros pueblos. Sin duda, acontecimientos tan dramáticos como los ocurridos recientemente en Argentina, Chile y Brasil, aumentan el deseo de contribuir con herramientas comprensivas y útiles al impulso inicial que la preocupación por la violencia en las escuelas parece cobrar actualmente en Chile y Latinoamérica.

Capítulo I
Aspectos teóricos
de la investigación

La escuela *hace diferencia*

Ítem 1: Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

A. Premisas sociológicas

Con la finalidad de abordar la investigación desde una perspectiva sociológicamente fundamentada, el problema de investigación será planteado a partir de ciertas premisas que buscan distinguirse y a la vez dialogar con otras perspectivas teóricas desde las cuales se ha abordado el fenómeno de la violencia escolar, en particular, con líneas derivadas de la psicología y la psicología social en su vertiente “ecológica”¹. Estas premisas, que serán profundizadas en la fundamentación teórica, pueden ser sintetizadas en los siguientes puntos:

Premisa 1: Entender la violencia como un *vínculo social particular*, y no sólo como el resultado de un impulso biológico-motivacional del individuo, determinado por un conjunto de factores.

Premisa 2: Tomar la *escuela* como unidad emergente de análisis, considerándola en su totalidad como un *sistema irreductible a la suma de lógicas individuales*.

Premisa 3: Entender la escuela como un sistema cuyas condiciones de operación *son distintas que las de su entorno*. Esto significa que la forma en que la escuela recibe la influencia del entorno y responde a ella, depende fundamentalmente de su estructura y organización internas.

Premisa 4: Abordar la escuela desde su *función socializadora específica*, la cual constituye una transición entre la socialización familiar o primaria y las oportunidades de inclusión del individuo en la sociedad funcional (por ejemplo, acceso a trabajo formal, a continuación de los estudios, etc.).

¹ El enfoque psicosocial o ecológico (Bronfenbrenner, 1987) permite considerar distintos niveles concéntricos de aproximación al fenómeno de la violencia, en cuyo centro está el individuo. Incluye la *perspectiva individual* (variables y procesos psicológicos del individuo); la *perspectiva microsistémica* (redes sociales primarias como la familia, amigos, vecindad, etc.); la *perspectiva exosistémica* (comunidad más amplia e

La escuela *hace diferencia*

B. Pregunta y objetivos de la investigación

A partir de las premisas expuestas, la pregunta de investigación puede ser formulada en los siguientes términos:

¿Existen características específicas en el operar interno de la escuela y en su relación con el entorno, que generen condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de procesos de violencia escolar?

Con relación a esta pregunta fundamental, se proponen los siguientes objetivos a desarrollar a lo largo de la investigación:

Objetivo 1: A partir de la bibliografía existente, elaborar un *modelo conceptual* que defina y articule las dimensiones relevantes para analizar el fenómeno de la violencia escolar desde los factores condicionantes de la escuela.

Objetivo 2: Contrastar el modelo conceptual propuesto con una *observación empírica*, para su posterior redefinición.

Objetivo 3: Proponer una *operacionalización* de las variables relevantes, como etapa inicial de la elaboración de un instrumento de medición de la violencia escolar en los establecimientos escolares del país.

instituciones que median entre el sistema cultural y las familias e individuos); y la *perspectiva macrosistémica* (sistemas de creencias y valores del contexto cultural).

Ítem 2: Fundamentación teórica del problema a investigar

1. *La condición social de la violencia*

Toda relación social tiene como fundamento último lo que en términos sociológicos se denomina *círculo de reciprocidad* (Marcel Mauss). Esto significa, a grandes rasgos, que el establecimiento de cualquier vínculo u obligación socialmente especificada supone la presencia de tres momentos complementarios. Primero, la entrega o demostración de un determinado valor social, lo cual instaura una asimetría inicial (por ejemplo, un diferencial de status, de prestigio o de autoridad) entre las partes. Una vez iniciado el vínculo, su confirmación requiere de los dos momentos restantes de la reciprocidad: la aceptación de esta asimetría por parte del otro, y su inversión posible por medio de una *retribución* desde la contraparte. De esta forma, el vínculo de reciprocidad inaugura, por medio de una obligación de reconocimiento y retribución, un círculo sucesivo de *agregación de valor social*, de tal forma que el vínculo queda asegurado mientras las condiciones de la reciprocidad sean respetadas por ambas partes.

Dentro de esta lógica, la *violencia* aparece como modo privilegiado de interrupción del círculo de la reciprocidad, puesto que para la afirmación de la asimetría en la distribución del poder social, no espera el reconocimiento legítimo del otro ni le otorga a éste oportunidades de retribución. De esta forma, cuando un vínculo se expresa violentamente, el don, el reconocimiento y la retribución devienen en *imposición, acatamiento y sumisión*.

En este sentido, la violencia puede ser observada como una relación social que inaugura un proceso de *victimización*, es decir, que ocurre en la forma de una distinción entre *victimario* y *víctima*. El victimario adquiere su condición de tal, diferenciándose de la víctima por medio de la imposición abusiva de un diferencial de poder -que puede provenir tanto del status y prestigio social, como de la fortaleza física o psicológica-, cuya aceptación no ocurre por la apelación a un reconocimiento legítimo de tal "superioridad", sino por la subyugación del otro.

La escuela *hace diferencia*

En virtud de esta particularidad de la condición social de la violencia, la victimización como acontecimiento aislado tiene, cuando ocurre al interior de ciertas condiciones, una alta probabilidad de trascender este carácter esporádico e inaugurar un proceso sistemático, recursivo y acumulativo, lo que comúnmente se denomina como *círculo social de la violencia*. Esta circularidad tiende a estabilizarse en virtud de que es poco probable que se invierta el sentido en que el abuso es dirigido. Éste, más bien, genera una "expectativa de repetición interminable por parte de la víctima"². A su vez, para que la víctima tome el lugar del victimario y el victimario sea convertido en víctima, se exige una demostración de poder aún más abusiva que la necesaria para mantener los términos anteriores de la victimización, aumentando con ello las condiciones para que el diferencial de poder se especifique al interior de un círculo de violencia.

2. *La escuela moderna obligatoria y el problema de la disciplina*

Desde esta forma de entender la violencia, no es sencillo delimitar el lugar que ésta ha tenido históricamente dentro de los procesos educativos y, en especial, al interior de la escuela, puesto que el umbral o límite que hoy existe en occidente para designar determinados hechos como violentos, claramente no es el mismo que el que existía hace cincuenta años. Tales límites son, además, muy diferentes dentro de cada cultura, país o clase social.

La enseñanza ha estado siempre vinculada a la restricción disciplinaria y a la posibilidad del castigo para la indisciplina, puesto que para que algo pueda ser enseñado y aprendido es necesario que existan ciertas condiciones mínimas de atención y tranquilidad por parte del niño o el aprendiz. Esto no es nada nuevo y poco tiene que ver en sí mismo con la constitución de la escuela moderna, pero está claro que en el momento en que la educación escolar adquiere carácter obligatorio o universal y, por lo tanto, *masivo*, el problema del orden se sitúa inmediatamente en otra escala de complejidad, de tal forma que la aplicación de los mecanismos disciplinarios pasa a constituir, necesariamente, un aspecto estructural de la organización de la enseñanza:

² Informe de Defensor del Pueblo Español, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, 2000.

La escuela *hace diferencia*

Cuando se juntan los alumnos ['por lo menos treinta, que compiten por los mismos recursos todos al mismo tiempo'] en el aula, surge una necesidad evidente de algún sistema de control, y la autoridad del personal de la escuela para poder castigar a los alumnos es refrendada por la ley. Las autoridades escolares tienen derecho a 'corregir' a los alumnos, aunque esa corrección suponga una violencia física (...) Tal vez los maestros no aprueben en su fuero interno el castigo, pero es posible que estén obligados a aplicar unas medidas de control porque no existe otra alternativa. Es obligación de los maestros preservar un entorno de aprendizaje seguro, y esto suele significar que el conflicto entre profesor y alumno se resuelva mediante el castigo y otros instrumentos de control auspiciados por la administración.³

Es como si hasta hace muy poco el fenómeno de la violencia escolar no hubiese sido "visto" por la sociedad ni por la escuela misma, y la violencia estaba legitimada como forma privilegiada de enseñanza hasta tal punto que incluso parecían estar íntimamente conectadas, tal como lo declara el conocido dicho popular "la letra con sangre entra". Como afirma Eric Debarbieux, en la larga historia de la educación occidental, la percepción de la brutalidad de profesores y padres estuvo lejos de ser considerada negativa; no había nada de inusual en esta "*black pedagogy*", en la cual latigazos, azotes y apaleos fueron utilizados sobre los niños de forma absolutamente consciente, deliberada y socialmente legitimada.

Según la tesis de este mismo autor, el supuesto básico de la teoría pedagógica predominante en occidente hasta el siglo XIX, fue la noción de que la violencia en los niños es parte de una agresividad innata, de forma que la educación era comprendida como un *correctivo* para el exceso de naturaleza y animalidad –e incluso "bestialidad"- del niño, y como una forma de transformarlo en hombre. La niñez se diferenciaba de la adultez, pero por medio de una cierta ambigüedad: no era considerado propiamente como un niño, sino que como un hombre imperfecto, de forma que su falta de racionalidad y su bestialidad eran consideradas como parte de una naturaleza que debía ser "ortopédicamente corregida". Según Debarbieux, esto cambió radicalmente con el desarrollo de las clases medias y su concepto de educación:

Entre las clases medias, durante un siglo XIX inspirado en una preferencia malthusiana por niños amorosamente cuidados en familias pequeñas, se avanzó hacia nuevas formas de control social y educación, basadas en principios no violentos en una cerrada red de prohibiciones. Entonces, la educación devino en el rechazo de ciertos aspectos de la conducta social juvenil y durante el tiempo recreativo su prohibición resultó en la eliminación de cualquier juego que contuviera algún nivel de violencia. Esto nos recuerda el análisis de Foucault sobre el poder moderno, el cual demuestra cómo las

³ R. Epp, J., *La violencia en el sistema educativo*. Editorial La Muralla, Madrid, 1999; pp. 32.

La escuela *hace diferencia*

sociedades liberales generan una serie de coerciones amables pero continuas que van más allá de la imaginación de sus predecesores.⁴

En este mismo sentido, es sorprendente la novedad de la semántica sobre *violencia escolar* y de la preocupación por comprenderla, medirla e intervenirla. No es insignificante el hecho de que la disciplina escolar comenzó a ser observada como violencia y cuestionada en su legitimidad en la Europa Occidental de la post guerra, momento histórico en el que se hizo evidente, en el nivel de la sociedad, que la sistematización de las estrategias para asegurar el orden social resultan ser insuficientes para lograrlo. La complejidad del orden social parece, entonces, escapar a las capacidades racionales de planificación y el control.

Está claro que la escuela no puede prescindir, para la realización adecuada de su función, de mecanismos para asegurar el orden interno. Sin embargo, hoy la sociedad exige, crecientemente, establecer una diferencia entre formas disciplinarias violentas y no violentas: hoy no basta que la escuela cumpla con asegurar –de cualquier forma– el cumplimiento de la disciplina, pues su legitimidad ya no está en ello asegurada. Por su parte, la contracara de esto es la creciente consideración de que la indisciplina no es, *per se*, algo necesario de eliminar, sino que debe ser considerada desde un horizonte más amplio de significación.

3. *La función socializadora de la escuela moderna y las formas de violencia escolar asociadas*

El fenómeno de la masificación de la enseñanza no es lo único nuevo que caracteriza a la escuela moderna, también su *función* se especifica de acuerdo al nuevo contexto social al que se enfrenta y al que la misma escuela contribuye a generar. Además, así como al problema de la masificación de la escuela se le asociaban formas específicas de violencia que tenían relación con el ejercicio de la disciplina, numerosos autores han atribuido el surgimiento de determinados procesos de victimización dentro de la escuela a aspectos relacionados con deficiencias en la función socializadora específica de ésta.

⁴ Traducción libre de: Debarbieux, Eric, *School Violence in Europe- Discussion, Knowledge and Uncertainty*,

La escuela *hace diferencia*

La teoría sociológica ha descrito la función de la escuela como un proceso de *socialización secundaria* (Berger & Luckmann), o bien, como lo expresa el destacado sociólogo alemán Niklas Luhmann, como un proceso de transición entre la socialización familiar y las oportunidades de inclusión en la sociedad funcional:

La transición a la diferenciación funcional es de importancia trascendental para los procesos de socialización y educación. Se deriva del hecho de que ahora se educa, dentro de un sistema especial, para otros sistemas. En la familia, la persona joven se va integrando a la vida social, primero sin problemas y prácticamente de manera continua, en la medida en que se va ampliando su radio de acción, su círculo de contactos. En cambio, el ingreso forzado a la escuela, esto es, cuando la escuela se hace universal y obligatoria, lo confronta por primera vez, y de manera repentina, con la sociedad ya no mediada por la familia.⁵

En palabras simples, la escuela "recibe" niños y "debe entregar" individuos aptos para ser incluidos en los distintos ámbitos de la sociedad, por lo que se entiende que su función socializadora específica establece un puente entre estos dos niveles de la existencia social de un individuo, el familiar y el funcional. De esta forma, la escuela se encuentra situada en este límite, teniendo que cumplir con formar, simultáneamente, "buenos alumnos" y "buenas personas". Es decir, responder, por un lado, a las expectativas funcionales que la sociedad le exige de "certificar" selectivamente las competencias de los individuos para acceder ya sea a puestos formales de trabajo como a vacantes en niveles superiores de educación y, por el otro, responder a las expectativas de formar integralmente al individuo, otorgándole instancias de desarrollo de la moralidad, la sensibilidad y la afectividad, habilidades complementarias a las habilidades cognitivas.

De hecho, es interesante cómo la forma en que se estructura el operar básico de la escuela refleja ya esta doble condición, en cuanto incorpora simultáneamente mecanismos *diferenciadores* y *homogeneizadores* de las diferencias que la misma escuela va produciendo. Niklas Luhmann describe la forma en que funciona la escuela a partir del principio que él denomina *homogeneización del comienzo*, y que se aplica a todos los ciclos propios de la escuela, por ejemplo, el inicio de cada año, el de cada examen, etc. Sólo en virtud de que en la escuela se parte del supuesto de que inicialmente todos los alumnos se

en *Violence in Schools, a challenge for the local community*. Council of Europe, 2002.

⁵ Luhmann & Eberhard, *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Universidad Iberoamericana, México 1988; pp. 39.

La escuela *hace diferencia*

encuentran en las "mismas condiciones" unos respecto de otros, es que se pueden aplicar metodologías de enseñanza y evaluación estandarizadas:

En efecto, si el comienzo está homogeneizado y todos empiezan en las mismas condiciones, cualquier diferencia que se produzca será atribuida al sistema mismo. El sistema (...) niega (...) las diferencias de capacidad, es decir, las diferencias insuperables del comienzo. Pero produce buenos y malos estudiantes. Se esfuerza por establecer la igualdad, ya sea mediante clases suplementarias, ya sea mediante la asignación diferencial a clases o cursos. Pero el esfuerzo por restablecer la igualdad marca la desigualdad (...). Cuando se plantea la misma pregunta a todos, se ve que unos pueden responderla y los otros no. Como punto de partida de las operaciones, la igualdad, que no se debe a la naturaleza sino a la homogeneización, produce desigualdad.⁶

Según esta perspectiva, se observa que la forma en que opera típicamente la escuela incluye al mismo tiempo *mecanismos diferenciadores* entre mejores y peores alumnos, tanto en términos de desempeño académico como conductual y, a la vez, *mecanismos compensatorios* (homogeneizadores) de esta necesaria "discriminación" interna, los cuales buscan asegurar, dentro de lo posible, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la preparación que cada alumno requiere. En otras palabras, el sistema escolar no puede dejar de establecer diferencias internas, puesto que al final del ciclo la sociedad le exige una certificación de cada alumno en función de su rendimiento académico, pero, a la vez, debe asegurar que a todos los alumnos les fueron brindadas las mismas oportunidades en cada una de las instancias académicas mientras dura el proceso de enseñanza.

En relación con esto, diversos autores han asociado algunas formas específicas de violencia escolar con deficiencias en su función socializadora, especialmente en los casos en que ésta tiende a acentuar con demasiado énfasis una sola de las dos dimensiones recientemente expuestas: por una parte, si la escuela enfatiza exacerbadamente su dimensión discriminadora y no compensa las consecuencias de los procesos sucesivos de diferenciación interna entre las capacidades de los alumnos, genera condiciones favorables para una diversidad de formas de victimización en su interior; por otra parte, si la escuela tiende a enfatizar la dimensión homogeneizadora y reduce con ello su capacidad efectiva de generar individuos certificados ante la sociedad, la escuela corre el riesgo de constituirse en una instancia carente de sentido, incapaz de generar expectativas reales en cuanto al

⁶ Luhmann, Niklas; *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Editorial Paidós, Barcelona, 1996; pp. 61.

La escuela *hace diferencia*

desempeño académico de sus agentes, deviniendo en un espacio propicio para manifestaciones específicas, permanentes y recursivas de violencia al interior de la escuela.

En ambos casos, diversas investigaciones han mostrado que las instancias más comunes de violencia escolar pertenecen más bien al "punto ciego" de la misma escuela en su autoobservación (tanto desde el punto de vista de los profesores, las autoridades escolares, los apoderados o de los propios alumnos). Esto ocurre por dos motivos. El primero es que, al adquirir carácter recursivo y permanente, la violencia se vuelve parte de las condiciones "normales" en que se desarrollan las actividades educativas (por ejemplo, éste es el caso de la forma más común de violencia escolar que ha sido conceptualizada como *bullying* u hostigamiento y victimización sistemática entre compañeros). El segundo motivo es que la violencia corresponde a la contraparte no buscada de los procesos internos de discriminación, permaneciendo oculta e indiferenciada (lo que ha sido llamado "violencia sistémica"), a menos que tome la forma de acontecimientos victimizadores ineludibles para la autoobservación escolar (por ejemplo, los intentos de suicidios o suicidios efectivos por depresiones, frustración o estrés escolar, o formas más dramáticas como las matanzas masivas de alumnos y profesores por parte de estudiantes). Además, como numerosas investigaciones empíricas lo han puesto de relieve, la violencia escolar no es igualmente observable desde los distintos puntos de vista (por ejemplo, desde la perspectiva de los alumnos o de los profesores). El ejemplo más claro de esto lo constituyen las investigaciones realizadas por Dan Olweus en Noruega, quien descubrió que el *bullying* no era observado por los profesores y autoridades escolares como una relación victimizadora y que, por ello, éstos no contaban con criterios que permitiesen diferenciarla de otras relaciones infantiles, como el juego o la competencia. En cambio, para los alumnos era muy clara la distinción entre un juego y procesos de victimización, especialmente para los niños victimizados física, psicológica o socialmente:

El resultado es la violencia del 'sentido común', la violencia que se acepta porque se esconde detrás de la trivialidad de las acciones y las prácticas normales que la hacen invisible. A pesar de la disciplina estricta y de los intentos de control, la hostilidad entre los alumnos se hace endémica, (...) en parte porque las actividades se aceptan como 'normales'.⁷

4. *Dos énfasis riesgosos: en la diferenciación y en la homogeneización*

En el primer caso, si la escuela carece de mecanismos compensatorios eficaces ante los procesos de diferenciación, es altamente probable que se produzca lo que en términos de Luhmann se denomina como "procesos de reforzamiento de la desviación" (o de *hipercorrección*), esto es, de una producción sistemática de diferencias justamente entre los que sido introducidos como "iguales": los alumnos. Y es precisamente esta característica la que establece condiciones favorables para el desarrollo de lo que la ciencia social ha conceptualizado como "violencia sistémica":

La violencia sistémica se lleva a cabo mediante una progresión de supuestos que empieza con la creencia de que es posible estandarizar a los alumnos, sus capacidades y sus expectativas. Esta creencia permite que los responsables de la escuela estratifiquen a sus alumnos, ignoren las diferencias individuales y dispensen un trato homogéneo (...). Las políticas y prácticas que van asociadas con la estandarización, la pedagogía excluyente y el castigo impiden el aprendizaje y también pueden favorecer un clima de violencia.⁸

El gran problema de la violencia sistémica es precisamente su condición de *latencia*; o, dicho en términos intuitivos, el hecho de que nadie pueda ser indicado como "culpable" de esa victimización, puesto que es generada al interior del proceso general de funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, autoridades y profesores hacen lo que de ellos se espera que hagan, cumpliendo las normas establecidas, respetando y haciendo respetar los principios definidos el sistema escolar y la escuela misma.

Además, al interior de estas condiciones sistémicas pueden darse situaciones y procesos deliberados de victimización, los cuales son fácilmente reconocibles como tales. En las escuelas suelen existir mecanismos capaces de indicarlos como "no escolarmente aceptados" y establecer estrategias más o menos efectivas para su control, ya sea éste de tipo *represivo* o *preventivo* (punto de gran discusión teórica y práctica en la actualidad). De hecho, la forma típica en que las escuelas abordan el fenómeno de la victimización es reconociendo los acontecimientos explícitamente violentos, indicando al culpable y sometiéndolo a una sanción determinada. Sin embargo, lo relevante está en determinar hasta qué punto esos mismos actos de violencia deliberada no han sido fuertemente

⁷ R. Epp, J., Op. cit., pp. 40.

⁸ R. Epp, J., Op. cit., pp. 38 y 45.

La escuela *hace diferencia*

probabilizados por ciertos aspectos intrínsecos a la organización escolar concreta, o si como acontecimientos aislados se insertan dentro de procesos de victimización más amplios que han permanecido en la oscuridad. Por ejemplo, es posible observar este fenómeno en relación con la experiencia del fracaso escolar de los alumnos, los cuales tienden a atribuirla a factores individuales, de modo que éstos:

...aceptan como propios la culpa personal y los perjuicios económicos que van asociados con el fracaso académico. Lo curioso es que, cuando los alumnos son obligados por la ley a asistir a la escuela sufren el fracaso que el sistema escolar les provoca, aceptan la responsabilidad de lo que es un fracaso de la institución.⁹

Lo que antes expusimos como *hipercorrección*, es decir, diferenciaciones sistemáticas entre buenos y malos alumnos, provoca procesos sucesivos de *discriminación negativa*. Lo complejo es que, muchas veces, lo que desde un punto de vista aparece como discriminación positiva, se vuelve para otros un blanco propicio para discriminaciones negativas y viceversa. Esto es muy claro en el caso de los buenos alumnos o "mateos" o, a la inversa, en el caso de los "niños problema":

Por ejemplo, un sistema de calificación que ofrezca un refuerzo positivo únicamente a los buenos estudiantes suele tener un efecto adverso en los otros. Esta práctica, que pretende animar a los otros, estimularles y despertarles el deseo de 'ganar' la próxima vez, a menudo produce el efecto contrario.¹⁰

De hecho, la escuela se enfrenta permanentemente a la situación compleja de que situar el proceso evaluativo desde una estandarización de las oportunidades tiene como consecuencia lógica un posterior agrupamiento por capacidad o nivel académico, de forma que establece un ordenamiento interno claramente jerarquizado entre los estudiantes. Y, además, al existir la posibilidad de una exclusión absoluta de la escuela (expulsión), este ordenamiento discriminatorio se traslada al sistema educativo en general, al formarse escuelas que parecen verdaderos "gethos" de repitentes y expulsados. De esta forma, las expectativas que dan sentido a la finalización exitosa del ciclo escolar, esto es, la oportunidad de ser incluido en la siguiente etapa educacional o laboral (en el caso de escuela técnicas), se distribuyen diferencialmente no sólo dentro de las escuelas, sino que también dentro del sistema educacional mismo.

⁹ Op. cit.

¹⁰ Op. cit., pp. 18.

La escuela *hace diferencia*

El segundo caso ocurre cuando se enfatiza exageradamente la dimensión *homogeneizadora* de la escuela. Cuando los agentes escolares "se niegan" a producir diferencias en cuanto a la certificación del rendimiento académico o la conducta entre los alumnos, cuando la escuela no establece mecanismos concretos de distinción entre las funciones correspondientes a cada rol, así como de los espacios y tiempos propios de la dinámica escolar (por ejemplo, escuelas donde existe la política del "todos pasan"), la escuela se vuelve ineficaz para generar expectativas reales acerca de su capacidad de otorgar a los alumnos las herramientas educativas necesarias para lograr ser incluidos exitosamente en los ámbitos funcionales de la sociedad una vez acabado el ciclo educativo.

En esta línea se plantea la pregunta sobre qué es lo que ocurre cuando, de forma sistemática, las diferencias no son valorada positivamente, esto es, cuando no se le reconoce valor o legitimidad a las categorías diferenciadoras del desempeño y atribuciones académicas de los distintos roles (por ejemplo "autoridad" en el caso del profesor, "inteligencia" o "creatividad" en el caso del alumno). Es posible plantear que la manifestación de estas diferencias busque entonces formas alternativas, pudiendo imponerse de forma arbitraria y unívoca, *violentamente*, y sin esperar el reconocimiento de su legitimidad por parte de otros (por ejemplo, un profesor que no logra mantener el orden o el respeto por parte de los alumnos, o bien un alumno o un grupo de éstos que busque resaltar ante los demás y ganar su respeto manifestando violentamente una superioridad física, psicológica o social)¹¹.

En este contexto, tiene sentido vincular el fenómeno de la violencia en la escuela con la paradoja homogeneización/diferenciación propia del sistema escolar, bajo la hipótesis de que, considerando las condiciones que la sociedad le impone a la diferenciación de la función educativa, ésta no puede "olvidar" por completo que la socialización escolar opera en último término sobre *personas* y que el proceso educativo ocurre siempre, y hasta ahora

¹¹ Por ejemplo, algunas investigaciones cualitativas muestran cómo los alumnos se quejan del *carácter público* del castigo en la clase, más que del castigo en sí mismo. A su vez, otros afirman que ejercer la violencia sobre otros compañeros o sobre el profesor les permite ser reconocidos como "diferentes" del montón, así como ser respetados y seguidos por los demás. Entre otras fuentes: Flores, Luis, *Dimensiones éticas y antropológicas de la violencia en la escuela*; y García, Mauricio, *¿Qué quiere decir la violencia escolar?*. Ambos artículos publicados en Boletín de Investigación Educativa 18, Facultad de Educación, P.U.C., Stgo.-Chile, 2003.

La escuela *hace diferencia*

de forma insustituible, en el espacio cotidiano de la *copresencialidad*. Como ya se dijo, la escuela sitúa su operar en ese límite la transición de la persona desde el ámbito de la total inclusión de los vínculos sociales reales (fundamentalmente la familia), hacia el ámbito de la inclusión altamente selectiva de la sociedad funcionalmente diferenciada¹².

En este sentido, es interesante observar también que las políticas evaluadas por diversos especialistas como las más exitosas en la intervención sobre la violencia en las escuelas (por ejemplo, Gottfredson, Shaw, Olweus, Defensor del Pueblo Español), no corresponden precisamente a las de "tolerancia cero" -las cuales reaccionan ante la violencia con medidas que radicalizan los procesos de exclusión, trasladando el problema a otras instancias, sin llegar a resolverlo¹³-, sino más bien a intentos por visualizar las propias condiciones escolares propicias para la creación y reproducción de ciclos de victimización, así como también de aquellos elementos de la organización escolar que presenten condiciones "protectoras" ante la violencia. No es que estos programas pretendan intervenir en la función propia de la escolarización, sino más bien contextualizar los mecanismos de inclusión/exclusión que ésta conlleva, dentro de formas *inclusivas* cuyo criterio vaya más allá de la resolución del problema del orden, situando a este último dentro de un fundamento más amplio de reciprocidad.

5. *La escuela y su entorno*

Finalmente, es importante explicitar que al enfatizar la relevancia de las condiciones propias del operar de la escuela para la generación de procesos de victimización en su interior, como se ha hecho, no se entiende al establecimiento escolar de forma aislada en

¹² Esto significa que dentro de la familia las probabilidades de exclusión del individuo son bajísimas, mientras que en el nivel de la sociedad funcional estas probabilidades son muy elevadas, no sólo porque los criterios de inclusión en cada ámbito funcional son muy selectivos, sino porque ser *incluido* en uno de ellos (por ejemplo, votar) no asegura la inclusión en cualquier otro (por ejemplo, recibir un préstamo bancario), a la vez que ser *excluido* de uno (por ejemplo, no terminar el ciclo escolar) aporta altas probabilidades de ser excluido de los demás (por ejemplo, encontrar trabajo formalmente remunerado).

¹³ En R. Epp, J., Op. cit: "Últimamente, muchos consejos escolares han adoptado unas políticas para afrontar la violencia en las que se explicitan las consecuencias que deberán asumir los alumnos que cometan actos violentos. La mayoría pertenece a la norma de 'tolerancia cero', que establece que cualquier acto de violencia significará la expulsión del centro (...) Lo que importa es la reacción. El niño que responde de forma violenta a las provocaciones racistas tiene más probabilidades de que le expulsen que el niño responsable de las difamaciones."

La escuela *hace diferencia*

relación a su entorno. De hecho, es precisamente por medio de su función socializadora específica que la escuela se distingue y a la vez establece vínculos con su entorno. Más bien, se ha buscado resaltar que, sin negar la influencia de éste último, observada desde el punto de vista de la *escuela*, tal influencia no se especifica desde el entorno mismo, sino desde las condiciones propias de la organización escolar (considerando incluso el caso límite en que el entorno pueda influir directamente sobre la organización de la escuela, esto sucede cuando la escuela carece por sí misma de una identidad nítidamente diferenciada). Lo anterior incluye el entorno educativo (es decir, el conjunto de las instancias educativas del país), el resto de los sistemas funcionales (por ejemplo, las empresas privadas o los diversos ámbitos estatales), las instancias sociales no funcionales (asociaciones comunitarias, características culturales y socioeconómicas del entorno comunitario o comunal, la familia de los estudiantes) y las especificaciones psicológicas de estudiantes, profesores o autoridades escolares.

Como se verá a lo largo de la presente investigación, para la observación de los procesos de violencia al interior de las escuelas es esencial poder distinguirlos de las formas en que la violencia se expresa en el entorno. Contrario a esto, es bastante común, incluso en investigaciones recientes¹⁴, entender a la escuela como un “microcosmos” de la sociedad, como un espacio donde se reproducen, a escala, el conjunto de situaciones existentes afuera, especialmente en cuanto a fenómenos conflictivos como la drogadicción, la delincuencia y violencia juveniles. Sin embargo, si se parte de una premisa así, pierde de inmediato sentido cualquier intento por otorgarle a la escuela un rol activo y protector sobre fenómenos de este tipo.

¹⁴ Por ejemplo: Jean Marc-Nollet, *Schools as Microcosms of Society* (Artículo), en *Violence in Schools, a challenge for the local community*. Council of Europe, 2002.

Ítem 3: Discusión con otras perspectivas existentes sobre investigación e intervención en violencia escolar

Como se afirmó anteriormente, la investigación directamente enfocada al fenómeno de la *violencia escolar*, así como los programas de intervención correspondientes, son bastante recientes. Al menos en relación con la *victimización escolar entre iguales*, el trabajo sistemático de mayor antigüedad corresponde al estudio longitudinal (que continúa hasta la fecha) comenzado en 1970 por el noruego Dan Olweus. De hecho, a él se le atribuye el “descubrimiento” de la forma de victimización escolar más estudiada en los últimos veinte años tanto en Estados Unidos como en Europa: el *bullying*, el cual hasta el momento parecía mantenerse oculto o invisible para profesores y autoridades escolares. Tanto su investigación como el posterior desarrollo de instrumentos de diagnóstico y programas de intervención a partir de ella, constituyen hasta hoy uno de los referentes fundamentales e ineludibles para el estudio de la violencia escolar, especialmente en Estados Unidos y Europa.

Por su parte, independientemente de las iniciativas aisladas de cada país, más reciente aún es la preocupación por crear instancias internacionales donde sea posible abordar la violencia escolar de una forma global y “oficializada”, en el sentido de poder sumar los distintos esfuerzos, desarrollar una acumulación significativa de conocimiento y experiencia, así como establecer ciertos parámetros mínimos de consenso necesarios para realizar comparaciones confiables entre países. En este sentido, el mayor logro ha sido el “movimiento” del *Safer School*, el cual si bien posee diferencias locales (especialmente entre el mundo anglo y el europeo), ha desarrollado importantes consensos tanto en el nivel teórico (conceptual) como en el metodológico. En este sentido, una de las acciones más relevantes ha sido la creación, en 1997, de la Iniciativa en Violencia Escolar por parte del Council of Europe de la Unión Europea, el cual “inició acercamientos multidimensionales involucrando a las escuelas, sus alumnos y sus familias para promover conductas prosociales. La iniciativa fue seguida posteriormente por la Conferencia Safer School realizada en Holanda, en 1997, y en 1998 la Conferencia Europea en Iniciativas para

La escuela *hace diferencia*

Combatir el Bullying en Londres.”¹⁵ A esto se le agrega la última conferencia realizada el 2002 por esta entidad, especialmente dedicada a estudiar la relación entre la violencia escolar y la comunidad local. Lo interesante de este punto es que la discusión sobre el tema ha tomado, como se verá, una tendencia relativa hacia la “unificación” de perspectivas; de hecho, al parecer, la perspectiva del Safer School ha comenzado a predominar en el ámbito internacional, incluyendo no sólo a los países con mayor tradición en el tema –como Estados Unidos, Inglaterra, Noruega, Suecia, Holanda, Francia y Alemania-, sino que también a la mayoría de los países europeos, así como a Canadá, Sud África y, más recientemente, a Latinoamérica con la conferencia de la UNESCO dedicada a la violencia escolar realizada este mismo año (2004).

Ahora bien, más que una descripción detallada de cada uno de las investigaciones y programas más importantes realizados desde entonces hasta hoy –tarea excelentemente llevada a cabo por el estudio español del Defensor del Pueblo¹⁶-, parece más relevante para este trabajo proponer un *esquema de comparación* entre las líneas o perspectivas más significativas desde las cuales se ha abordado el fenómeno de la violencia escolar y, con ello, intentar delimitar el enfoque de esta investigación.

Los diversos enfoques existentes sobre el fenómeno de la violencia escolar pueden ser analizados desde cuatro categorizaciones paralelas, las cuales ponen de relieve los términos en que se han dado las principales discusiones acerca de la forma más adecuada de aproximarse a la comprensión del problema y las estrategias más exitosas de intervención.

- **Violencia / no violencia**

Una de las discusiones actuales más relevantes tiene que ver con la opción de “indicar” el lado de la *violencia* o el de la *no violencia*. El gran problema que aquí surge es la dificultad teórica, metodológica y “política” de definir los límites de lo que será concebido como violencia en la escuela, corriendo el riesgo de reducir la complejidad del fenómeno a

¹⁵ Traducción libre de: Shaw, Margaret, *Promoting Safety in Schools: International Experience an Action*. International Centre for the Prevention of Crime, 2002.

¹⁶ El Defensor del Pueblo Español, Op. cit., pp. 25-89.

La escuela *hace diferencia*

indicadores demasiado rígidos y poco cercanos a la realidad. A la vez, se piensa que indicar la violencia explícitamente puede llevar a problemas de estigmatización negativos y que en nada contribuyen a buscar soluciones efectivas. En esta dirección, muchos enfoques han optado por utilizar conceptos como "convivencia escolar", "cultura por la paz", "seguridad escolar", o "resolución pacífica de conflictos" como forma de abordar positivamente el problema. Como relata Pierre Debarbieux, en el primer encuentro europeo sobre violencia en las escuelas, fue tal la crítica hacia el tradicional concepto "unitario", "rígido" y "estrecho" de violencia (que sólo considera el punto de vista delictivo-criminal), que se acabó por evitarlo, reemplazándolo fundamentalmente por el de "promoting safety at schools" o, a lo sumo, utilizando la expresión "school bullying". Sin embargo, la realidad es que el concepto de *violencia* terminó imponiéndose de todos modos, haciéndose cada vez más frecuente en investigaciones y seminarios oficiales.

Esto ocurre fundamentalmente porque, si bien es necesario enfatizar y promover las instancias no violentas de la convivencia escolar, y que no podemos quedarnos en una mera indicación de sus dimensiones evidentemente violentas, tampoco se puede pretender buscar soluciones a algo que no se "mide" y que, por lo tanto, no se "ve". Así, se ha llegado al consenso de que el concepto de violencia no debe ser *eliminado*, sino más bien, *ampliado* y flexibilizado, centrando gran parte del esfuerzo local e internacional en formas más complejas de medición-diagnóstico de la magnitud e intensidad del fenómeno, yendo más allá de sus dimensiones tradicionalmente enfatizadas. De esta forma, el rechazo más o menos consensuado a una "hard-and-fast definition" supone dos giros o novedades fundamentales:

- (a) La medición de la violencia escolar a partir de una *multiplicidad de indicadores* complementarios y paralelos, entre ellos, los indicadores de "microviolencia" y los que diferencian los diversos tipos de victimización en la escuela de acuerdo a cantidad e intensidad (reiteración en el tiempo):

En términos metodológicos, debemos tener cuidado de tratar el concepto "violencia" como una unidad indivisible y estudiarla como si lo fuera. En cambio, debemos multiplicar los puntos de vista (indicadores) como una forma de vincular un concepto demasiado general con las realidades.¹⁷

¹⁷ Traducción libre de: Debarbieux, Eric, Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

(b) La consideración de los *distintos puntos de vista implicados*, especialmente, la inclusión del protagonismo de la *víctima* y del *observador*, especialmente como forma de corregir las preconcepciones tradicionales inherentes a las estadísticas criminológicas oficiales, las cuales sólo enfatizan al agresor. De hecho, como muestra una diversidad de investigaciones (por ejemplo Gottfredson y Debarbieux), las diferencias entre los datos de las encuestas a víctimas ("victim surveys") y las que utilizan la técnica del autorreporte ("self report surveys"), y los datos oficiales son muy significativos:

Los datos oficiales nunca pueden darnos un cuadro verdadero del número de víctimas, en cuanto están distorsionados por las expectativas oficiales, el involucramiento de autoridades y sobre todo, la desconfianza o el silencio resignado de las mismas víctimas. La resultante "cifra oscura" es muy alta en cuanto no valora (mide) con exactitud los niveles posibles de victimización. Esto es todavía más verdadero para las escuelas, donde hay una continua tendencia a no tomar seriamente a los niños victimizados.¹⁸

- **Punitiva / preventiva**

En este aspecto se ha ido logrando un creciente consenso en el nivel internacional, especialmente una vez que han sido publicados los resultados de una multiplicidad de estudios evaluativos de las estrategias más exitosas de intervención en las escuelas (por ejemplo Gottfredson y Shaw), las cuales han puesto de relieve la importancia de un enfoque *preventivo* y *comprensivo* de intervención en seguridad escolar global por sobre un enfoque *reactivo* y *punitivo* en relación a los hechos puntuales de violencia en la escuela. Esta perspectiva ha reaccionado fundamentalmente a las estrategias de "tolerancia cero" (la que incluye por ejemplo la implementación de detectores de armas en la escuela, guardias de seguridad dentro y alrededor de ésta, expulsión automática a los estudiantes que porten armas o que causen disturbios de gravedad, etc.), las cuales han sido altamente cuestionadas por considerar únicamente el corto plazo y por no lograr soluciones reales al problema de la violencia escolar, trasladándolo más bien a instancias posteriores, agravándolo y haciendo más improbable su resolución. Si bien esta estrategia de "castigo" ha sido justificada temporalmente como una medida extrema en respuesta a situaciones de victimización límites y muy aisladas (asesinatos, matanzas masivas, etc.), parece no ser sostenible en el

La escuela *hace diferencia*

largo plazo, no sólo por el alto costo de su implementación y el insignificante efecto sobre las formas comunes de victimización escolar, sino que también por las posibles consecuencias desfavorables que tiene en relación a las condiciones mínimas de confianza y libertad requeridas para el desarrollo de la actividad educativa. En este sentido, se ha planeado incluso que las políticas de tolerancia cero y en general las que enfatizan el "castigo", pueden llegar a contribuir a la generación de entornos propicios para la producción y mantención de ciertas formas de victimización escolar.

De esta forma, las últimas investigaciones realizadas tanto en Norteamérica como en Europa, convergen en enfatizar la primacía de estrategias orientadas a la intervención permanente y de largo plazo, esto es, la orientación *preventiva* ("upstream") –por ejemplo, intervenir a edades muy tempranas, intervenir en la estructura de la escuela, crear mecanismos de mediación en la resolución de conflictos, estrategias proactivas, atención a los disturbios menores antes de que alcancen mayor gravedad y antes de que presiones inmediatas (el "demasiado tarde") vuelvan urgente medidas reactivas exageradas-. Sin embargo, se reconoce también que la misma prevención debe incluir una planificación de las *respuestas* más adecuadas ante posibles manifestaciones graves de victimización; esto es, que la prevención debe ir complementada adecuadamente con formas de solución disciplinaria y reactiva ante hechos de violencia en la escuela. Como afirma al respecto Jean-Marc Nollet:

Esta acción [reactiva] debe ser planeada a medio o largo plazo. Nada podría ser peor que una actitud de indiferencia o *laissez faire*. Las escuelas están tentadas con frecuencia a caer en una conspiración de silencio con el fin de proteger su reputación. Es preciso una solución intermedia de diálogo y mediación en la cual es fundamental considerar los testimonios de asociaciones locales. Antes de condenar los actos violentos, considero esencial reaccionar de una manera apropiada y razonable. El castigo debe medir la gravedad de los actos. Meditación, remediación y reparación son las claves para actuar en esta dirección.¹⁹

Quizás el ejemplo más importante de este cambio de enfoque, tanto por la sistematización de su elaboración como por los excelentes resultados de su evaluación y la creciente generalización de su aplicación en diversos países y continentes, es el programa *School Safety* (o *Safer Schools*), el cual incorpora, también, el conjunto de "cambios

¹⁸ Op. Cit.

¹⁹ Traducción libre de : Jean Marc- Nollet, Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

paradigmáticos" que se detallarán más adelante. Margaret Shaw propone una sintética pero completa caracterización del enfoque de School Safety:

- Centrarse más en la idea de *seguridad* escolar que en la idea de violencia escolar.
- Vincular la seguridad escolar con las necesidades de las víctimas y los victimarios y los comportamientos saludables.
- Cambiar el énfasis desde el foco reactivo o punitivo a uno *proactivo*.
- Cambiar de desde la prevención situacional o expulsión al *enfoque comprensivo* que utiliza políticas y programas.
- Enfocar los programas hacia los problemas de los estudiantes y también a la población escolar, profesores y familias.
- Crear vínculos de trabajo entre la escuela y la comunidad.
- Focalizar la ayuda en colegios en riesgo usando modelos de programas evaluativos.
- Involucrar gente joven en el tratamiento de problemas y el diseño del proyecto.

- **Individual / organizacional / comunitaria**

Una de las discusiones actuales más interesantes tiene que ver con el hecho de tomar el fenómeno de la violencia escolar como un problema *psicológico* o uno *social*, esto es, situar el foco del análisis en los individuos o en las organizaciones educacionales y sus entornos sociales respectivos. El enfoque individual o *instruccional* (fundamentalmente la escuela norteamericana de Farrington) se sitúa desde premisas cognitivo-conductistas, centrando la atención del análisis e intervención en determinadas capacidades y habilidades del individuo (fundamentalmente de alumnos de corta edad) para aprender técnicas de autocontrol y competencia social, así como estudios y programas apoyados por profesionales de salud mental dirigidos a jóvenes de alto riesgo o extremadamente violentos. A su vez, este enfoque presenta versiones un poco más amplias, en cuanto a que incorporan a su entorno más inmediato (los profesores y los "mirones", por ejemplo), pero manteniendo el énfasis en el individuo (alumno) y sus características psicológicas (por ejemplo, la corriente noruega de Olweus se centra en el individuo, pero considera diversos niveles intervención dentro de la escuela, como la clase y los profesores).

La escuela *hace diferencia*

En esta misma dirección, el *enfoque psicosocial* o ecológico (Bronfenbrenner) amplía aún más el radio del entorno que, desde las condiciones cognitivo-conductuales del individuo, es incorporado en el análisis de los factores que lo condicionan respecto de las conductas violentas en la escuela. Lo anterior bajo la premisa de que la relación entre el individuo y su entorno se da bajo la influencia de diversos niveles concéntricos, en cuyo centro está el individuo, y a los cuales es posible aproximarse desde distintas perspectivas²⁰.

Sin embargo, desde el enfoque que ha ido tomando la investigación europea (y especialmente la francesa), la perspectiva en que los disturbios escolares son vistos como un fenómeno de *comportamiento*, relacionado principalmente con los alumnos y considerando la influencia de una multiplicidad de factores causales, ha sido fuertemente cuestionada. Como expresa Debarbieux:

Una aproximación estrictamente conductual sobresimplifica el problema (...), aproximación que tiende a infravalorar la contribución inicial de las escuelas a las mismas conductas. Todos reconocieron que las escuelas no son responsables de toda la violencia y se opusieron a cualquier simplificación de vincular automáticamente la violencia en la escuela y una forma de construcción institucional de violencia, aunque de todas formas se criticó la aproximación conductivista principalmente por darle muy poca relevancia a los factores condicionantes ambientales e institucionales respecto de la conducta individual y su rol en el fomento de la violencia. La responsabilidad de las escuelas y otras instituciones educacionales, sociales y políticas debían ser introducidas en la ecuación.²¹

De esta forma, el enfoque organizacional (o "conservador") y sobre todo el comunitario (o "no conservador") han aparecido como alternativas a esta simplificación. El primero atribuye el fenómeno de la violencia escolar a un problema de la "escuela misma" y no a los individuos aislados. Cusson (Universidad de Montreal) aparece como uno de los principales exponentes de este enfoque, el cual se caracteriza fundamentalmente por considerar la escuela como el "punto de inicio y de término" del análisis. Al respecto, Gottfredson señala que las investigaciones e intervenciones organizacionalmente enfocadas ("School and Discipline Management") parecen ser más "exitosas" que las exclusivamente conductuales:

Pareciera ser que los tipos de estrategias de intervención más promisorias en el ámbito de la prevención de la delincuencia escolar son aquellas diseñadas para cambiar el

²⁰ Ver pie de página n° 1.

²¹ Debarbieux, Eric; Op. Cit.

La escuela *hace diferencia*

medioambiente escolar, ya sea a través de la gestión (dirección, manejo) de la escuela y una disciplina consistente o a través del establecimiento de normas y expectativas de conducta.²²

En esta línea, uno de los programas más importantes fue el Proyecto PATHE (1981-1983), el cual consistió fundamentalmente en una intervención global de mejoramiento escolar, alternado las estructuras de organización y gestión en las escuelas, y donde "los efectos positivos del programa no se debían tanto a alguna de las actividades puntuales llevadas a cabo, sino más bien al *clima social* creado en las escuelas, como la mejora en la participación de estudiantes y personal en el planeamiento y la implementación de los esfuerzos escolares por mejorar. El planeamiento de actividades sirvió para proveer un claro foco organizacional. Los cambios en las políticas y prácticas disciplinarias incrementaron la claridad sobre las expectativas de la conducta estudiantil y mejoraron la consistencia de la aplicación de las reglas. Todos estos cambios promovieron un sentido de comunidad entre los estudiantes y el personal de la escuela."²³

Sin embargo, el enfoque organizacional también ha sido criticado por reducir la complejidad del fenómeno de la violencia en las escuelas, puesto que considera a éstas últimas como "sistemas aislados" respecto de su entorno, que sólo establecen vínculos e interacciones entre sus partes internas. En reacción a esto, ha surgido un enfoque predominante que plantea que la escuela es parte de la *comunidad* y de su *entorno*. La autora canadiense Margaret Shaw (Centro Internacional de Prevención del Crimen), una de las precursoras y más importantes autoras de este tercer enfoque, ha demostrado a través de diversos estudios y programas, cómo una perspectiva que, incorporando el enfoque organizacional, sitúa la escuela en el contexto sociocultural específico en el que está situada, alcanza niveles muy altos de éxito en la reducción de la violencia escolar. Lo anterior debido a que "abre" la organización escolar a las oportunidades y herramientas que el entorno le ofrece para reducir las condiciones que favorecen la victimización escolar, ampliando las alternativas de acción frente a ésta, a la vez que sitúa tales alternativas en horizontes más "realistas", esto es, coherentes con las características socioculturales locales y con una identificación de la complejidad local de los problemas.

²² Gottfredson, Wilson & Najaka; *The Schools* (capítulo), 2002.

²³ Traducción libre de: Gottfredson, Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

Este enfoque ha sido también denominado como *co-producción de seguridad y no violencia en la escuela*, el cual ha sido bastante estudiado en los últimos años por las iniciativas europeas (y también norteamericanas), y significa, básicamente y como afirma Franz Vanderschueren²⁴, que se debe atacar el problema de forma integral, es decir, intersectorialmente. La idea es que se complementen las dimensiones de salud, pedagógica y disciplinaria, y que a la vez todos los agentes educativos sean responsables de la violencia en la escuela. Esto parece ser especialmente relevante en sectores populares, donde la vulnerabilidad familiar es muy alta y, por ello, la función socializadora de la escuela y su papel en relación a la comunidad aparece con una importancia extrema. De esta forma, el énfasis en la co-producción con el entorno, supone que éste último debe ser un "aliado" de la escuela para crear condiciones favorables a disminuir la violencia, siempre y cuando la escuela logre incluirlo de forma activa y selectiva y de forma estable al interior de su propio operar. Al respecto, Shaw señala que es importante la percepción de la escuela como parte de la comunidad, la apertura de la puertas de la escuela a los habitantes y a los alumnos después de las horas de clase, la invitación de los residentes a participar en actividades de la escuela, la creación de relaciones con el sector público y el sector privado, etc.

- **Causas / condiciones**

Finalmente, en relación con la *orientación científica* desde la cual se ha investigado el problema de la violencia en las escuelas, es posible observar una creciente crítica a las *metodologías causales* de investigación, punto en el cual parece existir un consenso bastante generalizado. Básicamente, se plantea una perspectiva que sitúe la comprensión del fenómeno y sus alternativas de explicación y posterior intervención en un horizonte de mayor complejidad, comprendiendo que para que el fenómeno ocurra en sus diversas formas e intensidades, deben confluír contingentemente una diversidad de *factores de riesgo* que hacen más probable el surgimiento y reproducción de formas y niveles específicos de victimización escolar. A su vez, puede darse el hecho de que incluso existiendo una gran cantidad de factores de riesgo internos y/o externos a la escuela, no se

La escuela *hace diferencia*

desarrollen altos niveles de victimización escolar, ya que la existencia simultánea de *factores protectores* puede reducir la probabilidad de que esto acontezca. Como afirma Debarbieux en el artículo ya citado:

Varios factores de riesgo tienen que estar presentes de forma simultánea para que la violencia devenga una probabilidad, aunque no una certeza. Sin embargo, los problemas sociales explican mucho, incluso aunque ellos no necesariamente lleven a la violencia.

²⁴ Entrevista a Franz Vanderschueren, sociólogo de la U. Alberto Hurtado experto en violencia social (Agosto, 2004).

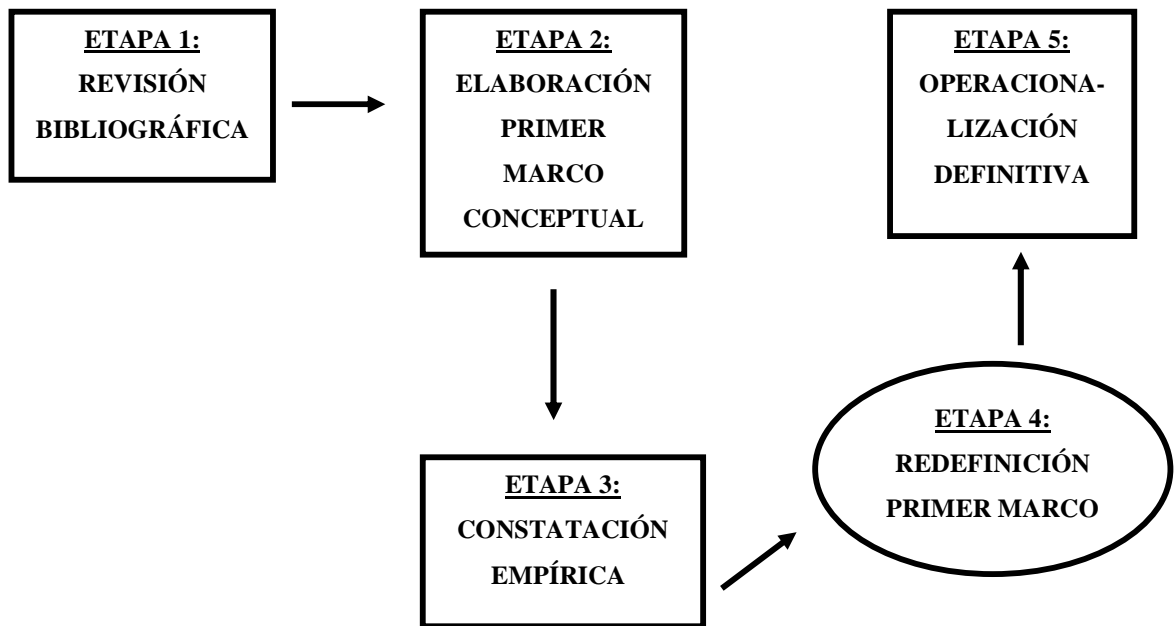
Capítulo II
Aspectos metodológicos
de la investigación

Ítem 1: Etapas de la investigación

En función de la delimitación de los objetivos de la investigación (expuestos en el Capítulo II), el estudio se llevó a cabo mediante varias etapas:

- **Etapas 1:** Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica de las investigaciones tanto internacionales como nacionales en el tema de violencia escolar, con el propósito de seleccionar las variables más relevantes que explican el fenómeno para la elaboración del Modelo Conceptual de Análisis.
- **Etapas 2:** A partir de la revisión bibliográfica, se elaboró un primer Modelo Conceptual de Análisis, desde el cual se realizó una Operacionalización Preliminar de las variables, según dimensiones, subdimensiones e indicadores.
- **Etapas 3:** El Modelo Conceptual teórico fue contrastado empíricamente por medio de un estudio de campo, con la finalidad de tener una aproximación al fenómeno desde la realidad de los establecimientos educativos chilenos.
- **Etapas 4:** A partir de los datos empíricos se cuestionó y reformuló el Modelo Conceptual de Análisis preliminar.
- **Etapas 5:** Mediante una síntesis bibliográfica-empírica se llegó finalmente a una Operacionalización Definitiva del Modelo Conceptual de Análisis del fenómeno de la violencia escolar.

La escuela *hace diferencia*



La escuela *hace diferencia*

Ítem 2: Características metodológicas del trabajo de campo

En virtud de las necesidades y posibilidades de esta investigación, así como del lugar que en ésta ocupó la etapa empírica, se realizó un *estudio cualitativo de casos*, utilizando *instrumentos semiestructurados* de recolección de datos y una técnica *comparativa* de análisis de éstos.

Para poder abordar el estudio de casos con algún grado de profundidad que permitiese recolectar datos representativos de la realidad de *cada una* de estas escuelas (sin ninguna pretensión, evidentemente, de representatividad muestral), se decidió desarrollar el trabajo de campo por medio de definición de las siguientes etapas:

A. Unidad de análisis y selección de los casos

En virtud de las premisas sociológicas tomadas en cuenta para la realización de esta investigación, descritas en Capítulo II, se tomó como unidad de análisis la *escuela*, tanto en su *dimensión organizacional interna*, como en la *relación entre ésta y su entorno*.

La selección de los casos se guió por la definición de tres criterios comparativos básicos: (a) que ambas pertenecieran a un *mismo entorno* comunal; (b) que el entorno fuese *conflictivo en términos sociodelictivos* (especialmente, con un alto nivel de violencia, delincuencia y vulnerabilidad social); y (c) que las escuelas tuviesen entre sí el mayor *diferencial* posible en términos de *rendimiento académico* (puntajes de última prueba SIMCE) y de *orden interno* (dato que fue proporcionado por la Municipalidad de la comuna).

De esta forma, la muestra finalmente seleccionada puede ser descrita, brevemente, en los siguientes términos:

La escuela *hace diferencia*

- Ambos establecimientos educativos están insertos en una de las *poblaciones más vulnerables y conflictivas de Santiago*, y se encuentran *cercanamente ubicados*, a sólo una cuadra de distancia²⁵.
- Una escuela tiene *dependencia municipal* y la otra es de *dependencia particular-subvencionada*, perteneciente además a una *congregación religiosa católica*.
- En términos de rendimiento académico, la escuela municipal tiene un último puntaje *SIMCE normal-bajo* (no alcanza a ser escuela crítica) y la particular-subvencionada obtuvo el puntaje *SIMCE más alto* de su categoría socioeconómica a nivel regional.
- Para la Municipalidad respectiva, la establecimiento municipal es considerado como una de las *más conflictivas internamente*, mientras la particular-subvencionada es reconocida por su *baja conflictividad interna*, a pesar de estar inserta en un entorno difícil.

B. Recolección de los datos

Para asegurar que los datos recogidos abarcaran todas las variables y dimensiones involucradas en la investigación, se realizó una exhaustiva *operacionalización* de éstas, lo cual permitió un diseño bastante minucioso de los *instrumentos cualitativos* a utilizar; estos son: (a) entrevista en profundidad a directivo; (b) entrevista en profundidad a profesor jefe; (c) focus group a alumnos (tanto las tablas de operacionalización como las pautas de instrumentos están incluidas en el anexo).

De esta forma, las *unidades de observación* seleccionadas fueron, para cada establecimiento:

- Director del establecimiento.
- Un profesor jefe de séptimo básico.
- Un profesor jefe de octavo básico.
- Nueve alumnos, escogidos al azar, pertenecientes a séptimo u octavo básico.

²⁵ Nota del editor: por razones de confidencialidad no se especifican los establecimientos estudiados.

La escuela *hace diferencia*

Los niveles de *séptimo* y *octavo básico* fueron seleccionados debido a que, según la evidencia bibliográfica internacional estudiada, estos grados corresponden, en general, al momento de más alta manifestación de violencia en los alumnos.

Finalmente, el conjunto de los datos recolectados fue obtenido en un plazo de tres semanas, la duración promedio de las entrevistas fue de 1 hora y 15 minutos, y la de los focus group, de 1 hora.

C. Análisis de los datos

Los datos obtenidos tanto en las entrevistas como en los focus group fueron transcritos de forma literal, y luego clasificados y analizados por medio de tablas comparativas por variables, dimensiones y subdimensiones (se recomienda ver las tablas de análisis de los datos incluidas en el anexo).

Capítulo III

Principales resultados de la investigación

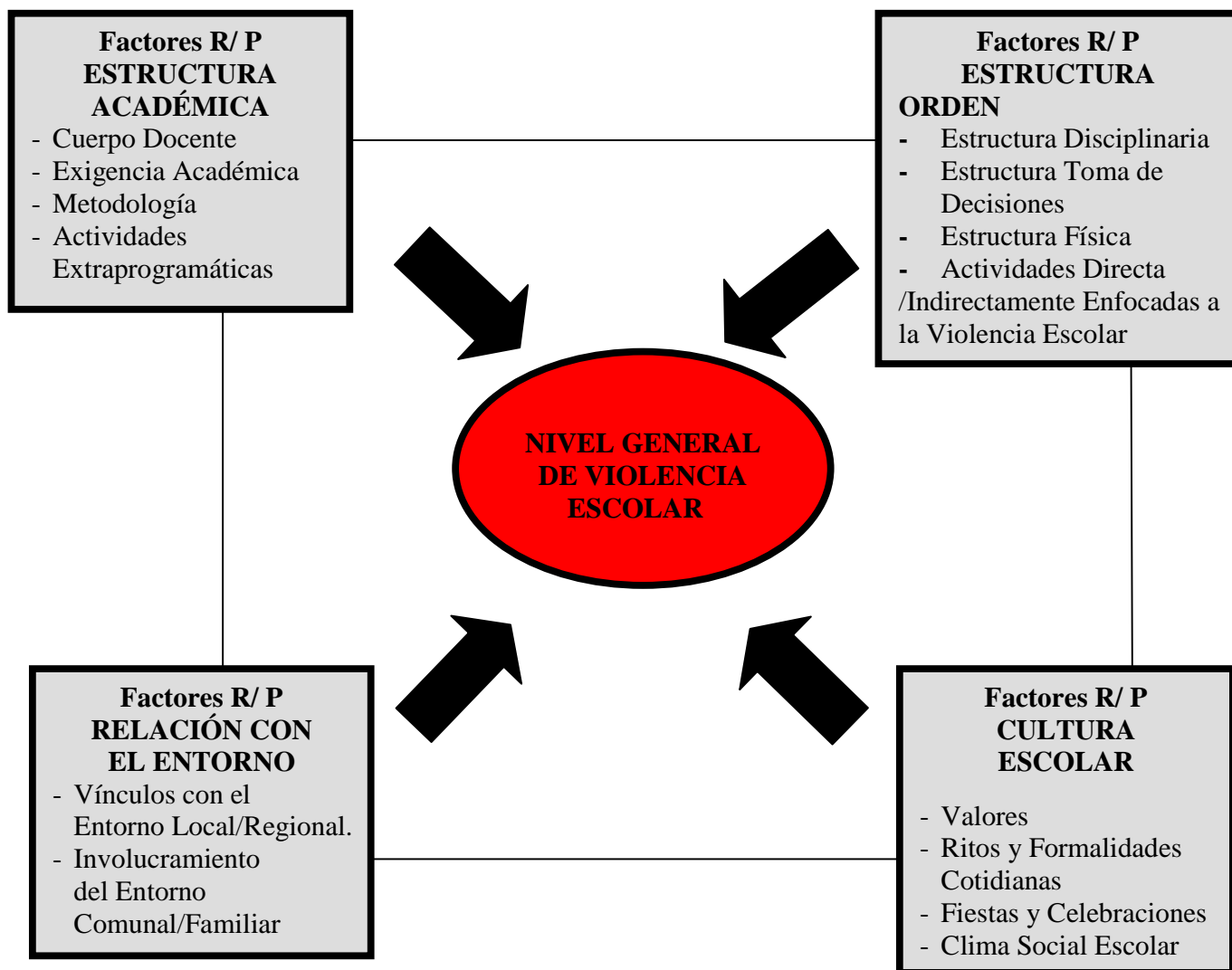
Ítem 1: Características del modelo conceptual de análisis

El Modelo Conceptual permite ordenar y categorizar las variables asociadas al fenómeno de la violencia escolar, articulándolas al interior de un esquema global de análisis. A su vez, estas variables son presentadas de forma operacionalizada en función de dimensiones, subdimensiones e indicadores, constituyéndose en la etapa inicial de la elaboración de un instrumento de medición de violencia escolar y sus factores de riesgo/protectores relevantes al nivel de escuela.

Por otra parte, las variables incluidas en el Modelo Conceptual de Análisis fueron seleccionadas y fundamentadas en su relevancia respecto del fenómeno de la violencia escolar, a partir de la síntesis entre la revisión de investigaciones internacionales y nacionales sobre el tema y los resultados obtenidos por medio del estudio de campo realizado.

En la primera parte de este modelo se expone la conceptualización de la variable dependiente, el *Nivel General de Violencia* del establecimiento escolar, y los resultados obtenidos para cada una de sus dimensiones. Como segunda parte, se exponen los factores condicionantes (de riesgo y protectores) de la variable dependiente, los cuales fueron categorizados en función de los principales ámbitos operativos de la escuela, definidos estos últimos desde una perspectiva “organizacional”: *Estructura Académica; Estructura de Orden Interno; Cultura Escolar; y Relación con el Entorno*. De esta forma, lo anterior puede representarse esquemáticamente de la siguiente manera:

ESQUEMA GENERAL



Item 2: Modelo conceptual de análisis

I. Variable dependiente: violencia escolar

Tomando algunos de los intentos nacionales e internacionales que existen por comprender y definir la *violencia escolar* como un fenómeno social, ésta puede ser entendida como un *proceso de victimización* (distinción *victimario/ víctima*) generado por la imposición abusiva de un diferencial de poder -que puede provenir tanto del status y prestigio social, como de la fortaleza física o psicológica- por medio de la subyugación del otro, y que ocurre dentro de un conjunto de situaciones que se verifican dentro del establecimiento educativo, tomando en cuenta las relaciones entre todos los actores que se vinculan en ese ámbito, así como también las formas de interacción entre éstos y el espacio físico escolar. Si bien pueden darse acontecimientos aislados de victimización dentro de la escuela, la violencia escolar presenta formas comunes o “típicas” de violencia cuya principal característica es la sistematización y recursividad²⁶.

Tanto en relación con las principales investigaciones sobre violencia escolar, como con las conclusiones obtenidas a partir de nuestro estudio empírico, se propone observar el fenómeno desde las siguientes dimensiones:

- **Nivel y carácter general de la violencia escolar**

La gran mayoría de los análisis cuantitativos existentes sobre los niveles generales de violencia escolar agregan los datos en el nivel regional o nacional, y muchos de los esfuerzos actuales se concentran en lograr parámetros metodológicos e instrumentos comunes con el fin de realizar comparaciones válidas entre las situaciones generales que se observan en los distintos países, ciudades o regiones. Sin embargo, la gran limitación de estos estudios consiste en no ofrecer información en el *nivel de escuela* ("school-level").

²⁶ Entre otras, las definiciones aportadas por: Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de Chile, *Estudio sobre Violencia Escolar (Informe Final)*. MINEDUC, Santiago Chile,. 2003; Debarbieux, Eric, *School Violence in Europe- Discussion, Knowledge and Uncertainty (Artículo)*, en *Violence in Schools, a Challenge for the Local Community*. Council of Europe, 2002; Informe de Defensor del Pueblo Español, *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria..* Madrid, 2000.

La escuela *hace diferencia*

Como se indica en un artículo de la revista norteamericana *Juvenile Justice*²⁷, lograr que las mediciones sobre los tipos, frecuencia y dirección de la violencia escolar sean representativas en el nivel de cada escuela, es un paso necesario para comprender qué *tipos de escuelas* se correlacionan con qué *tipos y niveles de violencia*. A su vez, internacionalmente se ha llegado al consenso de que la violencia escolar es un fenómeno complejo que tiene numerosas manifestaciones y que, por ello, tiene que ser medido a partir de diversos indicadores, los cuales no sólo deben incluir las denuncias de hechos delictivos de mayor o menor gravedad dentro o a la salida de las escuelas, sino que, especialmente, deben incluirse indicadores autorreportados de formas de violencia cotidiana entre los agentes educativos, indicadores de "microviolencia", delitos no denunciados, etc. Si bien esto ha permitido observar "científicamente" tipos e intensidades de violencia escolar que antes permanecía en una cierta "oscuridad", en general los estudios terminan ofreciendo un panorama muy descriptivo del nivel de intensidad con que ocurre tal o cual tipo de violencia en cada lugar.

El problema básico de este enfoque metodológico, consiste en que los datos aislados de la intensidad con que se presenta cada tipo de violencia escolar no son agregados ni ponderados en el nivel de escuela (por ejemplo, creación de índices de violencia), haciendo muy difícil el establecimiento de criterios *fuertes* para distinguir cuándo la violencia alcanza un nivel o un carácter "grave" (que requiere, por lo tanto, programas de intervención intensiva), o "normal" (requiriendo sólo mecanismos permanentes de prevención). Adicionalmente, todos los estudios considerados concuerdan en que la frecuencia de cada tipo de violencia se relaciona inversamente con el nivel de gravedad con que éstas se expresen, lo cual nos hace pensar que, a la hora de determinar el nivel general de violencia existente en un establecimiento (por ejemplo, a través de la construcción de índices), no sólo es relevante considerar la frecuencia con que los diversos tipos de violencia ocurren, sino también establecer una *ponderación* de éstos según su nivel de significación relativa.

²⁷ M. Small & K. Dressler, *School Violence: An Overview* (Artículo). *Juvenile Justice* (OJJDP), Volume VIII-Number 1, Washington DC, 2001.

La escuela *hace diferencia*

En esta línea, según este estudio empírico, se observó que la violencia escolar general presente en cada establecimiento educativo no sólo se manifiesta en diferentes *grados* de intensidad (bajo, normal, alto, muy alto), sino que, sobre todo, adquiere un *carácter* particular dependiendo de los tipos de violencia predominantes y su intensidad respectiva. En el estudio pudimos distinguir dos caracteres generales de violencia: *carácter de hostigamiento* ("bullying")²⁸ y *carácter delictivo*. El primero de éstos incluye todas las formas y grados de *violencia psicológica* (por ejemplo, molestar, insultar, burlarse y excluir socialmente), algunas formas de *violencia mixta* (amenazar sin armas, por ejemplo), y grados bajos y medios de algunos tipos de *violencia física* (golpear, robar, o dañar la propiedad escolar, entre otros). La violencia de carácter delictivo incluye, a su vez, todos aquellas agresiones que, en potencia o de hecho, son penados por la ley, en este caso, el *uso de armas* de cualquier tipo, niveles elevados de *violencia física* (por ejemplo golpear, robar o dañar la propiedad escolar) y formas graves de *violencia mixta* (acoso o agresión sexual, por ejemplo). Como expresan las palabras del director del establecimiento municipal estudiado:

"Yo creo que de choreza, en los recreos de repente las usan [armas blancas], pero son pocas. De repente los apoderados son más violentos que los alumnos, pelean entre ellos y quieren tomarse la venganza con sus propias manos." (Director, escuela municipal)

En este sentido se puede decir que la variable *nivel general de violencia* es continua y discontinua a la vez. Por una parte, ésta se presenta en niveles acumulativos, es decir, que un nivel más alto incluye los anteriores, lo que implica que existen ciertos tipos comunes de violencia escolar, los que tienden a ser recursivos y, aunque pueden presentarse en distintos niveles de frecuencia e intensidad, pertenecen a un mismo *carácter* de violencia.

Por otra parte, cuando en el contexto de un alto nivel de hostigamiento se introducen agresiones potencialmente penadas por la ley, no sólo se da un aumento cuantitativo en el nivel de violencia (por ejemplo el paso de un nivel "alto" a uno "muy alto"), sino que fundamentalmente se da un "salto cualitativo", adquiriendo la violencia un carácter distinto al anterior, el que hemos denominado de *tipo delictivo*. Esto no ocurre sólo porque este segundo carácter de violencia escolar contenga tipos de violencia que no están presentes en

²⁸ En estricto sentido, el *bullying*, traducido aquí como *hostigamiento*, ha sido conceptualizado en la bibliografía sobre el tema como una forma de violencia *entre alumnos*. En esta investigación, sin embargo, hemos decidido tomar su "carácter" y generalizarlo al conjunto de actores posibles.

La escuela *hace diferencia*

la de carácter de hostigamiento, sino que también porque éstas formas nuevas, que si bien son en general poco frecuentes, tienen una influencia muy significativa sobre el nivel general de violencia y sobre la inseguridad interna de la escuela.

- **Tipos y frecuencia de la violencia escolar**

Como afirma Debarbieux y Blaya²⁹:

“Las encuestas de victimización muestran cómo el estrés acumulado por las micro-violencias puede ser un factor tan desestabilizante como las agresiones duras pero perpetuadas en un solo acto, y que la violencia es definitivamente tanto una opresión cotidiana como un hecho brutal espectacular.”

Como ya se ha descrito, el problema de conceptualizar operacionalmente los tipos de violencia escolar es algo sobre lo cual existe actualmente discusión y polémica. Sin embargo, al menos se ha llegado al consenso de que es necesario incluir en el análisis una amplia gama de hechos de violencia, los cuales pueden tender a darse de forma más bien aislada por su carácter específico -como los casos de crímenes "fatales", de alta gravedad o en general los penados por la ley-, o bien, a darse con una mayor frecuencia, hasta llegar a formas absolutamente recurrentes y cotidianas (hasta el punto de considerarse "normales" dentro de la dinámica escolar), lo cual ocurre en general con lo que la literatura ha llamado el fenómeno de la "microviolencia". Más allá de este consenso, la operacionalización de la violencia escolar en indicadores de tipos de violencia varía en relación al énfasis y a la perspectiva de cada investigación³⁰.

A partir de un intento por integrar el conjunto de la bibliografía revisada, se propone considerar operacionalmente las siguientes formas de manifestación de victimización escolar (subdimensiones). Además, en cada una de éstas, se expone una breve referencia a

²⁹ Citado por Franz Vanderschueren en: *Violencia y Escuela* (capítulo) en *Prevención de la Delincuencia Juvenil, análisis de experiencias internacionales*. Chile, 2004, pp. 163.

³⁰ Entre otras fuentes: estudios de diversos países sobre *bullying* y violencia escolar publicados por *Council of Europe*, 1999, 2001, 2002; artículo de *Juvenile Justice* anteriormente citado; Gottfredson, Wilson & Najaka, Op. cit.; Shaw, Margaret, Op. cit. *Informe del Defensor del Pueblo*, Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

la evidencia empírica internacional³¹ y a los resultados obtenidos en la investigación cualitativa:

(a) Violencia física:

Incluye formas de victimización directa, como *amenazar o agredir con armas y pegar*; y formas indirectas de victimización, como *romper y robar cosas* (pertenecientes ya sea a otros agentes educativos o a la institución escolar).

En este ámbito, la evidencia internacional afirma que lo más común es el robo, seguido por los golpes de baja y mediana gravedad. La violencia física "dura" (utilización de armas con o sin consecuencias fatales o golpes graves con heridos), en cambio, suele presentarse esporádicamente cuando existe. Además, la violencia física es reconocida consensuadamente como algo más común por parte de los hombres (y entre éstos) que por parte de las mujeres. Al respecto, en la investigación empírica se pudo constatar que en el caso en que el robo y los golpes eran altamente frecuentes (varias veces al día), éstos ocurrían en todos sus niveles de gravedad (baja, media y alta), mientras que en la escuela donde acontecían esporádicamente, éstos solían ser de baja gravedad. En palabras de un profesor de 7° básico de la escuela municipal:

"Estos hechos son algo normal. Hace poco se agarraron a balazos entre mujeres, una niña de mi curso, hijas de narcos. Terminaron con heridos a balas." (Profesor 7º, escuela municipal)

A su vez, si bien los casos de violencia física "dura" presentaban una frecuencia menor (la amenaza con armas ocurría con una frecuencia media, mientras que la agresión con armas lo hacía esporádicamente), ésta sólo se daba en la escuela que presentaba alta frecuencia de las otras formas de violencia física. En el caso de la escuela en que se observó una elevada frecuencia de golpes entre alumnos, existía la percepción de que sus formas más graves eran más comunes entre mujeres que entre hombres, hecho que se contradice con lo que la bibliografía plantea al respecto.

³¹ En el texto de Margaret Shaw anteriormente citado, es posible acceder a una excelente síntesis de los datos sobre la frecuencia de los diversos tipos de violencia escolar obtenidos por investigaciones realizadas en diversos países de Norteamérica, Europa, Oceanía, Asia y África (lamentablemente, no incluye datos sobre América Latina, posiblemente por la escasa y reciente investigación cuantitativa sobre el tema).

La escuela *hace diferencia*

(b) Violencia psicológica:

Incluye diversas formas tanto de *violencia verbal* directa (insultar, molestar o burlarse del otro)³², como de *exclusión social* (ignorar a alguien, marginar a alguien de una actividad).

En prácticamente todos los estudios internacionales, la violencia verbal directa en sus diversas manifestaciones aparece como la forma más frecuente de victimización dentro de la escuela. Este tipo de violencia es identificado también como predominante en la interacción entre hombres, a diferencia de la exclusión social, la cual es más frecuente entre mujeres. La exclusión social se da más frecuentemente en ciertos lugares, especialmente en aquéllas donde hay conflictos raciales o extrema pobreza (por ejemplo, Sudáfrica, barrios marginales de Estados Unidos, sectores europeos con alta inmigración, etc.). En el estudio empírico se constató que, en el caso en que la violencia verbal aparecía con una frecuencia muy elevada ("todo el tiempo"), ésta se daba en todos los contextos de la escuela (sala de clases y recreo, en ausencia o presencia del profesor), mientras que en el caso en que ésta tenía una frecuencia media-baja ("se da, pero moderadamente"), sólo ocurría en contextos muy delimitados (sólo recreos y en ausencia del profesor). Además, en el caso de la escuela con alta frecuencia de violencia verbal, la percepción de los alumnos era que ésta se daba con igual o mayor fuerza entre mujeres que entre hombres. La exclusión social no presentaba niveles muy elevados en ninguno de los dos establecimientos, y su mayor frecuencia aparecía en contexto de diferencia racial (mapuches, por ejemplo) o económica (por ejemplo, hijos de narcotraficantes) entre alumnos.

(c) Violencia mixta:

Incluye dos formas de violencia físico-psicológicas, las cuales son: *amenazar con el fin de intimidar y/u obligar*, y *acosar y/o agredir sexualmente*.

A partir de las investigaciones internacionales, se observa que la frecuencia de estas formas de victimización escolar varía mucho en relación con la región estudiada. Por ejemplo, en Sudáfrica el acoso/agresión sexual es mucho más elevado que en los demás

³² No se incluyeron formas verbales indirectas como, por ejemplo, "hablar mal de alguien", puesto que muy pocas investigaciones las consideran significativas.

La escuela *hace diferencia*

continentes, en los cuales esta forma de victimización tiene una frecuencia menor que las otras. En cambio, en cuanto a la amenaza, ésta tiene una frecuencia bastante elevada, siendo en algunos casos³³ mayor incluso que el robo y el golpe entre alumnos. En el estudio empírico se observó que la presencia de ambas formas de violencia mixta sólo se daba en el caso de la escuela con frecuencia elevada de las demás formas de violencia, en la cual la amenaza entre compañeros tenía una frecuencia muy elevada ("todos los días"), aportando condiciones de alta inseguridad dentro de la escuela. A su vez, el acoso sexual tenía una frecuencia relativamente esporádica (uno o dos casos al año), aunque sus repercusiones permanecían muy presentes en el conjunto de los agentes educativos.

- **Dirección de la violencia escolar**

Todas estas formas de violencia pueden darse en distintas direcciones abiertas por los roles complementarios de la escuela, aunque la bibliografía existente ha llegado al consenso de que la dirección más recurrente (en términos de *frecuencia*) es entre alumnos. Una excelente síntesis de los datos internacionales es aportada por Franz Vanderschueren en el texto ya citado:

La violencia escolar incluye la violencia entre alumnos (la mayoría de los casos, es decir, alrededor de 80% de éstos), la violencia de los alumnos dirigida a los profesores (alrededor de 15-20%); la violencia de padres contra profesores (menos de 2%); aquella de los profesores hacia los alumnos (muy variable según los contextos); la violencia de padres contra profesores (menos del 2%) ...³⁴

En virtud de esta realidad empírica, la gran mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se ha centrado en estudiar la violencia entre alumnos (ya sea como "bullying" o "violencia entre iguales"). Sin embargo, parece que la evidencia empírica puede llevar a alguna distorsión en la comprensión del fenómeno, si es que no se le contrasta con la realidad escolar, en la cual la cantidad de alumnos es proporcionalmente mucho más elevada que la de profesores, por lo que en términos de frecuencia es razonable que exista una diferencia equivalente. A su vez, la violencia de profesores dirigida hacia alumnos puede tener una frecuencia muy baja, pero quizás sea, por lo mismo, importante

³³ Por ejemplo, ver la síntesis realizada por Gottfredson, Wilson & Najaka (2002), especialmente el capítulo *The Schools*.

³⁴ Vanderschueren, Franz. *Violencia y Escuela*, Op. cit; pp. 159.

La escuela *hace diferencia*

incluirla en la medición del problema, puesto que su sola presencia podría tener consecuencias significativas en las condiciones generales de violencia del establecimiento educativo (aquí vuelve a parecer relevante el problema de la *ponderación* como complemento a la frecuencia, en este caso en relación a la dirección en que ocurre la violencia). En el estudio empírico se observó que en el caso de violencia escolar con carácter delictivo (y alto nivel de hostigamiento), ésta se manifiesta de manera bidireccional en *todas o casi todas las direcciones posibles* entre los diversos agentes educativos -alumnos, directivos, profesores y apoderados- (por supuesto, no en la misma proporción). En cambio, en el caso de violencia de carácter de hostigamiento en grado normal-bajo, ésta aparece de forma prácticamente exclusiva entre los alumnos.

En virtud de lo anterior, parece que a priori no es conveniente descartar determinadas direcciones en que se ejerce la violencia, por lo que se propone incluir operacionalmente las siguientes:

- Alumno ↔ Alumno
- Alumno ↔ Docente/ Paradocente/ Directivo
- Docente/ Paradocente/ Directivo ↔ Docente/ Paradocente/ Directivo
- Apoderado ↔ Docente/ Paradocente/ Directivo
- Apoderado ↔ Apoderado
- Alumno ↔ Recinto Escolar³⁵

• **Evolución de la violencia escolar**

Como afirman diversos autores –Shaw (2002); Debarbieux (2002); entre otros-, es muy difícil determinar si ha existido o no un aumento de la violencia escolar en los últimos veinte o treinta años. Si bien esto ha sido sugerido por algunas investigaciones, la mayor dificultad obedece a que la comparación de las cifras de violencia escolar no son válidas, en cuanto a que la preocupación por medir y comprender el fenómeno ha ido en aumento y, con ello, se han ido incluyendo crecientemente nuevos indicadores y metodologías de

³⁵ Es necesario incluir esta dirección, en cuanto el robar y el romper cosas puede afectar no sólo a determinados agentes educativos, sino también a la propiedad escolar.

La escuela *hace diferencia*

medición. Como ya se ha dicho, antes sólo se consideraban las denuncias policiales, a lo cual hoy se suman las numerosas encuestas de autorreporte. Por otro lado, muchos autores afirman que incluso el aumento de las denuncias de violencia en la escuela puede obedecer a una mayor conciencia y preocupación por parte de los agentes, más que a un afectivo aumento de la violencia. Incluso existen investigadores que afirman que es posible pensar que, dada la creciente preocupación por la violencia en la escuela y el que muchas formas de interacción escolar antes consideradas propias de la dinámica educativa hoy se observen como "hechos de violencia", exista más bien una disminución general de la violencia escolar en relación con las dos décadas anteriores:

La violencia (...) no es actualmente tolerada en amplitud y, paradójicamente, esta preocupación refleja una situación mucho más pacífica, lo cual no significa que la violencia actual debiese ser descartada o subvalorada, puesto que los avances respecto del pasado no son una excusa respecto de la violencia del presente.³⁶

En este punto, sin embargo, no hay consenso y difícilmente puede éste llegar a alcanzarse. Ante esto, parece tener más sentido observar y comprender la evolución interna que la violencia ha tenido dentro de un determinado establecimiento educativo en un cierto período de tiempo. Al respecto, en el estudio empírico se observó que en el caso en que la violencia actual era media o muy baja en algunos tipos y nula en otros, esto no había sido siempre así, sino que había disminuido aceleradamente en una década. En cambio, en la escuela en que la situación actual de violencia era muy elevada en todas sus formas, esto se percibía actualmente como algo crecientemente incontrolable por parte de la escuela, aun cuando la escuela siempre había tenido un nivel alto.

II. Factores de riesgo/protectores de la escuela

Para el cumplimiento de su función, todo centro educativo genera ciertas dinámicas internas que condicionan los contextos favorables/desfavorables al desarrollo de ciertas formas de violencia dentro de sí, las cuales son denominadas como *factores condicionantes de riesgo/protectores*:

- Factores de riesgo: dinámicas internas de la escuela que aumentan la probabilidad de generar y reproducir procesos de victimización en su interior.

³⁶ Traducción libre de: Debarbieux, Eric; Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

- Factores protectores: dinámicas internas de la escuela que disminuyen la probabilidad de la reproducción de comportamientos violentos dentro de ésta.

En función de los principales ámbitos operativos de una escuela propuestos por la perspectiva organizacional, estos factores condicionantes fueron categorizados de la siguiente forma: factores de riesgo/protectores de la estructura académica, factores de riesgo/protectores de la estructura de orden, factores de riesgo/protectores de la cultura escolar, factores de riesgo/protectores de relación con el entorno. Éstos serán abordados con mayor profundidad a continuación.

A. Factores de riesgo/protectores de la estructura académica

La estructura académica de un establecimiento está constituida por todas aquellas instancias responsables de desarrollar los contenidos y destrezas cognitivas que la escuela busca que sus alumnos aprendan y adquieran, en pos de formar y educar al niño o joven para una próxima fase educativa o laboral. Entendida la función académica como un factor significativo en el establecimiento de condiciones favorables/desfavorables para el desarrollo de procesos de victimización escolar, se pueden distinguir cuatro dimensiones relevantes:

- **Nivel de exigencia**

En el conjunto de investigaciones internacionales llevadas a cabo por diversos autores, tales como Cusson, Rutter y Debarbieux, se ha llegado al consenso de que “un nivel de exigencia alto, que estimula el esfuerzo, pero que es realista”³⁷, constituye uno de los “principios que caracterizan la escuela ideal desde el punto de vista de la prevención de la violencia en la escuela”.

A través del estudio empírico realizado, se constató que la *generación de expectativas* reales de inserción laboral y/o de ingreso a la educación superior constituye un factor

³⁷Vanderschuren, Franz. *Escuela y Violencia*. Op. cit.; pp. 151.

La escuela *hace diferencia*

protector altamente significativo para la formación de violencia al interior de la escuela. Cuando el alumno percibe que el proceso de aprendizaje escolar no va a significar diferencias efectivas en su vida futura, el hecho de asistir a la escuela pierde sentido, abriendo paso a formas alternativas de uso de su tiempo, tanto dentro como fuera de la escuela, y que fácilmente pueden derivar en diversas manifestaciones de violencia. A su vez, si el profesor percibe que su propio desempeño profesional no provoca resultados visibles, se hace probable que éste experimente frustración y desinterés por su trabajo, lo cual puede provocar condiciones de riesgo para la generación de violencia tanto en los alumnos como en los profesores:

"Algunos compañeros me dicen que quieren llegar hasta octavo y de ahí no quieren seguir estudiando más. Después no quieren hacer nada en el futuro. Se juntan con algunos que no van al colegio y dicen ah! no vayas al colegio, venir acá es más bacán, allá tienes que escribir, acá no, podemos jugar, hacer de todo. La mayoría es así."
(Alumno 7º, escuela municipal)

- **Metodología de enseñanza y evaluación**

Desde la evidencia aportada por investigaciones realizadas en diversos países de Europa, la sala de clases resulta uno de los lugares privilegiados para el desarrollo de violencia³⁸. Al respecto, en el minucioso estudio realizado por El Defensor del Pueblo Español se afirma que:

Se considera que los abusos entre iguales se dan con mayor frecuencia en clases muy problemáticas, en las que la indisciplina y el descontrol crean situaciones interpersonales tensas.³⁹

De esta forma, autores como Olweus (1993), Sharp y Smith (1992), afirman que es necesario realizar un trabajo “continuado y sistemático” dentro del aula, lo cual fue reafirmado a partir de los resultados de nuestro estudio empírico. En éste, se observó que el hecho de que el momento de la clase se constituya como un espacio *de trabajo intensivo y estimulante*, tanto para el profesor como para el alumno, es un factor protector determinante para el desarrollo de formas de violencia dentro del aula. A su vez, se constató que la poca

³⁸ Por ejemplo, en la investigación sobre violencia escolar (abusos entre iguales) en Italia (Fonzi y Col, 1999), se afirma que el 51, 9% de los casos se da dentro de la sala de clases, seguido por los pasillos y los recreos con el 31, 9%.

³⁹ Informe de Defensor del Pueblo Español, Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

motivación del alumno en el desarrollo de la clase (falta de participación activa, ausencia del profesor en la sala, bajo grado de desafío cognitivo, sistema de unidocencia), provoca condiciones de riesgo favorables para el desarrollo de violencia, tanto entre alumnos como entre alumnos y profesor. Dentro de esto, un factor protector fundamental es el *dominio y motivación del profesor* en su especialidad docente, la preparación exhaustiva del contenido y las actividades a realizar en cada clase, de forma que durante ésta no haya espacio para el “aburrimiento” y la “pérdida de tiempo”. De hecho, esto es tan evidente, que los profesores destacan una vinculación casi automática entre la pérdida de interés del alumno por el desarrollo de la clase y el surgimiento de desorden y mal comportamiento dentro de ésta:

"Se trabaja mucho en silencio, se aprovecha bien el tiempo, darle ese sentido de trabajo a las clases, que no sea un relajo, porque el alumno se acostumbra a un estilo que es contraproducente." (Profesor 8°)

- **Cuerpo docente**

La gran mayoría de investigaciones e intervenciones realizadas en Europa proponen como una pieza clave para la generación o inhibición de condiciones de violencia en la escuela, la *formación y capacitación del profesorado* en el tema⁴⁰. Como afirma Franz Vanderschueren:

La formación de los profesores en materia de disciplina es a menudo insuficiente: muchos profesores no saben cómo reaccionar frente a la violencia... No basta tener profesores actualizados en sus respectivas materias de enseñanza, sino además deberían gozar de un entrenamiento frente a la aplicación de las normas de disciplina, de reacción frente a problemas de violencia recurrentes o graves, o conscientizar a sus alumnos.⁴¹

En la misma línea, la investigación empírica realizada constata el hecho de que una adecuada capacitación de los docentes en la resolución y mediación de conflictos y situaciones de violencia escolar constituye un factor protector indispensable. Los profesores, al tener las herramientas adecuadas para enfrentar situaciones de conflicto y violencia entre los alumnos, logran identificar y resolver los problemas antes de que éstos lleguen a consecuencias mayores, por un lado, y son capaces de desarrollar estrategias preventivas sistemáticas para la reproducción de violencia, por otro. Contrariamente, aquellos profesores que no cuentan con una adecuada capacitación en este ámbito, no sólo

⁴⁰ Ver Informe de Defensor del Pueblo Español, Op. Cit.

⁴¹ Vanderschuren, Franz, *Escuela y Violencia*. Op. cit.; pp. 172.

La escuela *hace diferencia*

resultan sobrepasados por las situaciones de violencia que escapan a su control, sino que además tienden a reaccionar de forma igualmente violenta, reforzando la generación de círculos de victimización escolar.

Por otra parte, una óptima *carga de trabajo* del cuerpo docente es un factor protector para la generación de violencia. Esto significa que, si bien tiene que existir una exigencia elevada en el desempeño de su rol, ésta no puede ser abrumadora. Es decir, al cuerpo docente no se le debe atribuir funciones adicionales a su rol, ya que lo anterior puede reducir las instancias de desarrollo profesional. Al respecto, Arón señala:

No contar con las condiciones apropiadas para el desempeño profesional lleva a los profesores a sentirse injustamente tratados o maltratados, es decir, de algún modo victimizados por el sistema. Un profesor en esta situación está en mayor riesgo de tener una interacción inapropiada con sus alumnos en que reproduzca, inadvertidamente el descuido y el maltrato del que se siente víctima.⁴²

En el estudio empírico se pudo constatar que un factor favorable para una adecuada interacción entre profesor-alumno y entre profesores, es la existencia de horas destinadas al trabajo personal dentro del horario de trabajo, es decir, dirigidas al desarrollo integral como docente, más allá de su interacción directa con los alumnos en el aula (como, por ejemplo, entrevistas con los apoderados, tutorías a alumnos, preparación de la clase, etc.). A la vez, se observó que la *cantidad adecuada* de profesores en la escuela apareció como un factor protector relevante para el desarrollo de violencia, especialmente por su influencia en una distribución proporcionada de tareas y carga de trabajo entre los docentes. En el caso contrario, puede ocurrir lo que uno de los docentes de las escuelas estudiadas expresa:

"La carga de trabajo sobrepasa la capacidad, somos trabajadores explotados y tenemos tendencia a autoexigirnos, hasta que uno se neurotiza y muere en vida. Falta capacitación para intervenir, estamos a peñascazos, el trabajo es agobiante." (Profesor, escuela municipal)

- **Actividades extraprogramáticas**

Junto con la transmisión de los contenidos y las prácticas curriculares, la escuela realiza *actividades extraprogramáticas* que son instancias académicas no evaluadas, para poder entregar una educación más integral a sus alumnos. Tal como Vanderschueren señala:

⁴² Arón A. y Milicic N., *Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Escolar* (Artículo) en Revista Latinoamericana de Psicología (vol 35; n° 3), 2000, pp. 450.

La escuela *hace diferencia*

En la calidad de la educación, el rol de las actividades extraprogramáticas aparece como relevante. Lo que hace la diferencia para un establecimiento escolar estimulante se da tanto en la calidad de las actividades de apoyo fuera de las horas de clase, como en el currículum escolar mismo.⁴³

En este sentido, la bibliografía propone que la existencia de actividades extraprogramáticas, al ser una instancia de valoración alternativa al desempeño académico y que interpela al alumno a utilizar su tiempo libre en actividades de realización personal y grupal, genera espacios protectores para la generación de violencia dentro de la escuela.

Asimismo, en el estudio empírico se constata que la existencia de un orden de instancias académicas no evaluadas curricularmente y complementarias al desarrollo académico del alumno, constituye en sí mismo un factor protector relevante para la violencia en la escuela, especialmente en el contexto de un entorno con altos niveles de drogadicción y delincuencia juvenil. Este tipo de actividades permite, por un lado, desarrollar en el alumno habilidades que no son abordadas en la sala de clases, potenciando sus talentos e intereses en un ámbito de mayor autonomía y, por otro, amplificar los momentos de ocupación del alumno, minimizando las instancias de vulnerabilidad a la participación en círculos delictivos. No obstante, para que estas instancias maximicen su potencialidad protectora de violencia, deben estar integradas en un proyecto más amplio que les otorgue continuidad en el tiempo y exija el compromiso y motive la responsabilidad de los alumnos.

B. Factores de riesgo/protectores de estructura de orden

La estructura de orden interno de una escuela está conformada por todas aquellas instancias responsables tanto de distribuir las distintas funciones operativas de la organización escolar (aplicado a la estructura de roles, la estructura normativa y la distribución espacial y de recursos materiales), como de establecer mecanismos de integración y coordinación entre éstas. Como señala Gottfredson, diversas investigaciones han mostrado que la estructura de orden interno constituye, entre otros, un factor de riesgo/protector significativo para la generación de procesos de victimización escolar:

⁴³ Vanderschueren, Franz, Op. cit., pp 166.

La escuela *hace diferencia*

Escuelas que sobresalen en la gestión general de funciones (coordinación, gestión y asignación de recursos), que articulan claramente las metas para la organización, que delimitan instrucciones que promueven el máximo aprendizaje, y que fomentan un sentido de comunidad, experimentan una disminución del crimen.⁴⁴

En relación con la estructura de organización interna de la escuela, el estudio empírico mostró que un proyecto educativo global permite otorgarle un sentido y una función particular e insustituible a cada espacio, momento, o interacción propios de la dinámica escolar, lo cual minimiza las instancias indefinidas, ambiguas, de "pérdida de tiempo" o de "aburrimiento", las que condicionan fuertemente la generación de violencia. De hecho, se pudo observar que cuando existen ocasiones de carácter ambiguo (por ejemplo, poca delimitación entre el espacio de la clase y el del recreo, falta de distinción entre las formas de trato de los roles educativos, falta de claridad en la función y división de los espacios físicos, etc.) aumentan las condiciones favorables para la generación de violencia y su descontrol por parte de la escuela.

En virtud de esto, se han distinguido cuatro dimensiones relevantes para la estructura de orden interno de la escuela:

- **Estructura de toma de decisiones**

En términos de la organización y distribución del poder dentro de los establecimientos educativos, la literatura organizacional especializada distingue tres tipos de estructuras coexistentes y complementarias: la *estructura vertical*, la cual supone el establecimiento de una serie de niveles jerarquizados y sucesivos en relación a la capacidad para tomar decisiones relevantes; la *estructura horizontal*, la cual distribuye funciones y tareas entre y al interior de equipos de trabajo con atribuciones homogéneas y compartidas para la toma de decisiones; y la *estructura de apoyo*, encargada de asistir técnicamente a la línea ejecutiva en su toma de decisiones. La estructura horizontal es la que distribuye a cada curso, ciclo o área los agentes educativos más convenientes, por sus intereses, especialización y preparación; la estructura jerárquica, la que delimita y determina las responsabilidades de las distintas áreas y niveles; y la organización de *staff*, la que asesora y

⁴⁴ Traducción libre de Gottfredson, Wilson & Najaka (2002); Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

apoya a la línea ejecutiva. En relación con esto, las investigaciones sobre violencia escolar que enfatizan un enfoque organizacional⁴⁵ proponen que los problemas de interacción entre directivos, docentes y alumnos, muchas veces se generan por un desequilibrio en la combinación de estas tres estructuras de toma de decisiones, imponiéndose una de forma dominante, reduciendo así, las atribuciones complementarias en la toma de decisiones. Esto puede manifestarse como una debilidad en la jerarquización de la estructura de poder de la escuela, lo cual provoca una falta de claridad en la distribución de tareas y responsabilidades y un exceso de autonomía en el profesorado, donde cada uno realiza su función y toma todo tipo de decisión sobre la base de criterios personales. O bien, de manera opuesta, puede darse el caso de escuelas donde el poder se centraliza en la estructura jerárquica, manifestándose excesivamente autoritario por parte de la dirección, inhibiendo la realización y el libre desempeño de las atribuciones de los roles. Respecto de situaciones como éstas, y en relación con la violencia escolar, Arón señala:

(...) en un colegio en que la gestión de la dirección es percibida como muy autoritaria algunos profesores pueden agruparse y generar en sus grupos un clima diferente, que le permite paliar o amortiguar el efecto adverso que tiene sobre ellos la modalidad de la gestión. Lo mismo sucede a nivel de los alumnos, que eventualmente pueden agruparse en pequeños microclimas sociales al interior de la escuela, que los provee de un contexto más protegido. En ocasiones estos microclimas (...) pueden constituirse en fuentes de conflicto y transmitir valores negativos como las pandillas que consumen drogas o grupos que se organizan para provocar disturbios.⁴⁶

En la investigación empírica se observó que la integración entre las estructuras jerárquica y horizontal de toma de decisiones, apoyadas por equipos profesionales especializados, permite que los diversos ámbitos de la escuela operen con mayor eficacia, ya que logra otorgar importantes niveles de autonomía enmarcándolos dentro de un sistema coordinado. Esto genera las condiciones para que la escuela pueda adaptarse a circunstancias contingentes y resolver oportunamente posibles desórdenes y conflictos internos:

"...las decisiones se toman entonces en todos esos niveles, si una mamá tiene un problema...va directamente al ciclo, no es abordado con el Director porque sí... así se atiende mejor y focaliza mejor un problema de ese chiquillo." (Director, colegio particular subvencionado)

- **Estructura disciplinaria**

⁴⁵ Por ejemplo, autores como P. Lindstrom, D. Gottfredson, Farrington, entre otros.

⁴⁶ Aron, A.y Milicic, N. Op. cit.; pp. 452.

La escuela *hace diferencia*

Investigaciones sobre los efectos correlacionados con el desorden en las escuelas, sugieren que un conjunto de variables relacionadas con la administración de la disciplina –claridad de las normas de comportamiento, reacciones previsibles, constancia y justicia en la aplicación de las normas- son inversamente correlacionadas con la tasa de victimización en las escuelas.⁴⁷

Tal como esta cita lo indica, existe un consenso generalizado sobre la importancia de dos subdimensiones fundamentales para la generación de contextos favorables/desfavorables de violencia interna, propias de la estructura disciplinaria de un establecimiento educativo.

En primer lugar, la legitimidad del *reglamento* por parte de todos los agentes educativos pasa a ser un factor significativo en el momento en que se define y establece la norma. El proceso que se sigue para llegar a acuerdos acerca del reglamento es tan importante como el producto final; por ello, se sugiere que toda la comunidad escolar participe de la labor de elaboración, discusión y aprobación y que ésta ha de realizarse mediante reuniones y comités de cada curso escolar. Según Vanderschueren (2002), no basta con un reglamento que sea dictado por una autoridad interna (directivos) o externa (gobierno o municipalidad), ya que en toda entidad educativa es necesario el involucramiento directo de los actores, tanto en su construcción como en su aprobación. Al impedir que el alumno forme parte de la elaboración de las normas de la escuela, éste sentirá estar en un contexto donde su opinión no está siendo tomada en cuenta ni valorada por los demás, situación que probablemente lo llevaría a desarrollar sentimientos de rabia, impotencia y rebeldía en contra del sistema y sus autoridades.

Al respecto, Gottfredson plantea que una vez discutidas y legitimadas las normas de una escuela, éstas deben ser comunicadas y explicitadas de manera clara y precisa a todos los miembros de la comunidad educativa:

Escuelas en las cuales las reglas sobre las conductas esperadas son claras, comunicadas efectivamente y enfatizadas de forma consistente, y escuelas en las cuales se entregan recompensas por el cumplimiento de las reglas y castigos por su infracción, experimentan una disminución del delito.⁴⁸

⁴⁷ D. Gottfredson, *School Based Crime Prevention*, citado por Franz Vanderschueren en *Violencia y Escuela*. Op. cit.; pp. 153.

⁴⁸ Gottfredson, Op. Cit.

La escuela *hace diferencia*

Empíricamente se pudo constatar al respecto que el factor protector determinante es la flexibilidad y efectividad en la aplicación del reglamento. Más que un reglamento detallada y específicamente definido en las sanciones y sus procesos respectivos, lo importante es que existan normas básicas de carácter general, las cuales, por un lado, colaboran con la claridad y conocimiento común del reglamento y, por otro, permiten una aplicación flexible de sanciones para cada situación concreta. Para que este mecanismo logre funcionar con efectividad, es necesario que opere en conjunto con un sistema coordinado de apoyo horizontal en la toma de decisiones, puesto que se debe asegurar un equilibrio entre la autonomía de la acción del profesor y una no arbitrariedad de las sanciones, de forma que se correspondan al criterio compartido a nivel de la escuela:

Hay un reglamento que está impreso, que es un contrato que no tiene ningún valor jurídico, pero está ahí, es muy sencillo, son dos planas en una sola hoja, donde están indicados los elementos más importantes. En la enseñanza media los alumnos lo firman ellos mismos. Entonces es conocido, tienen además ellos una copia en su casa... lo que podríamos llamar sanciones, todas son proporcionales a la falta, no están predeterminadas como una seguidilla de normativas que después entran a todas las personas que participan." (Director, colegio particular subvencionado)

Un segundo aspecto importante de la estructura disciplinaria de la escuela son los *mecanismos de supervisión y control* que se establecen para el cumplimiento del reglamento y de las normas implícitas. En este sentido, la investigación de “Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza” define el modelo ideal de disciplina que una escuela debería tener:

... todas las escuelas [eficaces] reconocen un cambio en la forma de gestionar la disciplina de los estudiantes: desde una concepción marcada por una autoridad y estricta reglamentación y sanciones se pasa a una reglamentación estricta pero internalizada por los profesores, alumnos, padres y apoderados por medio de la conversación y razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol.⁴⁹

En relación con esto, a partir de la investigación empírica se observó que la existencia de *mecanismos de control y supervisión* orientados a la prevención de violencia escolar, planificados al largo plazo y aplicados de forma sistemática desde la temprana edad de los alumnos, constituye un factor protector sustancial para el desarrollo de violencia. Los mecanismos que se aplican de forma aislada y como reacción a hechos contingentes de

⁴⁹ Unicef y Asesorías para el Desarrollo, *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. 2004, pp. 16.

La escuela *hace diferencia*

violencia (mecanismos punitivos), pueden tener resultados momentáneos puntuales, pero se concluyó que no tendrán mayor eficacia en la disminución de la violencia en el nivel general de la escuela, a menos de que éstos sean incluidos dentro de una planificación global de carácter preventivo. A partir del estudio, se constató que un factor de riesgo altamente significativo está constituido por los espacios "vacíos" o carentes de supervisión (espacios "sin dueño"), los cuales quedan ocultos y sin resguardo, siendo un blanco sensible para que ocurran actos de violencia que escapan su detección y control:

“Cuando un profesor se acerca las peleas se acaban rápidamente, pero cuando se da en un lugar medio oculto dentro del establecimiento ahí se da y se pueden lesionar”.
(Director, escuela municipal)

- **Estructura física**

Esta dimensión se refiere a tanto a la *infraestructura de la escuela* -las características de la construcción, los recursos materiales (computadores, libros, fotocopidora, guías, etc.), salas y espacios de trabajo (biblioteca, sala de computación, casino, enfermería, gimnasio, etc.), los espacios de recreación y áreas verdes-; como a los aspectos vinculados con la *densidad* del recinto, tales como el tamaño del establecimiento en relación al número de alumnos, el número de estudiantes por establecimiento y curso, y la composición del alumnado por sala de clases. En función de la relevancia que estos factores tienen para la generación de procesos de violencia en la escuela, la bibliografía señala que:

Los factores que influyen en el clima de paz, por ende, de apoyo a la enseñanza en una escuela son: la estructura física de una escuela, las características de su construcción, (...), el tamaño de la escuela, el número de alumnos por clase, (...), la accesibilidad a infraestructuras de protección de los objetos y vestuario de los alumnos, profesores y staff, el equilibrio en la composición del alumnado por clase, particularmente donde hay alumnos provenientes de grupos socialmente muy identificables.⁵⁰

Según el estudio de Arón (2000) sobre desgaste profesional y clima escolar, los profesores empiezan a sentirse desganados y poco motivados por el contexto y ambiente en donde se desempeña su labor. El llamado desgaste profesional comienza a generarse cuando los profesores perciben una escasez e inadecuación de recursos materiales, pocas aulas habilitadas y aptas para la enseñanza e insuficiencia de espacios destinados a la preparación de su trabajo y a la convivencia. Así como el ambiente es percibido como

⁵⁰ Vanderschueren, Franz; Op. cit., pp. 154.

La escuela *hace diferencia*

poco acogedor por el docente, los alumnos también comienzan a sentirse desmotivados por el contexto físico que les rodea.

En el estudio empírico, se observó al respecto que la estructura física debe contener dos condiciones esenciales para constituirse como factor protector de la violencia. La primera es que los materiales existentes en la escuela sean óptimamente utilizados para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Lo anterior debido a que, por ejemplo, el material se constituye en un blanco fácil para ser destruido o robado por algún estudiante si los alumnos perciben que la escuela no le otorga un valor insustituible a ese material y que si ese recurso falta ellos mismos se verán perjudicados en su proceso de aprendizaje. La segunda se refiere a que los distintos espacios existentes en la escuela estén claramente delimitados en su función y utilidad, y que además se den las condiciones para que éstos puedan ser apropiados significativamente por los agentes. A esto contribuye, sin duda, una densidad óptima de alumnos por clase y establecimiento, proporcionada a los recursos y espacios disponibles.

- **Estrategias directa/ indirectamente enfocadas a la violencia escolar**

En este ámbito, la bibliografía actual enfatiza fundamentalmente lo que ha sido llamado como "estrategias de resolución y mediación de conflictos", lo cual se aplica generalmente en el nivel de la clase o el curso, y en el nivel individualizado con alumnos problemáticos. Esto ha sido elaborado por numerosas investigaciones, teniendo actualmente bastante repercusión en nuestro país. Como afirma Vanderschueren, citando a Díaz y Liatard-Dulac (1998):

"[La mediación en todos sus tipos] tiene como característica esencial un proceso que en caso de conflicto permite la intervención de un tercero ajeno y formado, para superar el problema de la correlación de fuerzas y encontrar una solución sin ganador ni perdedor."

En la misma línea, otro aspecto de gran relevancia para abordar el problema de la violencia es la "intervención del currículum". Diversas investigaciones europeas plantean que en los programas de estudio es relevante la inclusión de temas relacionados con las relaciones interpersonales, basados no solamente en contenidos informativos, sino que también en la enseñanza de técnicas y procedimientos para resolver conflictos entre pares y

La escuela *hace diferencia*

otros (docentes, familiares, etc.), que fomenten que el alumno reflexione acerca de cómo éste se debe comportar ante situaciones de riesgo y cuáles son las formas, bajo su perspectiva, más adecuadas para tener una buena convivencia con los que le rodean. Tal como lo plantea la investigación del “Defensor del Pueblo” (2000) donde se recogen distintas experiencias de países europeos:

En el currículum han de trabajarse diversos temas referidos a las relaciones interpersonales, que implican aspectos positivos tales como la amistad, los sentimientos, el respeto mutuo, el compañerismo o la solidaridad. Pero también deben abordarse los aspectos negativos de estas relaciones, como los propios abusos, el racismo, la intolerancia o la marginación.

En el estudio empírico fue posible observar que estas medidas sólo adquirirían una eficacia notoria como factor protector para la violencia cuando se elaboraban con sistematicidad (orientadas preventivamente en el largo plazo), se aplicaban de forma permanente y coherente en relación al proyecto educativo, y de forma simultánea tanto en el nivel general de la escuela (a través de charlas a profesores y apoderados), como en el nivel de curso y de forma individualizada. En este sentido, la capacitación profesional de los responsables de llevar a cabo estos programas apareció como un elemento fundamental para la efectividad de las medidas directamente enfocadas a la prevención de la violencia:

"Nosotros como colegio damos cursos de formación para la familia, se dan cursos de orientación familiar, en donde se cita al apoderado...y se le habla de la violencia, de la comunicación de la responsabilidad, de la pubertad" (Profesor 7° básico, colegio subvencionado)

"A pesar de que nosotros estamos con unidocencia, haciendo todas las asignaturas a cada curso, el patio se convierte en la sala mayor, y ahí cada uno interviene como puede, o de repente no se interviene, los profesores pasan de largo" (Profesor 7° básico, escuela municipal)"

C. Factores de riesgo/protectores de la cultura escolar

... la cultura trata sobre la gente dentro de un contexto organizativo, estando caracterizada por la conducta (lo que la gente dice y hace), las relaciones (cómo trabajan unos con otros), las actitudes y valores (cómo ciertos supuestos, creencias y prejuicios afectan a los trabajos formales e informales de la organización)⁵¹.

Se podría decir que la cultura escolar es el trasfondo donde se llevan a cabo las distintas interacciones entre los agentes de una escuela, proporcionando y delimitando el horizonte de sentido de éstas. Por esto, se dice que la cultura es el marco orientador que

La escuela *hace diferencia*

otorga un sistema de pautas implícitas respecto del comportamiento esperado de los actores frente a una situación dada, tanto en una acción específica de su rol como también en su interacción con los roles complementarios.

De esta función orientadora de la cultura que estaría presente en un establecimiento escolar, se desprenden ciertas dimensiones esenciales para el desarrollo de condiciones favorables/desfavorables para la generación de círculos de victimización. Entre éstas destacan:

- **Valores**

Según diversas investigaciones en violencia escolar, la calidad de la convivencia e interrelación entre los agentes de una escuela depende, en gran parte, del grado de identificación, compromiso y participación de éstos con la comunidad educativa. Por ello, un factor protector significativo para el desarrollo de formas de violencia dentro de la escuela, es la consideración de estos elementos como un componente esencial de la *orientación valórica* de la escuela. Al respecto el estudio norteamericano de Gottfredson señala:

Los estudiantes que están débilmente vinculados a su colegio, que están poco comprometidos con la consecución de logros escolares y cuya creencia moral en la validez de las reglas convencionales de conducta es débil, son más propensos a enganchar con el delito que cuando no poseen esas características.⁵²

Adicionalmente, la bibliografía destaca el énfasis en la enseñanza de valores tales como el respeto, la tolerancia, la preocupación por los demás, la confianza, y la apertura al diálogo, entre otros; valores que contribuyen a generar las condiciones para una mejor convivencia y comunicación en el espacio educativo, inhibiendo, a la vez, las condiciones favorables para el desarrollo de formas de violencia al interior de la escuela. No obstante, en el estudio empírico se observó que para el aseguramiento o certificación de la enseñanza de dichos valores por parte del establecimiento, es relevante su incorporación al Proyecto Educativo Institucional de la escuela:

⁵¹ Whitaker, Patrick. *Cómo Gestionar el Cambio en Contextos Educativos*. Madrid, 1998., pp. 119.

⁵² Traducción libre de Gottfredson, Wilson & Najaka (2002); Op. cit.

La escuela *hace diferencia*

“Me parece que hay un elemento que es bastante identificador de nuestro proyecto educativo, que es hacer un énfasis fuerte en lo que significa la adquisición del ejercicio y la vida de virtudes humanas.” (Director, colegio particular subvencionado)

Complementariamente a la *orientación valórica* de la escuela, y en relación a la dinámica cotidiana en que se manifiestan las *valoraciones recíprocas* de los agentes educativos, la bibliografía enfatiza la relevancia que tiene el hecho de considerar a la persona en su totalidad más allá de su éxito de académico o profesional. Por ello, la existencia de mecanismos de inclusión que enfatizen y garanticen este factor protector pasa a ser fundamental. Al respecto, Vanderschueren señala los ámbitos que debiera cubrir la escuela como núcleo de integración y socialización:

En la organización de la escuela, se incluye la capacidad de inserción sin crisis de alumnos con dificultades, sean éstas escolares o humanas (acoger jóvenes embarazadas o madres solteras, o ayudar –sin expulsar- a alumnos consumidores regulares de drogas ilícitas o inclusive drogadictos) o sociales (integración de jóvenes de minorías étnicas, sexuales, sociales o hijos de personas encarceladas).⁵³

En esta misma línea, el estudio de campo constató que una cultura escolar basada en “expectativas de reciprocidad”, esto es, que enfatiza e incluye al individuo en una dimensión íntegra y no sólo resalta aspectos académicos de su rol, constituye un factor protector significativo para el desarrollo de círculo de victimización dentro de un establecimiento. Si bien es fundamental que exista una valoración recíproca del adecuado desempeño académico de los distintos agentes y una confianza en las capacidades cognitivas de éstos, se observó como algo esencial que esto vaya de la mano con una valoración completa de la persona, es decir, “no sólo lo que la persona es capaz de hacer sino de lo que la persona es capaz de ser”. Esto implica que si la escuela utiliza parte significativa de su tiempo y esfuerzo en crear espacios para cultivar dimensiones complementarias al desarrollo cognitivo tanto de los alumnos como de docentes y apoderados (por ejemplo afectividad, sensibilidad, moralidad, etc.), se crean condiciones protectoras determinantes para la generación de círculos violencia.

⁵³ Vanderschuren, Franz, *Violencia y Escuela* (versión web). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2004. pp. 70.

- **Clima social escolar**

Hoy & Feldman (1999) definen *clima social escolar* como ciertas características relativamente estables de la escuela, que reflejan las percepciones colectivas tanto de los profesores como de los estudiantes y directivos. Así, un clima social “positivo” o satisfactorio es, según Arón (2000), aquel ambiente donde existen las condiciones adecuadas para que el actor educativo logre ejercer su función satisfactoriamente, constituyendo un factor protector significativo para la formación de círculos de violencia dentro de la escuela. Contrariamente, los climas sociales “negativos”, al no contar con un ambiente adecuado o pertinente para el desempeño de las tareas educativas y un espacio agradable para la convivencia, generan efectos sobre los mismos individuos que entorpecen el desempeño académico y profesional de los actores:

Los climas sociales negativos producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente⁵⁴.

Sin embargo, en el estudio empírico realizado no se observó una gran significancia de esta dimensión como factor protector/riego sobre la generación de violencia dentro de los establecimientos. Posiblemente esto se debió a que, por una parte, el clima social puede resultar ser una variable muy compleja de analizar, ya que los factores que la condicionan son múltiples (por ejemplo, la capacitación de los docentes, la motivación de profesores y alumnos, la estética de la sala de clases, la cantidad y calidad de recursos materiales disponibles, etc.), y sus formas de incidencia en el clima escolar resultan ser muy ambiguas y, por ende, muy difíciles de delimitar. Por otra parte, tal como la bibliografía menciona, el clima social surge de una fusión de las diversas perspectivas de los actores, lo que le otorga un carácter más subjetivo que otros factores protectores/riesgo, y lo hace depender de la percepción de los agentes, la que, en muchos casos, no es consensuada (por ejemplo, en los establecimientos estudiados, los agentes tenían distintas percepciones acerca del clima social, las cuales, además, no guardaban correlación con el tipo y grado de violencia existente en cada escuela) y se adecua a parámetros relativos.

⁵⁴Arón A. y Milicic N., Op. cit, pp. 452.

- **Ritos y formalidades cotidianas**

Un gran hallazgo de la investigación empírica, fue la identificación de la realización permanente y cotidiana de ciertos *ritos y formalidades* en el proceso educativo de una escuela como un factor protector de gran importancia. Tal como lo plantean Deal & Kennedy, desde una perspectiva organizacional, en sus manifestaciones ordinarias los ritos delimitan en los actores el tipo de comportamiento de su acción, dadas las expectativas que los demás esperan de él. Estas reglas son la representación o “dramatización” de los valores culturales de una organización:

Los ritos proporcionan el lugar y el guión con el cual los actores pueden expresar un significado; ponen orden en el caos.⁵⁵

Según lo constatado en el estudio de campo, los ritos hacen más explícita la distinción de los roles dentro de la escuela, otorgando las pautas y estructuras de expectativas que dan un orden y un sentido a la interacción permanente de los agentes educativos. Es así como, por ejemplo, se observó que en una escuela la entrada del profesor al aula corresponde a un tipo de saludo que irá acompañado de ciertas conductas ya de antemano aprendidas e internalizadas por los alumnos, formalidad que permitirá adoptar una comunicación más fluida y entendida entre directivos, docentes, apoderados y alumnos:

“Hay bastantes formalidades que hacen del sujeto un buen administrador de sí mismo e interacciones con los demás.” (Director, colegio particular subvencionado)

Sin embargo, es fundamental que las formalidades cotidianas (por ejemplo, saludo de pie al profesor, formación antes de ingresar al aula, clara distinción entre el momento apropiado para el lenguaje formal y el coloquial, etc.) tengan un sentido educativo para el alumno, como lo es la temprana formación de hábitos y virtudes, entre ellas el respeto entre iguales o la valoración de la autoridad. De hecho, se pudo observar que si no existen estas condiciones recientemente descritas, aparecen espacios propicios para la falta de respeto entre compañeros o hacia el profesor.

⁵⁵ Deal & Kennedy, *Las Empresas como Sistemas Culturales: Ritos y rituales de la vida organizacional*. 1985, pp. 68.

- **Fiestas y celebraciones**

A través de las *fiestas*, ya sea en forma de actos que se presentan a toda la comunidad o de celebraciones, el establecimiento conmemora ciertos acontecimientos “sagrados” para éste. Para que la dimensión cotidiana de los ritos pueda mantener su efectividad en el tiempo, se constató por medio del estudio empírico que es relevante la existencia complementaria de espacios extraordinarios y excepcionales de relativización de los roles y las formalidades. Las fiestas y las celebraciones constituyen momentos en los cuales la comunidad educativa logra reparar conflictos cotidianos y renovar, en gran medida, la dinámica de las relaciones (por ejemplo cuando los profesores y alumnos se disfrazan y hacen representaciones para el aniversario de la escuela, se realizan recreaciones deportivas donde participan alumnos, profesores, directivos y docentes, etc.). Mediante estas celebraciones, todo actor logra trascender y muchas veces revertir las normas y roles cotidianos, convirtiéndose en un sujeto que renueva y confirma sus vínculos de pertenencia a la comunidad escolar:

“A través de los actos la escuela resucita, lo que significa que la escuela se organiza de tal manera que funciona, logran metas, los estamentos se cumplen” (Director, escuela municipal).

Por lo tanto, las celebraciones logran mejorar la interacción y convivencia dentro de la escuela, generando las condiciones protectoras para el desarrollo de formas de victimización dentro del recinto escolar.

D. Factor de riesgo/protector de la relación con el entorno

Esta dimensión refiere a todas aquellas instancias y mecanismos propios de la escuela cuya responsabilidad consiste en delimitar las condiciones en que se establecen los vínculos entre ésta y su entorno, y a la vez que distinguir entre los factores de riesgo y protectores presentes en éste.

- **Vínculos con el entorno local/regional**

Un factor protector muy relevante frente a la formación de violencia dentro de la escuela, es la *capacidad de organizarse* respecto de su entorno, considerando tanto el local como el más amplio. Una de las iniciativas pioneras de este enfoque es el Programa de *Escuelas Seguras (Safety School*⁵⁶), implementado principalmente en Estado Unidos. Este desarrolla un plan de intervención en violencia escolar considerando tanto organismos privados locales como entidades que operan en el nivel nacional -programas de ministerios, fundaciones y ONG`s de beneficencia, empresas, etc.-. De esta manera, el establecimiento educativo genera una red de apoyo y ayuda para la solución de los problemas de violencia escolar.

Adicionalmente, a través del estudio empírico se comprobó que, para que la relación con el entorno se convierta en un factor protector para la violencia escolar, es esencial que ésta se autocomprenda como un diferenciado-activo respecto de su entorno. Esto significa, que la escuela tenga la capacidad para generar una *identidad nítidamente* definida en relación a su realidad externa, especialmente si éste resulta ser altamente violento y conflictivo. Lo anterior no indica que la organización escolar se cierre completamente respecto de su entorno, sino más bien que *defina selectivamente su vinculación* con éste, es decir, que genere mecanismos efectivos de distinción entre aquellos aspectos del entorno que son positivos para su operar y aquellos que le resultan perjudiciales.

A través de los casos estudiados se observó que si la escuela no es capaz de organizarse en relación a un límite respecto del entorno, ésta tiende atribuirle la propia conflictividad a una reproducción interna de las condiciones de violencia del entorno, sin lograr distinguir aquellas dimensiones en que la escuela tiene posibilidades de influir:

“Al final, la conclusión que yo he llegado, es que nunca vamos a resolver la violencia, porque ésta resulta de afuera. El día que se resuelva va ser cuando la gente tenga calidad de vida, trabajo, acceso a la salud, a la recreación.” (Profesor 7º; escuela municipal)

⁵⁶ Acerca de esta perspectiva y su planteamiento se profundiza en el Item 3 del Capítulo II del presente informe.

- **Involucramiento del entorno comunal/familiar**

Según M. Shaw, en el informe anteriormente citado:

“...el cuerpo administrativo de 15 países que conforman la Unión Europea, crean la Iniciativa en Violencia Escolar en 1997 en respuesta del aumento de preocupación por la seguridad escolar. Esta inició acercamientos multidimensionales involucrando a las escuelas, sus alumnos, y sus familias para promover conductas prosociales. La iniciativa fue seguida posteriormente por la conferencia Safer School realizada en Holanda, en 1997, y en 1998 la Conferencia Europea en Iniciativas para Combatir el Bullying en la Escuela en Londres.”

Esta serie de medidas se llevan a cabo bajo el propósito de enfatizar la relevancia del involucramiento y participación de las familias de alumnos y residentes de la comunidad, como factor protector fundamental para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Al igual lo reflejó el estudio empírico, donde se destacó que la intensidad con que la escuela involucra a la comunidad, especialmente las familias de alumnos, en el proceso educativo, constituye un factor protector fundamental. Esto significa no sólo conocer la realidad familiar del alumno, sino que por sobretodo proporcionar los espacios de participación en dimensiones significativas para la educación de sus hijos, demostrándoles un valor insustituible a su rol y, finalmente, otorgarles herramientas efectivas para la resolución de conflictos internos (violencia intrafamiliar, alcoholismo, bajo niveles educativos, etc.). En el estudio se pudo observar que si esto no ocurre la escuela cuenta con menos herramientas de apoyo para reducir la violencia al interior de la escuela, por un lado, y la efectividad de las medidas que tome se reducen por no ser reforzadas por las familias y muchas veces pueden ser contrarrestadas por la realidad familiar, por otro.

Capítulo IV

Conclusiones y recomendaciones finales

La escuela *hace diferencia*

Item 1: Síntesis conclusiva del Marco Conceptual de Análisis

I. Variable dependiente: Nivel general de violencia escolar

- El *nivel general de violencia escolar* es una variable continua/discontinua: dependiendo de los tipos de violencia predominantes y su intensidad respectiva, la violencia escolar no sólo se manifiesta en *niveles* de intensidad, sino que adquiere un carácter particular, *carácter de hostigamiento* ("bullying") o *carácter delictivo*.
- La violencia con carácter delictivo se manifiesta en *todas o casi todas las direcciones posibles*. La violencia con carácter de hostigamiento en sus niveles bajo y medio, aparece de forma casi exclusiva entre los alumnos.

II. Factores de Riesgo/Protectores

A. Estructura académica:

Factores protectores:

- *Que el momento de la clase se constituya como un espacio de trabajo intensivo y exigente.* Esto significa que tanto profesores como alumnos se encuentren motivados por la materia que se enseñe dentro del aula, que el profesor logre interpelar e interesar a sus alumnos por su asignatura, preparando la clase, de modo que no se presten los espacios para el aburrimiento y la pérdida de tiempo.
- *La existencia de instancias académicas no evaluadas curricularmente complementarias al desarrollo académico.* Éstas son las actividades extraprogramáticas, las cuales permiten utilizar provechosamente el tiempo de los alumnos mediante el desarrollo de destrezas y habilidades que no son enfatizadas dentro del aula.

Factores de riesgo:

- *La incapacidad de generar expectativas reales de inserción laboral y/o en la educación superior.* Esto se da, por ejemplo, si el alumno siente que la escuela no le va reportar oportunidades laborales o educacionales para el futuro. Entonces la escuela carecerá de sentido para éste y los demás agentes, abriéndose los espacios para el uso alternativo de su tiempo, lo que aumenta el riesgo para el desarrollo de formas de violencia.
- *La falta de capacitación y preparación de los docentes en la resolución y mediación de conflictos y situaciones de violencia escolar.* Los docentes, al no tener las herramientas para enfrentar el tema, no solamente no logran solucionar o resolver los conflictos, sino que, además, en muchos casos tienden a responder violentamente.

B. Estructura de orden

Factores protectores:

- ***Un proyecto educativo global y coordinadamente diseñado e implementado.*** Esto significa que todas las acciones que se realicen en la escuela se encuentren incorporadas dentro de un sentido educativo más amplio, y que, por lo tanto, no pasen a ser iniciativas aisladas y efímeras.
- ***Mecanismo de control y supervisión basados en un enfoque preventivo de largo plazo.*** Tal como la bibliografía lo indica, en los últimos años se ha pasado desde un enfoque punitivo a uno preventivo en las escuelas intervenidas. Esto se constató en una de los casos estudiados, donde, por ejemplo, se pasa de inspectores de patio a profesores, quienes en vez de “vigilar” al alumno se encargan de cuidarlos, de manera que éstos se sientan mucho más protegidos y resguardados, generándose un nuevo espacio de interacción entre profesor y alumno.
- ***Una aplicación efectividad y flexible del reglamento.*** Es decir, la existencia de normas que sean conocidas y legitimadas por todos los agentes educativos, y que, además, el reglamento pueda adaptarse a los distintos casos y problemas disciplinarios de los alumnos.
- ***La equilibrada integración entre las estructuras jerárquica y horizontal de toma de decisiones,*** permite que los diversos ámbitos de la escuela operen con mayor eficacia, ya que logra otorgar importantes niveles de autonomía, enmarcándolos dentro de un sistema coordinado. Esto genera

las condiciones para que la escuela pueda adaptarse a circunstancias contingentes y resolver oportunamente posibles desórdenes y conflictos internos.

Factores de riesgo:

- ***El desaprovechamiento o mal uso de los recursos materiales para el proceso de aprendizaje,*** convirtiéndose en blanco fáciles de robo, destrucción, etc. Si los agentes educativos no tienen consciencia de la significancia real que tienen estos recursos para el proceso de aprendizaje, se generan las condiciones favorables para el uso de la violencia hacia la propiedad escolar.
- ***La ambigüedad en la función y utilidad de los espacios físicos.*** Esto significa que, por ejemplo, en la escuela no haya una clara distinción entre el momento del recreo y la hora de clases, o que los agentes educativos no entiendan el uso que debe tener una sala de computadores, o la biblioteca, etc., para su desempeño académico.

C. Cultura escolar

Factores protectores:

- ***La valoración integral de la persona, tanto en su dimensión cognitiva como moral y afectiva.*** Esto significa que la escuela sea un espacio de acogida para el agente educativo, que se le enseñen valores, virtudes, etc.; que sea considerado en su dimensión íntegra como persona, es decir, “no sólo por lo que son capaces de hacer sino que también por lo que son capaces de ser”.
- ***La realización de formalidades y ritos cotidianos que estructuren y ordenen la interacción de los agentes educativos.*** Instancias cotidianas como, por ejemplo, formarse antes de comenzar la clase, ponerse de pie para saludar al profesor, etc., explicitan la distinción de los roles dentro de la escuela, y permiten coordinar las expectativas que van dando un orden y un sentido a la interacción permanente de los agentes educativos. No obstante, es fundamental que dichos ritos o formalidades apunten a un propósito educativo más amplio para que sus agentes comprendan su sentido real, y no simplemente se realicen por costumbre o tradición.
- ***La existencia de fiestas y celebraciones como instancias extraordinarias y excepcionales de reparación de conflictos cotidianos.*** La dimensión cotidiana para mantener su efectividad en el tiempo, requiere de la existencia complementaria de espacios extraordinarios y excepcionales de relativización de los roles y renovación de las dinámica de las relaciones.

Factores de riesgo:

- ***Una orientación valórica de la escuela basada unívocamente en el desempeño académico del alumno.*** Por medio del estudio de campo no se pudo constatar esta afirmación, ya que las escuelas estudiadas no presentaban estas características. No obstante, la bibliografía enfatiza que escuelas que se orientan solamente al cumplimiento académico, y que, por ende, no ofrecen instancias donde la persona es valorada en su totalidad y más allá de su éxito profesional/académico, constituye un factor de riesgo altamente significativo. Estos son establecimientos que tienden a desarrollar climas estresantes u hostiles para el trabajo, enfatizando valores como competitividad, éxito cognitivo, etc.; generándose las condiciones favorables para la violencia dentro de éstos.

D. Relación con el entorno

Factores protectores:

- ***La intensiva incorporación e involucramiento de la familia del alumno en el proceso educativo.*** Esto significa no sólo conocer la realidad familiar del alumno, sino que, por sobre todo, proporcionar los espacios de participación en dimensiones significativas para la educación de sus hijos, demostrándoles un valor insustituible a su rol y otorgándoles herramientas efectivas para la resolución de conflictos internos; tales como violencia intrafamiliar, alcoholismo, bajo niveles educativos, etc.

Factores de riesgo:

- ***La incapacidad de la escuela de poder diferenciarse respecto de su entorno, y así poder seleccionar entre los factores de riesgo/protectores presentes en él.*** La escuela debe ser capaz de distinguir entre aquellos elementos que son beneficiosos (como la creación de vínculos con organizaciones comunales, regionales, empresas, etc.) y los que son perjudiciales para su accionar (alto nivel de drogadicción y alcoholismo de las familias, alta delincuencia del barrio, etc.); en el caso de lo contrario, la escuela corre el riesgo de reproducir internamente los círculos de violencia provenientes de su entorno.

Ítem 2: Conclusiones generales de la investigación

- ***Existen características intrínsecas a la organización, el funcionamiento y la cultura propios de cada escuela, que aportan condiciones que favorecen o inhiben la formación de procesos de victimización escolar.*** En uno de los casos estudiados, se observó una relación positiva muy marcada entre el nivel y el carácter de violencia del establecimiento y los distintos factores de riesgo; mientras que en el otro, se pudo constatar una relación negativa entre el grado y carácter de violencia y los factores protectores.
- ***Cada uno de los ámbitos operativos de la escuela (estructura académica, estructura de orden, cultura escolar, y relación con el entorno) requiere, para potenciar su eficacia específica como factor protector de la violencia, de la complementariedad conjunta entre ellos, en función de un proyecto educativo global.*** Tal como en el estudio empírico se observó, en el caso en que había un alto nivel de coordinación entre las distintas dimensiones operativas de la escuela, la eficacia protectora específica de cada una de éstas era muy alta. En cambio, en el caso donde el grado de operación conjunta era mínimo (alta ineficacia de la estructura académica, del orden interno y de la selectividad del entorno), la capacidad protectora de la dimensión operativamente eficaz (cultura escolar basada en la reciprocidad) era mínima.
- ***Un insuficiente cumplimiento de la función específica de la escuela como agente socializador, es un factor de riesgo altamente significativo para el desarrollo de victimización interna.*** Esto ocurre tanto si la escuela no logra brindar espacios de reciprocidad social donde la persona pueda ser incluida y valorada más allá de su rol académico específico, como cuando la escuela no logra realizar satisfactoriamente su función académica abriendo oportunidades reales de inclusión del alumno en la sociedad funcional, y con ello, generando expectativas de sentido en los agentes educativos respecto del desempeño de su rol.

La Escuela *Hace Diferencia*

- ***En términos de la generación de procesos internos de victimización, la escuela “hace diferencia” respecto del entorno en la que está inserta.*** Por ello, el desarrollo de violencia interna es siempre, en primera instancia, atribuible a sí misma, más allá de los factores de riesgo presentes en el entorno en el que está inmersa. Esto supone considerar que la escuela tiene un enorme potencial protector frente a la violencia, lo cual puede significar importantes consecuencias para las políticas de prevención de la violencia y delincuencia juvenil.

Ítem 3: Recomendaciones generales para la elaboración de instrumentos de diagnóstico y de estrategias de intervención en violencia escolar

- ***Implementar un sistema de medición que no sólo sea representativo en el nivel comunal, regional o nacional (lo cual es necesario para estudios comparativos), sino que fundamentalmente busque representatividad en el nivel de escuela (school-level).*** Sólo así es posible tipificar cada escuela en función de su nivel general de violencia y los factores de riesgo/protectores asociados.
- ***Crear una escala de ponderación de los distintos tipos de violencia y su dirección para la elaboración de índices de violencia.*** Esto permite reflejar la intensidad con que cada hecho de victimización incide en el nivel general de violencia del establecimiento. Esta ponderación puede también aplicarse a las distintas dimensiones (factores de riesgo/protectores) pertenecientes a los ámbitos operativos de la escuela. ***Desarrollar un índice para medir el grado de operación conjunta en que los ámbitos operativos actúan al interior de cada establecimiento.***
- ***Implementar un sistema conjunto de diagnóstico-intervención por etapas sucesivas.*** En una primera fase, la aplicación de instrumentos de tipo cuantitativo permite obtener una escala comparativa de acuerdo al nivel general de violencia presente en los establecimientos medidos (“tipo SIMCE”). Esta primera aproximación posibilita iniciar el proceso de intervención focalizándolo en escuelas que presenten elevados índices de victimización, a la vez que permite generar bases de datos para la investigación del fenómeno y su correlación con los factores de riesgo/protectores. En una segunda etapa, se sugiere aplicar instrumentos de medición cualitativa en las escuelas ya seleccionadas, con la finalidad de tener un acercamiento más profundo a la realidad organizacional de cada escuela, y de esta forma, determinar las estrategias pertinentes para su intervención.
- ***Se propone un marcado énfasis preventivo en la implementación de estrategias de intervención en el mediano y largo plazo,*** desde las cuales se incorporen formas

La Escuela *Hace Diferencia*

punitivas necesarias para resolver problemas específicos y delimitados en el corto plazo.

- ***Se sugiere que las estrategias de intervención sean incorporadas dentro del proyecto educativo del establecimiento y logren ser integradas al interior de la dinámica propia de éste***, de forma que no pasen a ser iniciativas aisladas perdiendo, por ello, su potencialidad protectora.
- Se propone que, si bien el programa de intervención debe tener una cierta estructura estándar para todos los establecimientos, ***es fundamental que cuente con un rango de flexibilidad suficiente para optimizar tanto los factores protectores propios de la escuela como del entorno en el cual está inserta***. Esto no sólo permite aprovechar las potencialidades protectoras presentes en cada escuela sino también focalizar los esfuerzos en aquellos aspectos más débiles de cada escuela en términos de factores de riesgo.

Referencias bibliográficas

A. Bibliografía citada

- Arón A. y Milicic N. *Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Escolar* (Artículo) en Revista Latinoamericana de Psicología (vol 35; n° 3), 2000.
- Bettelheim, Bruno. *The Informed Heart*. Glencoe, Ill. The Free Press. 1960.
- Deal & Kennedy, *Las Empresas como Sistemas Culturales: Ritos y rituales de la vida organizacional*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1985.
- Council of Europe, *Violence in schools: Awareness-raising, prevention, penalties* (artículo). Strasbourg, France, 2001.
- Council of Europe, *Bullying in Schools*. Strasbourg, France, 1999.
- Council of Europe, *Violence in Schools, a challenge for the local community*. Strasbourg Cedex, France, 2003.
- Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile, *Estudio sobre Violencia Escolar (Informe Final)*. MINEDUC, Santiago Chile,. 2003
- Flores, Luis, *Dimensiones Éticas y Antropológicas de la violencia en la Escuela* (artículo) en Boletín de Investigación Educativa (vol. 18), Stgo.-Chile, 2003.
- García, Mauricio, *¿Qué quiere decir la violencia escolar?* (artículo). Boletín de Investigación Educativa (vol. 18), Stgo.-Chile, 2003.
- Gottfredson, Wilson & Najaka; *The Schools* (capítulo), 2002.
- Informe de Defensor del Pueblo Español, *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, 2000.
- Jean Marc-Nollet, *Schools as Microcosms of Society* (Artículo), en *Violence in Schools, a challenge for the local community*; Council of Europe; 2002.
- Luhmann, Niklas, *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Editorial Paidós, Barcelona, 1996.
- Luhmann & Eberhard, *El Sistema Educativo (Problemas de Reflexión)*. Universidad Iberoamericana, México, 1988.
- R. Epp, J., *La violencia en el sistema educativo*. Editorial La Muralla, Madrid, 1999.
- Shaw, Margaret, *Promoting Safety in Schools: International Experience and Action*. International Centre for the Prevention of Crime, 2002.

La Escuela *Hace Diferencia*

- Small & Dressler, *School Violence: An Overview* (Artículo). Juvenile Justice (OJJDP), Volume VIII- Number 1, Washington DC, 2001.
- UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. 2004.
- Vanderschueren, Franz, *Violencia y Escuela* (capítulo) en *Prevención de la Delincuencia Juvenil, análisis de experiencias internacionales*. Chile, 2004.
- Vanderschueren, Franz, *Violencia y Escuela* (versión web). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2004
- Whitaker, Patrick, *Cómo Gestionar el Cambio en Contextos Educativos*. 1998 Madrid.

B. Bibliografía revisada

- Arón, A. y Milicic, N., *Un Programa de Educación para la No- Violencia* (artículo). Revista Psykhe (vol. 9, n° 2), 2000.
- Barudy, J., *Maltrato Infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1999.
- Bourdieu, Pierre, *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. México, 1997.
- Buckingham Hoy, W. y Feldman, J., *Organizational health profiles for high schools. School Climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London, Palmer Press, 1999.
- Cruz Amenábar, Isabel, *La Fiesta Metamorfosis de los Cotidiano*. Ediciones Universidad Católica, Santiago, 1994.
- David M. Day (y otros), *School-Based Violence Prevention in Canada: results of a national survey of policies and programs*. Earls court Child and Family Center, Toronto-Ontario, 1995-2002.
- Delbert S. Elliott (y otros editores), *Violence in American Schools: a new perspective*. Cambridge University Press, 1998.

La Escuela *Hace Diferencia*

- Eric A. Stewart, *School Social Bonds, School Climate, and School Misbehavior: a Multilevel Analysis*. Justice Quarterly (vol. 20, n° 3), Academy of Criminal Justice Sciences, USA, 2003.
- French-American Foundation, Violence in school (capítulo) en *Youth Violence: A public health issue for the 21st century?*. The United Nations, New York, 1996.
- Fullan, M & Hardreaves, A., *What`s Worth Fighting for in Your School?*. Open University Press, 1992.
- Gairín, J. *Organización Escolar e Innovación Didáctica*. UNED, Madrid, 1989.
- García, Antonio (y otros), *Investigaciones realizadas en España sobre Violencia Escolar* (artículo), en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (vol. 5, n° 1), 2002.
- Hein, A. y Barrientos, G., *Violencia y delincuencia Juvenil: Comportamientos de Riesgo Autorreportados y Factores Asociados (Versión Preliminar)*. Fundación Paz Ciudadana y Adimark, Stgo- Chile 2004.
- Lawrence, Richard, *School Crime and Juvenile Justice*. Oxford University Press, New York- Oxford, 1998.
- Milicic, N. y Arón, A., *Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores* (artículo). Revista Psykhe (vol. 12, n° 1), 2003.
- Milicic, N. y Arón, A., *Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar* (artículo). Revista Psykhe (vol. 9, n° 2), 2000.
- Shaw, Margaret, *Comprehensive Approaches to School Safety and Security: an international view*. International Conference on School Safety and Security, OECD, Paris, 2003.
- Shaw, Margaret (analista principal), *Invirtiendo en los jóvenes: políticas internacionales para prevenir la delincuencia y la victimización*. Centro Nacional de Prevención del Crimen (NCPC), Ministerio de Justicia de Canadá.
- Rutter, M. (y otros). *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge University Press, 1998.

La Escuela *Hace Diferencia*

- The Hamilton Fish Institute on School and Community Violence, *Proceedings of Persistently Safe Schools*. Washington, DC, 2004.
- *The Olweus Bullying Prevention Program*. U. S Department of Health and Human Services.
- UNESCO, *Cultura de Paz en la escuela: mejores prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago-Chile, 2004.
- U. S. Department of Education, *Advertencia a Tiempo, Respuesta Oportuna: una guía para tener escuelas seguras*. Washington, 1998 (versión en español)
- U. S. Department of Education, *Wide Scope, Questionable Quality: three reports from the study on school violence and prevention*. Gottfredson Associates, 2001.

C. Entrevistas a expertos:

- Franz Vanderschueren, sociólogo experto en violencia social. Investigador y docente de la Universidad Alberto Hurtado.
- Francisca Wormald, psicóloga. Investigadora del equipo del Programa FONDEF de Educación para la No-Violencia de la Escuela de Psicología de la P.U.C de Chile.
- María Luisa Jauregui, encargada del programa Cultura de Paz de La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.
- Socióloga encargada del programa Convivencia Escolar del MINEDUC.

ANEXO

Ítem 1: *Tablas de operacionalización*

TIPO DE VARIABLE	VARIABLE	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES	INDICADORES*	INSTRUMENTOS*
(A) FACTORES RIESGO/ PROTECTORES INTERNOS	<i>ESTRUCTURA ACADÉMICA</i>	Cuerpo docente	Carga de trabajo	- Percepción de directivo y profesores.	- Entrevista a profesores. - Entrevista a directivos.
			Capacitación en violencia escolar	- Percepción de directivo y profesores.	- Entrevista a profesores. - Entrevista a directivos.
			Motivación y compromiso con la escuela	- Percepción de directivo y profesores.	- Entrevista a profesores. - Entrevista a directivos.
		Nivel de exigencia	Exigencia a los agentes	- Percepción de alumnos y profesores de sentirse sobre/sub-exigidos académicamente.	- Entrevista a profesores. - Focus group a alumnos.
			Logro académico de la escuela	- Último puntaje SIMCE.	- Entrevista a directivo.

* Tanto los indicadores como instrumentos señalados, fueron diseñados y utilizados para el trabajo de campo de la presente investigación; sin embargo, para la elaboración de otros instrumentos de diagnóstico (sobre todo si son de tipo cuantitativo), éstos deben ser modificados de acuerdo a las características del estudio.

			Generación de expectativas sobre el desempeño académico		<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de las expectativas recíprocas sobre desempeño académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo. - Focus group a alumnos. 	
		Metodología	Forma de enseñar		<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de participación de alumnos en el aula. - Forma de participación del profesor en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a profesores. - Focus group a alumnos. 	
			Forma de evaluar		<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas evaluativas utilizadas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a directivo. - Entrevista a profesores. 	
		Instancias curriculares no evaluadas	Actividades extraprogramáticas		<ul style="list-style-type: none"> - Significación para los agentes. - Horas y recursos destinados. - Actividades actuales que se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a directivo. - Focus group alumnos. 	
	ESTRUCTURA DE ORDEN INTERNO	Estructura Disciplinaria	Mecanismos de supervisión y control			<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de mecanismos existentes. - Percepción de los agentes sobre la presencia de los mecanismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a directivo. - Focus group a alumnos.
			Reglamento	Efectividad y exigencia		<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de los alumnos de sentirse sobre/ infra exigidos conductualmente. - Percepción de los agentes de que el reglamento se cumple. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a directivo. - Focus group a alumnos.

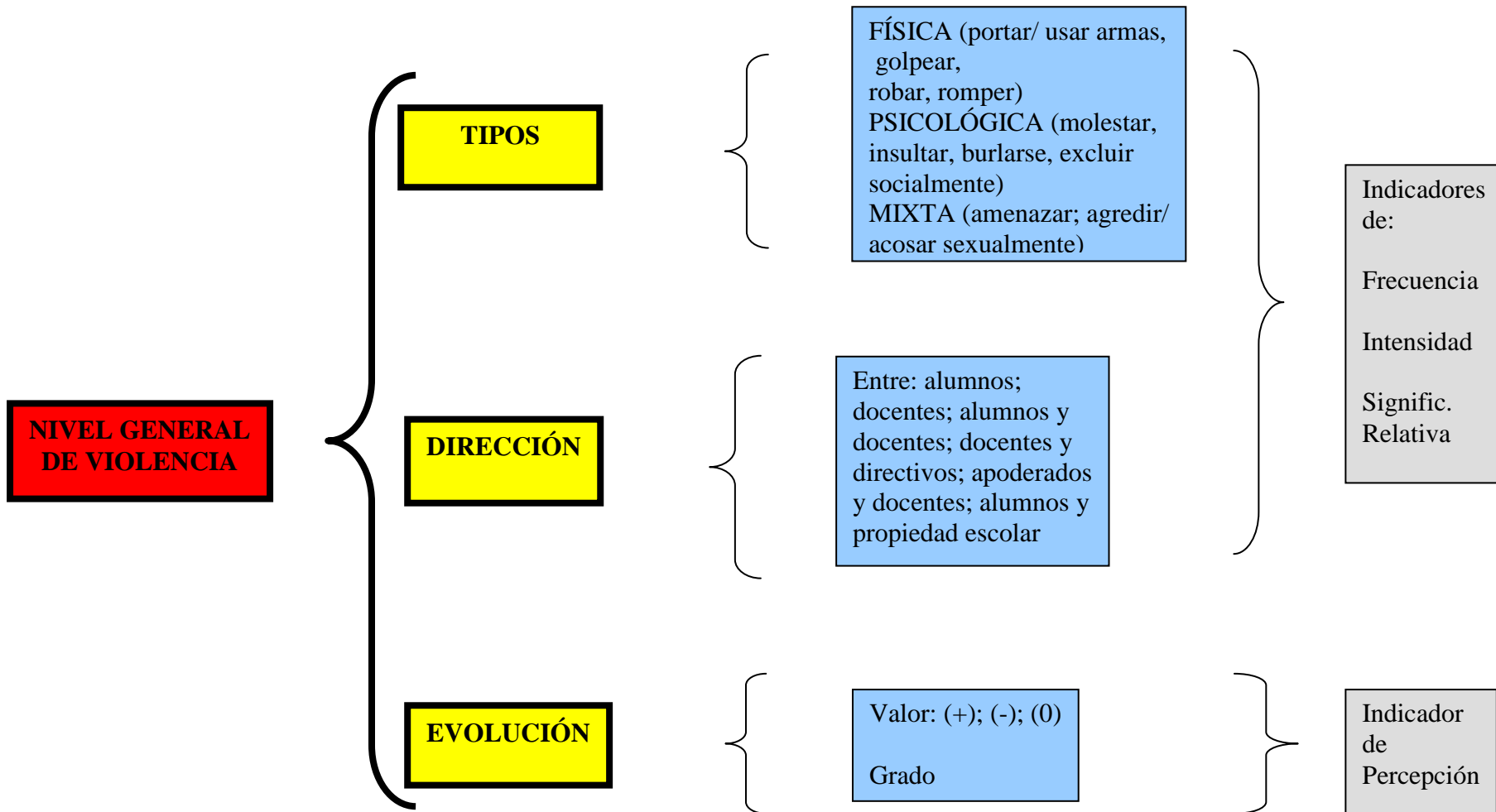
				Claridad	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del reglamento por parte de los agentes. - Claridad en la definición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo. - Focus group a alumnos.
				Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de los agentes de la posibilidad de adecuar el contenido del reglamento a casos particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
				Legitimidad	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de los alumnos sobre arbitrariedad/ sentido del reglamento. - Aceptación/no aceptación de la norma por parte de los agentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores.
		Estructura de toma de decisiones	Organización de la distribución del poder	<ul style="list-style-type: none"> - Predominancia/ equilibrio entre las organizaciones vertical, horizontal o de apoyo. - Percepción de los agentes del nivel de autonomía y responsabilidad sobre la realización del propio desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo. 	

		Estructura Física	Características infraestructura	Recursos materiales	- Cantidad, calidad, mantenimiento, limpieza y orden.	- Entrevista a directivo. - Entrevista a profesor. - Focus group.
				Espacios	- Cantidad y calidad de salas de clases, espacios de trabajo, espacios de recreación y áreas verdes.	- Entrevista a directivo. - Entrevista a profesor.
			Densidad por alumno		- Número de estudiantes por establecimiento. - Número de estudiantes por curso.	- Entrevista a directivo.
		Estrategias directa/ indirectamente enfocadas a la violencia escolar	En el nivel de la escuela	- Actividades informativas y participativas.	- Entrevista a directivo.	
			En el nivel de curso	- Clases de orientación. - Adaptación de contenidos curriculares.	- Entrevista a directivo. - Entrevista a profesores.	
			En el nivel de individuos	- Orientación y tratamiento psicológico.	- Entrevista a directivo.	
	CULTURA	Valores	Orientación valórica de la escuela de acuerdo al Proyecto Educativo	- Definición valórica del Proyecto Educativo.	- Entrevista a directivo.	

			Valoraciones recíprocas imperantes en la dinámica escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones recíprocas de los agentes respecto de los aspectos valorados/no valorados al interior de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
		Ritos o celebraciones	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de ceremonias, fiestas y actos realizados en la escuela. - Percepción de los agentes educativos respecto de la importancia de dichos ritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focus Group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
		Rituales cotidianos	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de rituales cotidianos de la escuela. - Percepción de los agentes educativos respecto de dichos rituales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focus Group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
		Clima social escolar	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de los agentes respecto del ambiente o clima del aula y de la escuela en general. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.

(B) FACTORES RIESGO/ PROTECTORES EXTERNOS	RELACIÓN CON EL ENTORNO	Vínculos, acciones y programas orientados directamente/ indirectamente a la violencia escolar	Organismos que operan en el nivel local-comunitario	- Cantidad y tipo de acciones y programas.	- Entrevista a directivo.
			Organismos que operan en el nivel regional-nacional.	- Cantidad y tipo de acciones y programas.	- Entrevista a directivo.
		Distinción con el entorno comunal / familiar	-----	- Percepción de directivos y profesores sobre la identidad de la escuela y su diferencia/ similitud con el entorno comunal/ familiar.	- Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
		Familia	Nivel socioeconómico	- Percepción de los directivos y profesores.	- Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.

			Participación de la familia en el proceso educativo del alumno	- Percepción de los agentes.	- Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
			Violencia intrafamiliar	- Percepción de los agentes	- Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
		Barrio-comuna	Nivel de violencia en sector aledaño a la escuela y de la comuna	- Percepción de los agentes	- Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores. - Entrevista a directivo.
			Pertenencia a pandillas	- Percepción de los agentes	- Focus group a alumnos. - Entrevista a profesores.



Ítem 2: *Pautas de instrumentos cualitativos*

Entrevista Semiestructurada a Directivo

Datos generales

Establec. :
Nombre :
Cargo :
Antigüedad :

Introducción

Somos estudiantes de Sociología de la PUC y estamos haciendo nuestra tesis en el tema de la violencia escolar en diversos establecimientos de Santiago, con la finalidad de avanzar en el conocimiento de este fenómeno en Chile y en la búsqueda de soluciones. Nos interesa que a partir de su cargo directivo nos aporte una mirada global de la realidad que tiene la violencia al interior de su establecimiento, así como de las características más relevantes de éste.

Esta investigación es absolutamente confidencial, tanto respecto de la identificación de la escuela como de cada uno de los entrevistados.

Esta entrevista consta de preguntas específicas, por lo cual le pedimos ser directo y conciso en sus respuestas, con el objetivo de no extendernos demasiado.

ITEM I. Factores de riesgo/protectores de la escuela

A. Internos

- Orientación general de la escuela.

1. *¿Cómo definiría usted, en pocas palabras, la orientación del proyecto educativo de su escuela?*
2. *En relación con los objetivos que orientan el quehacer de esta escuela, ¿qué es lo que usted destacaría como lo más relevante? ¿Qué medidas toman para lograrlo?*

- Cultura

3. Valores.

- (a) *¿Cuáles son los valores fundamentales que orientan el quehacer educativo de esta escuela?*
- (b) *¿Qué es lo que usted destacaría como lo más valioso de los profesores que trabajan en esta escuela? ¿Y de los alumnos?*
- (c) *¿Qué es lo que usted como director considera inaceptable respecto del comportamiento y relaciones que se dan al interior de la escuela?*

4. Celebraciones o ritos.

- (a) *¿Esta escuela realiza algún tipo de fiesta, celebración o acto para fechas especiales? ¿Cuáles son y quiénes asisten?*

La Escuela *Hace Diferencia*

(b) *¿Existe alguna celebración propia de esta escuela que usted destaque como especialmente significativa? ¿En qué radica su importancia?*

5. *Rituales cotidianos. ¿Cómo se expresa cotidianamente el trato entre profesores y alumnos; entre profesores; y entre alumnos? (Por ejemplo el saludo al entrar o salir de la sala de clases, trato formal/informal, cómo nombran los alumnos a las autoridades, etc.)*

6. *Clima social escolar. En términos generales ¿cómo calificaría usted el clima social de esta escuela tanto a nivel general como dentro de la sala de clases?*

- Estructura académica

7. *Nivel de Exigencia.*

(a) *¿Usted podría catalogar a su escuela como un establecimiento exigente académicamente?*

(b) *Con respecto a los profesores que trabajan en esta escuela, ¿cuáles diría usted que son, en general, las características positivas y negativas de su desempeño profesional? Usted como director, ¿qué espera de ellos?*

8. *Metodología de la escuela. ¿Cómo definiría usted la metodología de enseñanza y de evaluación de esta escuela? (Expositiva, Participativa, Tradicional, etc.)*

9. *Distribución del Horario*

(a) *Dentro del horario de la escuela ¿cuál es el porcentaje aproximado de horas destinadas a la enseñanza del currículum versus la horas destinadas a actividades extraprogramáticas?*

(b) *¿Qué tipo de actividades extraprogramáticas realiza esta escuela?*

10. *Actividades directamente enfocadas a la violencia escolar.*

(a) *A nivel de escuela, ¿qué medidas y mecanismos tienen para enfrentar los conflictos de las relaciones interpersonales? ¿Tienen alguna actividad específicamente orientada a solucionar el problema de la violencia?*

(b) *Y en la sala de clase, ¿cómo se enfrenta este tema?*

(c) *¿Qué formas de orientación y apoyo individual tiene la escuela para hacerse cargo de niños involucrados en procesos de violencia?*

11. *Cuerpo docente.*

(a) *¿Cree usted que es adecuada la cantidad de profesores existente respecto a los que la escuela necesita en la actualidad?*

La Escuela *Hace Diferencia*

(b) *¿Cómo evaluaría usted el nivel de compromiso general de los profesores respecto de su labor en esta escuela?*

(c) *¿Usted considera que, en general, los docentes de esta escuela se encuentran capacitados para enfrentar los problemas de violencia dentro de ella?*

- Estructura de orden interno

12. Estructura disciplinaria.

(a) Mecanismos de supervisión y de control. *¿Qué mecanismos tiene la escuela para mantener el orden?*

(b) Efectividad. *¿Usted considera que en esta escuela el reglamento es efectivo en su aplicación?*

(c) Exigencia y flexibilidad disciplinaria. *¿Qué proceso sigue una persona que rompe con el reglamento? ¿Cómo se incorpora en ese proceso el contexto y la situación de cada caso particular?*

13. Estructura de toma de decisiones.

(a) *¿Cómo es la organización de autoridad de esta escuela?*

(b) *¿Cómo se toman las decisiones relevantes en esta escuela?*

14. Estructura Física.

(a) *¿Cómo calificaría usted la infraestructura y recursos materiales de esta escuela, en términos de cantidad y calidad?*

(b) *¿Cuántos estudiantes tiene este establecimiento? ¿Cuántos hay en promedio por curso? ¿Usted considera que es adecuado el número de estudiantes que hay por curso?*

B. Externos

- Relación con el Entorno

1. Acciones y programas orientados directamente a la violencia escolar. *¿Esta escuela ha realizado o está realizando actividades en conjunto con organizaciones externas de tipo comunal o nacional? (por ejemplo, formar parte de un programa o pertenecer a una red local de apoyo) ¿Existe alguno de estos vínculos que se oriente a resolver, de cierta forma, el problema de la violencia en la escuela?*

2. Familia.

(a) *¿Cómo describiría el nivel de involucramiento de las familias de los alumnos en el proceso educativo de esta escuela? ¿De qué formas ustedes como escuela han intentado contribuir al desarrollo de este aspecto?*

La Escuela *Hace Diferencia*

- (b) *¿Ustedes como escuela tienen alguna noción del panorama general del nivel de violencia existente en las familias de los alumnos de esta escuela? ¿Cómo cree que esto influye en el nivel de violencia de una escuela?*
3. Barrio. *¿Cómo calificaría usted el nivel de violencia del sector aledaño de esta escuela? ¿Usted sabe si existen alumnos de esta escuela pertenezcan a pandillas o grupos del barrio relacionados con conductas de riesgo?*

ÍTEM II. Violencia escolar

1. Percepción general. *A partir de los años que usted lleva trabajando en esta escuela, ¿cómo diagnosticaría usted la situación general de violencia que se da en ella (muy violenta, violenta, algo violenta, no violenta) y por qué lo considera así?*
2. Tipos específicos y dirección.
 - (a) *¿Cuáles son las formas de violencia que se dan con mayor frecuencia en esta escuela? ¿Entre quiénes se dan?*
 - (b) *Usted como director,*
 - *¿Qué nos podría decir sobre el nivel de robo entre los alumnos de esta escuela?*
 - *¿Cómo se comportan los alumnos respecto de la propiedad de su escuela? Durante el tiempo de su dirección, ¿han habido daños a la propiedad escolar por parte de sus alumnos?*
 - *En esta escuela, ¿han habido casos conocidos por usted de utilización de armas ya sea para amenazar como para agredir directamente al otro? ¿Y de acoso sexual, intimidación o amenaza?*
3. Ponderación.
 - (a) *¿Qué hechos aislados o frecuentes de violencia considera ud. que han repercutido más significativamente en el conjunto de la escuela ?*
 - (b) *Finalmente, ¿cuáles considera usted que son los aspectos propios de la escuela que más pueden contribuir a aumentar o disminuir su grado de violencia?*

Entrevista Semiestructurada a Profesor Jefe.

Datos Generales

Establec. :
Nombre :
Cargo :
Antigüedad :

Introducción

Somos estudiantes de Sociología de la PUC y estamos haciendo nuestra tesis en el tema de la violencia escolar en diversos establecimientos de Santiago, con la finalidad de avanzar en el conocimiento de este fenómeno en Chile y en la búsqueda de soluciones. Nos interesa que a partir de rol docente nos aporte una visión más cercana y directa de la realidad que tiene la violencia al interior de esta escuela, así como de las características más relevantes de ésta.

Esta investigación es absolutamente confidencial, tanto respecto de la identificación de la escuela como de cada uno de los entrevistados.

Esta entrevista consta de preguntas específicas, por lo cual le pedimos ser directo y conciso en sus respuestas, con el objetivo de no extendernos demasiado.

ITEM I. Factores de Riesgo/Protectores de la Escuela

A. Internos

- Cultura.

1. Valores. *¿Qué es lo que usted destacaría como lo más valioso de los profesores que trabajan en esta escuela? ¿Y de los alumnos?*
2. Celebraciones o ritos. *¿Esta escuela realiza algún tipo de fiesta, celebración o acto para fechas especiales? ¿Cuáles son y quiénes asisten? ¿Son realmente significativas? ¿Por qué?*
3. Rituales cotidianos. *¿Cómo diría usted que se da el trato cotidiano entre los profesores y los alumnos; entre profesores (más bien formal/ más bien informal, distancia/ cercanía afectiva, etc.) y alumnos en esta escuela? (p.e. la entrada a la sala de clases, las formas de saludo, como se le dice al profesor, etc.).*
4. Clima social escolar. *En términos generales ¿cómo calificaría usted el clima social de esta escuela tanto a nivel general como dentro de la sala de clases?*

- Estructura académica

5. Nivel de Exigencia:

(a) ¿Usted podría catalogar a su escuela como un establecimiento exigente académicamente?

La Escuela *Hace Diferencia*

(b) *¿Usted percibe que, como profesores, se les exige adecuadamente en términos académicos por parte tanto de los directivos como de los alumnos y sus apoderados?*

6. Metodología de la Escuela. *¿Qué metodologías usted utiliza para enseñar y evaluar a sus alumnos? ¿Cómo definiría usted la metodología de enseñanza y de evaluación de esta escuela? (Expositiva, Participativa, Tradicional, etc.)*

7. Actividades directamente enfocadas a la violencia escolar. *¿Qué es lo que usted hace, como profesor, para abordar los problemas de violencia entre sus alumnos?*

8. Cuerpo docente.

(a) *¿Cómo evaluaría usted su carga de trabajo en este establecimiento?*

(b) *¿Cree usted que es adecuada la cantidad de profesores existente respecto a los que la escuela necesita en la actualidad?*

(c) *En general, ¿usted se siente motivado con su labor en esta escuela? ¿Qué es lo que más y qué es lo que menos lo motiva?*

(d) *¿Cómo evaluaría usted el nivel de compromiso general de los profesores respecto de su labor en esta escuela?*

(e) *¿Usted considera que, en general, los docentes de esta escuela se encuentran capacitados para enfrentar los problemas de violencia dentro de ella?*

- Estructura de orden interno

9. Estructura disciplinaria.

(a) Claridad del Reglamento. *¿Usted considera que el reglamento de esta escuela es suficientemente conocido tanto por los profesores como por los alumnos? ¿Le parece que está definido con claridad?*

(b) Efectividad. *¿Le parece a usted que el reglamento tiene efectividad en su aplicación?*

(c) Flexibilidad. *¿Usted considera que se aplica de forma flexible o más bien rígida en relación a cada caso particular?*

(d) Legitimidad. *¿Usted comparte, en general, la definición y la aplicación del reglamento? ¿Qué críticas usted le haría a éste?*

10. Estructura de toma de decisiones. *¿Usted considera que en esta escuela se les da a los docentes la suficiente autoridad y autonomía necesaria para realizar adecuadamente su labor?*

11. Estructura Física.

La Escuela *Hace Diferencia*

- (a) *¿Usted considera que los profesores cuentan con la infraestructura y recursos materiales adecuados para realizar su labor docente?*
- (b) *¿Cómo evaluaría usted la cantidad de alumnos por curso en esta escuela?*

B. Externos

- Relación con el Entorno

4. Familia.

- (a) *¿Cómo evaluaría el nivel de involucramiento de las familias de los alumnos en el proceso educativo de esta escuela? ¿De qué formas usted como profesor ha intentado contribuir al desarrollo de este aspecto?*
- (b) *¿Ustedes como profesores tienen alguna noción del panorama general del nivel de violencia existente en las familias de sus alumnos? ¿Cómo cree que esto repercute en el nivel de violencia de una escuela?*

5. Barrio. *¿Cómo calificaría usted el nivel de violencia del sector aledaño de esta escuela? ¿Usted sabe si existen alumnos de esta escuela pertenezcan a pandillas o grupos del barrio relacionados con conductas de riesgo?*

ÍTEM II. Violencia escolar

12. Percepción general. *A partir de los años que usted lleva trabajando en esta escuela, ¿cómo diagnosticaría usted la situación general de violencia que se da en ella (muy violenta, violenta, algo violenta, no violenta) y por qué lo considera así?*

13. Tipos específicos y dirección.

- (a) *¿Cuáles son las formas de violencia que se dan con mayor frecuencia en esta escuela? ¿Entre quiénes se dan? (Preguntar por aquellos tipos de violencia que no mencione).*
- (b) *Respecto de los tipos de violencia que se pueden dar entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre profesores y apoderados, entre profesores y directivos o entre los mismos profesores, ¿podría comentarnos qué tipos de violencia ha podido observar durante el tiempo que ha trabajado en este establecimiento y la intensidad en que ésta se ha manifestado en la escuela?*
- *Amenaza o intimidación.*
 - *Utilización de armas (amenaza o agresión directa).*

La Escuela *Hace Diferencia*

- *Golpes de cualquier tipo.*
- *Violencia verbal (insulto).*
- *Exclusión social (ignorar/ no dejar participar a alguien).*
- *Acoso sexual.*

14. Ponderación. *¿Qué hechos aislados o frecuentes de violencia considera ud. que han repercutido más significativamente en el conjunto de la escuela?*

Pauta Focus Group a Alumnos.

Datos Generales.

Establec. :
Cantidad de
Alumnos :
Sexo
Alumnos :
Curso
Alumnos :

Introducción.

Nosotras estamos haciendo una investigación de la universidad en esta y otras escuelas. Les vamos a hacer algunas preguntas y ustedes siéntanse con toda libertad para responder lo que piensan de acuerdo a su experiencia, ya que esto es totalmente anónimo. La idea es que a partir de las preguntas que nosotras les hagamos, discutan entre ustedes las distintas opiniones o percepciones que tengan, como una conversación.

ITEM I. Factores de riesgo/protectores de la escuela

A. Internos

- Cultura

1. Valores.

(a) *¿A ustedes les gusta venir a la escuela? ¿Qué es lo que les gusta y qué es lo que no les gusta?*

(b) *¿Y de sus profesores, qué es lo que más valoran ustedes? ¿Cuál es el profesor que más/ menos les gusta? ¿Por qué?*

(c) *¿Cuándo sienten que sus profesores o los directivos están contentos u orgullosos de ustedes?*

- Estructura Académica

2. Exigencia Académica.

(a) *¿Ustedes encuentran que su escuela es muy difícil?*

(b) *¿Ustedes sienten que para sacarse buenas notas tienen que estudiar mucho?*

(c) *¿Qué hace la escuela cuando a un niño le va mal en las notas?*

(d) *Cuando les va mal en las notas, ¿qué es lo que sienten? ¿qué hacen?*

La Escuela *Hace Diferencia*

3. Metodología.

(d) *En su escuela, ¿encuentran que las clases son fomes o entretenidas?*

(e) *¿Cuándo son fomes? ¿Cuándo son entretenidas?*

(f) *¿Cómo los evalúan sus profesores?*

- Estructura de Orden

4. Exigencia Disciplinaria.

(a) *En esta escuela, ¿ustedes sienten que los anotan mucho o poco? ¿A quién anotan mucho? ¿Por qué?*

(b) *¿Les parece que los profesores y los inspectores (si hay) son muy estrictos con ustedes?*

5. Claridad del Reglamento. *¿Ustedes conocen el reglamento de esta escuela?*

6. Legitimidad del Reglamento.

(a) *¿Ustedes están de acuerdo con el reglamento?*

(b) *¿Encuentran justos o injustos los castigos y sanciones que les aplica la escuela?*

B. Externos

- Relación con el Entorno

7. Familia.

(a) *¿Ustedes consideran que en sus familias o en las de sus compañeros hay violencia? ¿Encuentran que se da muy seguido? ¿Qué opinan de esto?*

(b) *Cuando los alumnos tienen un problema de este tipo en su casa, ¿la escuela los ayuda? ¿Cómo?*

8. Barrio-comuna.

(c) *¿Hay alumnos de la escuela que pertenezcan a grupos (pandillas) de amigos del barrio? ¿Cómo son estos grupos? ¿Ustedes encuentran que se da violencia entre esos grupos?*

(d) *En el barrio, ¿han sabido de algún caso de violencia que les halla llamado la atención? ¿Qué pasó?*

(e) *Comparado, con las otras escuelas del sector, ¿qué es lo que caracteriza positiva o negativamente su escuela? ¿Qué opinan del Colegio (nombre de la otra escuela en estudio)*

(f) *¿Conocen a alguien que estudie ahí? ¿Cómo encuentran que son sus alumnos?*

(g) *¿Les gustaría estudiar ahí? ¿Por qué?*

ÍTEM II. Violencia escolar

9. Violencia Física.

- (a) *¿Ustedes sienten que hay muchas peleas con golpes en esta escuela? ¿Se pelean en la sala de clases? ¿Se pelean en el recreo?*
- (b) *¿Quién de ustedes acá, o algún compañero, ha estado metido en una pelea dentro del colegio en este año?. (A los que responden que sí) ¿Cómo pasó? ¿Cómo reaccionaron los profesores o los inspectores? (Efectividad del reglamento)*
- (c) *En su curso o en la escuela, ¿han habido robos? ¿Qué cosas han robado? ¿Encuentran que se roba mucho?*
- (d) *¿Ustedes encuentran que en general los alumnos cuidan esta escuela? ¿La rayan mucho? ¿Han roto cosas?*
- (e) *¿Qué pasa cuando alguien rompe algo? (Efectividad del reglamento)*
- (f) *¿Ustedes conocen de algún alumno que le halla pegado con o sin querer a un profesor? ¿Cómo pasó?*
- (g) *¿Y algún profesor que le halla pegado a un alumno con o sin querer? ¿Cómo se dio?*
- (h) *¿Ustedes conocen a alguien que halla traído un arma al colegio? ¿Y la usó? ¿Cómo?*

10. Violencia Verbal.

- (i) *¿Ustedes sienten que se molestan y se burlan mucho entre los compañeros? ¿A quiénes molestan más? ¿Por qué?*
- (j) *¿Sus compañeros en general molestan o insultan a algunos profesores?*
- (k) *¿Cómo sienten que los tratan los profesores? ¿Alguna vez los ha insultado un profesor?*

11. Exclusión Social

- (l) *En sus cursos, ¿hay niños que excluyan o discriminen a los demás? ¿Cuándo pasa eso? ¿A quiénes discriminan? ¿Qué hacen los profesores frente a eso?*
- (m) *En esta escuela, ¿hay profesores barreros? ¿Encuentran que a veces los profesores discriminan a algunos niños? ¿Cuándo pasa eso?*

12. Mixta.

Dentro del colegio, ¿conocen a alguien al que lo hayan obligado a hacer algo por medio de una amenaza?

Ítem 3: *Tablas de análisis de los datos*

Variable	Colegio Part.-Subvencionado		Escuela Municipal	
	Análisis	Cita	Análisis	Cita
<u>VIOLENCIA ESCOLAR</u>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel general de violencia:</i> consenso en que el nivel de violencia del colegio es muy bajo. Es percibido, en general, como algo propio de la interacción entre niños y jóvenes en un contexto escolar, que además es masculino, y es visto como algo de lo cual se tiene plena conciencia y control. • <i>Tipos y frecuencia de la violencia:</i> las formas de violencia que se dan con mayor frecuencia son burlas entre compañeros, generalmente en contexto de "juego". Menos frecuentemente, se da el golpe de baja o mediana gravedad en los recreos, especialmente en las actividades deportivas, así como insultos y garabatos entre compañeros. Esporádicamente se reconocen casos puntuales y poco significativos de robo y discriminación social. Por ejemplo, el director destaca la presencia "germinal" de descalificación del alumno hacia sus padres, frente a lo cual se están tomando medidas para evitar su desarrollo. • <i>Dirección de la violencia:</i> en general, las formas de violencia existentes se dan casi exclusivamente entre alumnos, existiendo casos excepcionales y puntuales y donde se ve involucrado un profesor o un apoderado. • <i>Evolución de la violencia:</i> existe consenso en que durante los primeros años de funcionamiento del colegio existía un nivel elevado de violencia física y verbal entre alumnos, lo cual es atribuido al nivel de violencia del entorno del cual provienen. Sin embargo, eso disminuyó radicalmente a lo largo de los años de operar del colegio, llegando a una situación actual de mínima violencia, reduciendo las medidas "punitivas" casi a cero. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Hoy se dan muy pocas peleas, y si hay son cuestiones ahí no más, no existe el matonaje que se da en otros lados. Igual se dan las tallas y esas cuestiones, los niños son molestos entre ellos." (Profesor 8°) • "Ese es un problema que tenemos ahora y que hay que saber organizar, es que los papás son cada vez más dependientes de sus hijos. El hijo de sexto le lee y explica a la mamá cómo hacer los trámites. El tema es que no se produzca una violencia que es muy dura, el rechazo de los hijos hacia sus padres, y en eso estamos trabajando firme, apoyando a los papás." (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel general de violencia:</i> la percepción sobre el nivel de violencia de la escuela varía de acuerdo a cada perspectiva, siendo mucho más elevada para alumnos que para director y profesores. Sin embargo, se puede concluir que el nivel de violencia no sólo es <i>elevado</i>, sino que además tiene carácter <i>delictivo</i> (presencia de actos de violencia penados por la ley) y que se dan en conjunto con otras conductas como el consumo de cigarrillos y marihuana dentro de la escuela. Los alumnos manifiestan sentirse muy inseguros dentro y a la salida de la escuela. • <i>Tipos de violencia y su frecuencia:</i> las formas más frecuentes de violencia son los <i>golpes</i> (que suelen llegar a niveles de mediana y alta gravedad) e <i>insultos</i> entre compañeros, dentro y fuera de la clase, e incluso delante de profesores. El <i>robo</i> de objetos poco y altamente valiosos aparece como algo cotidiano. El <i>porte de armas</i> y las <i>amenazas</i> entre alumnos tiene una alta frecuencia desde la perspectiva de los alumnos. Esporádicamente, se han dado casos recientes de <i>agresión y acoso sexual</i> a alumnas por parte de personal de la escuela. • <i>Dirección de la violencia:</i> la violencia se manifiesta en <i>todas las direcciones posibles</i>, con mayor presencia entre alumnos, incluyendo a los apoderados entre sí y desde los apoderados hacia los profesores. La violencia de alumno a profesor es bastante alta y poco se da en la dirección inversa. • <i>Evolución de la violencia:</i> la violencia tanto dentro como a la salida de la escuela se percibe en <i>aumento</i> y cada vez más incontrolable. 	<ul style="list-style-type: none"> • "No la podemos resolver, la violencia aparece y aparece, es reiterativa, porque está afuera." (Profesor 7°) • "Yo creo que de choreza, en los recreos de repente las usan [armas blancas], pero son pocas. De repente los apoderados son más violentos que los alumnos, pelean entre ellos y quieren tomarse la venganza con sus propias manos." (Director) • "Yo lo veo que hay un poco más de violencia... porque ahora el niño está muy agresivo, contesta mal, agresivo, empiezan a gritarse garabatos y pelea así, verbales... y finalmente cuando ya no aguantan más se van al golpe." (Profesora 7°)

La Escuela *Hace Diferencia*

<p>VIOLENCIA FÍSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> No se conocen casos de alumnos que llevan <u>armas</u> de ningún tipo al colegio (una excepción), no está dentro de lo esperable. Peleas con <u>golpes</u> entre alumnos son muy escasas, y nulas durante la clase o delante de un profesor. En los recreos hay baja frecuencia de golpes entre alumnos, y peleas a golpes son esporádicas durante "pichangas" o situaciones que se mantienen en el límite del "juego". Se afirma la ausencia general de golpes entre profesor y alumno (en ambas direcciones), con excepciones (p.e. cuando un profesor "zamarreó" a un alumno y cuando un alumno "pateó" a un profesor). En los primeros años del colegio, estuvo muy arraigado el lanzamiento de piedras entre alumnos, terminando un par de veces con heridos en el hospital, lo cual actualmente se ha reducido prácticamente a cero. El <u>robo</u> es reconocido por todos los agentes como algo muy poco común y de carácter menor, (p.e. robarse la colación entre compañeros), y casos esporádicos de robos algo mayores (p.e. un mosquete del año 1800). La gran mayoría de los robos son descubiertos y las cosas devueltas. Algo bastante típico es esconderse cosas entre compañeros. Todos los agentes destacan el cuidado de los alumnos hacia la <u>propiedad física</u> del colegio. Los alumnos no la agreden de ninguna forma, no rayan los baños ni las paredes, cuidan y respetan las áreas verdes. La regla es "rompe y paga", cualquier daño al establecimiento por parte del alumno debe ser reparado por él o su familia. En los primeros años de la escuela se presentaban casos de agresión a los baños, vidrios rotos y otros daños menores que actualmente son casi nulos. 	<ul style="list-style-type: none"> "No hemos tenido ningún caso de violencia así, una pelea a combos alguna vez atrás, pero hasta ahora nadie me ha dicho 'me amenazaron con un cuchillo', no traen armas. Hacia los profesores ninguna, no tenemos rayados los baños, no vemos agresión hacia los árboles." (Director) "En el patio, de repente, como es colegio de hombres, las típicas pichangas y a veces terminan en golpes, pero nada grave, nunca hemos visto alguien que quede sangrando en el piso por un combo o una patada, cosa que se da en otros colegios." (Profesor 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos afirman que es muy común que alumnos lleven <u>armas</u> en la escuela y que son más para amenazar que para agredir. Lo más común son los cuchillos y muchos alumnos andan con pistola. Esto no es sabido por profesores ni apoderados, y los alumnos sienten temor a denunciar. La escuela es vista como lugar de mucha delincuencia. Externa e internamente se reconocen varios casos de acuchillamiento entre alumnos, cortes intencionales con tijeras, etc. En ocasiones, golpes y peleas con armas han terminado con presencia de carabineros. Se reconoce una altísima frecuencia de peleas con <u>golpes</u> y lanzamiento de piedras entre alumnos, alcanzando en muchos casos altos niveles de gravedad, y en ocasiones terminando con alumnos en el hospital. Es una forma muy común de violencia no sólo en el recreo, sino dentro de clases y en presencia de profesores. Profesores han resultado lesionados por alumnos, y hay casos de agresión física ("zamarreo", golpes) de profesores a alumnos. Entre mujeres se dan casos muy violentos de peleas con golpes (p.e. se lanzan sillas y mesas), lo cual es más común que entre hombres. Se arman "patotas" entre cursos, se amenazan y golpean entre ellos dentro y a la salida de la escuela. Casos de golpizas entre apoderados que toman venganza por peleas entre alumnos. Alumnos prefieren no intervenir en peleas de compañeros por temor a ser lastimados. El <u>robo</u> es excesivo y cotidiano en todos sus niveles de gravedad (desde útiles y bienes personales de alumnos y profesores, hasta material audiovisual y de apoyo perteneciente a la escuela). Quienes roban son los propios alumnos del establecimiento, en horario de clases o durante las noches y fines de semana. Se piensa que los alumnos <i>no cuidan</i> su escuela, con excepciones (p.e. computadores nuevos). Paredes y baños son rayados a diario. 	<ul style="list-style-type: none"> "Lo más común es peleas físicas entre los niños, combo, patadas. Hay días que por peleas me ha tocado llevarlos a la posta." (Director) "Antes teníamos videos y esas cosas, pero se las han robado todas." (Profesora 8°) "Un niño se disgustó con el profesor de educación física, se pelearon, el niño le tiró una piedra y el profesor llamó a carabineros." (Profesora 8°) "Estos hechos son algo normal. Hace poco se agarraron a balazos entre mujeres, una niña de mi curso, hijas de narcos. Terminaron con heridos a balas." (Profesor 7°) "Un compañero le pegó una patada a la profesora y lo zamarreó. La mamá le iba a pegar a la señorita Gladys." (Alumna 8°) "Se pelean delante de los profesores" (Alumno)
--------------------------------	---	---	--	---

La Escuela Hace Diferencia

<p>VIOLENCIA PSÍQUICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En términos de violencia verbal, entre alumnos es frecuente el uso de garabatos, los que no se dicen delante de un profesor, y si ocurre, es corregido o sancionado por éste. El insulto y garabato es casi inexistente entre alumno y profesor, en ambas direcciones, con excepciones. Si bien los profesores reconocen que entre alumnos se dan burlas e insultos y que es normal molestarse entre ellos, no les está permitido faltarse el respeto entre compañeros, lo cual es sancionado. Lo más común entre alumnos y entre alumnos y profesores, en ambas direcciones, es el uso de apodos que destacan "fallas" de las personas, la mayoría de los cuales toma carácter de "broma", aunque en ocasiones se agrede psicológicamente a profesores o alumnos. • La exclusión/ discriminación social más frecuente se da con alumnos descendientes de familias mapuches por parte de sus compañeros hacia alumnos de situación económica muy precaria. Profesores dicen estar muy atentos a estas situaciones, las cuales si bien existen, son de un nivel muy controlable. Los profesores parecen discriminar positivamente a los mejores alumnos, lo cual en ocasiones es violento para los demás, pero no es común la discriminación negativa, con excepciones puntuales (p.e un alumno cuenta que fue "humillado" por un profesor, el cual lo "metió al basurero.") 	<ul style="list-style-type: none"> • "Al profesor lo molestan, todos tenemos apodos. Pero el profesor es bien respetado acá, independiente de que lo molesten. Yo diría que la violencia verbal va más por el lado de la ofensa, el defecto, alguna falla por ahí. Violencia psicológica con los más débiles tampoco se da, alguno del total del colegio alguna vez ha llorado porque lo molestan demasiado." (Profesor 7°) • "Teníamos un compañero que molestaba a otro porque era pobre, se creía porque tenía más cosas, y le decía 'muerto de hambre, anda a bañarte.'" (Alumno 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia verbal es constante, muy elevada y presente fuera y dentro de clases. Profesores afirman que garabatos y groserías son comunes en la clase, y que se hace incontrolable. Garabatos e insultos son más frecuentes entre mujeres que entre hombres, y no sólo se da entre alumnos, lo más común, sino que también con frecuencia entre profesores y alumnos, en ambas direcciones. Según alumnos, es común el maltrato entre compañeros, se molestan y se burlan entre ellos, especialmente con los más chicos. El uso de sobrenombres entre alumnos y entre profesores y alumnos, en ambas direcciones, es algo normal y que no parece tomarse, en general, con un sentido violento, aunque en ocasiones lo adquiere. Los alumnos cuentan casos de profesores que tratan mal a los alumnos, con insultos agresivos y altamente violentos y castigos psicológicos. Entre profesores aparece una violencia verbal-psicológica, que ha disminuido un poco, especialmente hacia el director y el "sistema" educativo, por el cual se sienten permanentemente agredidos, violentados. • La exclusión/ discriminación social es frecuente entre alumnos, especialmente por parte de hijos de "narcos", los que tienen más recursos y discriminan a los compañeros más pobres o más débiles. Sobre todo entre mujeres, se da la exclusión de compañeras con defectos físicos. Existen casos esporádicos de profesores que discriminan a alumnos con defectos psicológicos o físicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Hay, ahora menos, esa violencia de actitud, de no poder hacer nada, una especie de nihilismo. Se hablaba y conversaba todo contra ti, todo lo criticaban, una depresión producida por el ambiente. Yo creo que también hay violencia psicológica producto del desgaste, problemas laborales, promesas inconclusas, falta de recursos." (Director) • "Hasta 7°, el niño no hablaba tanta grosería, pero este año es desastroso, todos los niños usan ese lenguaje como medio de defensa, porque mientras más garabatos digan más miedo se tienen entre ellos." (Profesora 8°)
<p>VIOLENCIA MIXTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe consenso en que no se ha dado ningún caso de amenaza, al menos ninguna que tenga carácter significativo. A veces cuando los alumnos pelean se amenazan con que se van a pegar, pero lo común es que después no lo hagan. • No se comentó, por parte de ningún agente, la existencia de algún caso conocido de acoso o agresión sexual ocurrido dentro del colegio. 		<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos se sienten atemorizados al interior de la escuela y no denuncian por estar bajo amenaza (c/ golpes o armas) de sus compañeros. Algunos alumnos han sido obligados por otros, bajo amenaza de acuchillamiento, a hacerles las tareas o "soplar" en pruebas. Los alumnos que amenazan tienen familias narcotraficantes. Con menor frecuencia, se dan amenazas de golpe y uso de armas entre apoderados o de apoderados a profesores. • Recientemente hubo una denuncia por agresión sexual de parte de un profesor hacia una alumna, lo cual provocó violentas reacciones desde la 	<p>"Una compañera nueva usaba el jumper corto, y cuando el inspector hacía la clase, se ponía al lado de ella, le miraba las piernas, de todo, la seguía, le preguntaba qué hace el fin de semana, a qué hora se entra. A ella la retiraron del colegio." (Alumno7°)</p>

			comunidad hacia la escuela..	
--	--	--	------------------------------	--

Variable	Colegio Part.-Subvencionado		Escuela Municipal	
	Análisis	Cita	Análisis	Cita
<u>ESTRUCT. ACADÉMICA</u>				
CUERPO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> En cuanto a la carga de trabajo, el profesor debe cumplir con un alto estándar de exigencia para "funcionar al ritmo del colegio", el cual no sólo le demanda excelencia en la actividad académica, sino que además debe realizar labores administrativas permanentes y de cuidado de los alumnos durante horas de recreo, alimentación y salida de clases. Profesores valoran positivamente la elevada exigencia que el colegio les demanda, y no la consideran abrumadora, sino más bien estimulante. Destacan el que un tercio de las horas contratadas está especialmente designado para "trabajo personal" del profesor (preparación de clases, hacer y corregir pruebas, entrevistas con apoderados, tutorías con alumnos, reuniones, etc.). Se considera que la cantidad actual de docentes es adecuada para responder a las necesidades del colegio. Hay un perfil de profesores muy comprometidos con el "proyecto educativo" que desarrolla el colegio y motivados en la realización de su trabajo. Director y profesores destacan la responsabilidad y la preocupación por cada detalle por parte de los docentes. El colegio ha desarrollado un proceso de capacitación profesional de profesores en "mediación y orientación familiar", con lo cual éstos se sienten mucho más preparados para resolver conflictos en alumnos y sus familias. Además, consideran que los profesores en general están capacitados para enfrentar el problema de la violencia, pues en el nivel de dirección se hacen charlas y actividades permanentes de capacitación, además de que existe apoyo coordinado entre los distintos niveles para casos conflictivos complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> "Bueno, hoy en día estamos más preparados para enfrentar este tipo de problemas, porque tenemos el tema de la mediación." (Profesor 8°) "Es alta la exigencia en comparación con otros colegios, pero dentro de lo óptimo, no es que sea abrumadora. Uno sabe que tiene que hacer su trabajo bien, y para eso además disponemos de horas de trabajo personal, además de las horas de aula, no como en otros colegios donde tienes que estar todas las horas frente al curso y te queda poco tiempo para preparar la clase, para hacer otras labores propias del profesor." (Profesor 8°) 	<ul style="list-style-type: none"> Director y profesores concuerdan en que la carga de trabajo es muy alta, "sacrificada" y excesiva. Los profesores se sienten cansados y a veces "explotados", sobrecarga que influye negativamente en la calidad de su trabajo. Director afirma que los docentes están siempre en su máximo de tensión, "forzados" en el cumplimiento de su rol. Profesores y alumnos afirman que a los profesores les es muy difícil hacer clases, sobre todo por el nivel de desorden de los alumnos. La cantidad de profesores de la escuela es considerada insuficiente, no hay profesores para suplir a los que faltan, ahí se produce la indisciplina. En general, los profesores están comprometidos con su trabajo, son "sacrificados" y "se la juegan" por entregar una educación que sienten muy desgastadora. A veces su motivación es sobrepasada por la frustración y depresión causadas por el ambiente, por lo que el director se enfrenta a la necesidad constante de "reencantar" a los profesores con su trabajo. Profesores no se sienten adecuadamente capacitados para abordar el nivel de violencia de la escuela, él los sobrepasa y, al no contar con las herramientas para enfrentarlo, recurren al grito, la amenaza y hasta la violencia física para controlar a los alumnos. Hasta ahora "sobreviven" en este ámbito, pero creen que es necesario capacitar profesionalmente a los profesores, además de homogeneizar un poco su forma de enfrentar los conflictos, ya que todos los profesores tienen líneas educativas muy diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> "El ideal sería que hubiera más profesores para suplir a los que faltan, porque los problemas de disciplina se producen cuando falta un profesor, y también para que los profesores estén menos cansados." (Director) "Me siento motivada, pero a veces uno decae cuando ve que no le resultan las cosas." (Profesora 8°) "La carga de trabajo sobrepasa la capacidad, somos trabajadores explotados y tenemos tendencia a autoexigirnos, hasta que uno se neurotiza y muere en vida. Falta capacitación para intervenir, estamos a peñazcos, el trabajo es agobiante." (Profesor)
	<ul style="list-style-type: none"> El colegio es definido como exigente académicamente. Los profesores exigen mucho a sus alumnos y a sí mismos en su desempeño académico. Para los alumnos, el colegio es más difícil que lo común. 	<ul style="list-style-type: none"> "El colegio es más complicado que los colegios de acá. Eso es mucho mejor, porque 	<ul style="list-style-type: none"> El Director afirma que uno de los puntos más débiles de la escuela es la exigencia académica por parte de los profesores, en el sentido de que éstos "pierden el tiempo" con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> "Es fácil el colegio, todos pasan" (Alumno 7°) "Algunos

La Escuela *Hace Diferencia*

<p>NIVEL DE EXIGENCIA</p>	<p>van más adelantados que sus amigos de otros colegios, quienes los ven como "superiores" en cuanto a "saber más". En ocasiones se sienten sobreexigidos y presionados para que les vaya bien (p.e. cinco pruebas en un día; estudiar hasta las 4 de la mañana; jornada muy larga, etc.) y afirman que para sacarse buenas notas es imprescindible atender en clases y cumplir con trabajos y tareas permanentes. Profesores afirman que los alumnos se portan mal cuando no se les exige en clases, que es algo casi "automático". El nivel de repitencia del colegio no es muy alto, puesto que el criterio de selección académica para el ingreso de alumnos al colegio del colegio es muy exigente en comparación con el nivel del sector, a la vez que se dan numerosas oportunidades para mejorar el desempeño académico, aunque si esto no da resultados, el alumno debe retirarse del colegio ("nivelación hacia arriba").</p> <ul style="list-style-type: none"> • El logro académico del colegio es muy superior al promedio comunal y nacional, y ha sido creciente en sus nueve años de operación, logrando recientemente el mejor SIMCE del país en su nivel socio-económico. • El colegio se orienta explícitamente a la generación de expectativas reales de inserción laboral exitosa de los alumnos en trabajos técnico-profesionales y de continuación de estudios superiores autofinanciados, en lo cual directivos y profesores confían plenamente. Los alumnos destacan positivamente el salir con una profesión de electrónica o telecomunicaciones, pues les permite insertarse rápidamente en el mercado laboral o también les abre oportunidades reales de seguir estudiando. La preocupación no crear frustración en los estudiantes, dándole sentido de continuidad al esfuerzo académico de los alumnos. 	<p>mientras más a uno lo van educando, mejor se va preparando para lo que viene en el futuro." (Alumno 8°)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Yo a veces me acuesto a las 4 de la mañana, cuando tengo muchas tareas. Eso es malo, a veces los profesores no miden y nos tienen calculado el tiempo, hacemos una tarea y después otra." (Alumno 7°) • "Yo no puedo tener a un niño, como hay muchos por acá, en las esquinas pateando piedras, con la frustración de haber abandonado el sistema escolar, no puedo tener 'frustrados ilustrados', que aprendieron a leer, arte e historia, tocaron violín, y están en las esquinas igual que los otros. El tema es el trabajo, nos hemos exigido buscar buenas prácticas, de primera calidad." (Director) 	<p>También se afirma que existe una "flojera" general muy arraigada en profesores y alumnos, una falta de "impulso cognitivo", éstos no se interesan por los procesos de aprendizaje, como un "fatalismo académico". Se observa dicotomía entre la enseñanza de valores y la exigencia académica, una necesidad de optar por uno o lo otro, a la vez que se desvaloriza la enseñanza de habilidades cognitivas. Para los alumnos, la exigencia es poco elevada, por lo que las clases no le provocan interés, prefieren hacer otras cosas. Para éstos, la escuela les resulta "fácil", no cuesta sacarse buenas notas, a la vez que los profesores tienden a una política de que "todos pasan", una suerte de "nivelación hacia abajo", donde lo suficiente es que "los niños logren captar lo básico".</p> <ul style="list-style-type: none"> • El logro académico de la escuela es definido como insuficiente. Obtuvo un puntaje bastante bajo en el último SIMCE (214), lo cual no la incorpora al rango de "Escuela Crítica", pero esto les parece perjudicial en cuanto no recibe ayuda de ningún tipo para aumentar el nivel académico. • Los alumnos, salvo excepciones, no expresan expectativas sobre su futuro laboral o académico, más bien tienen expectativas muy "locales y a corto plazo". Los profesores no esperan mucho del aprendizaje académico de los alumnos, ellos mismos muestran poca confianza en que la escuela les "sirva" para algo más que ser "mejores personas". El director expresa la necesidad de exigir más académicamente, de prepararlos mejor en términos cognitivos para no ser rechazados por la sociedad chilena altamente competitiva 	<p>compañeros me dicen que quieren llegar hasta octavo y de ahí no quieren seguir estudiando más. Después no quieren hacer nada en el futuro. Se juntan con algunos que no van al colegio y dicen ah! no vayas al colegio, venir acá es más bacán, allá tienes que escribir, acá no, podemos jugar, hacer de todo. La mayoría es así." (Alumnos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Los alumnos perciben que su futuro es muy complejo, no lo observan mucho... esto se ve en que ellos no hablan, no sueñan... sus expectativas son muy bajitas, muy locales." (Director)
----------------------------------	---	--	--	--

<p>METODO-LOGÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología de enseñanza tiene una orientación común, y consiste en "darle sentido de trabajo" a cada actividad académica (desde la clase hasta el paseo fuera de Santiago), con gran preocupación porque el trabajo no se "relaje" ni se pierda el tiempo. En clase se realiza mucho trabajo en silencio, se revisa semanalmente el cuaderno hasta IV Medio y se establece clara delimitación entre trabajo personal y trabajo grupal. Alumnos consideran que las clases más aburridas son en las que el profesor "pierde el tiempo", y las más entretenidas son las que los involucran activamente, ya sea porque son de carácter práctico, o porque, siendo de carácter expositivo, el profesor maneja muy bien su especialidad, prepara bien su clase con ejemplos y actividades y explica dedicadamente. Afirman que sus clases son provechosas y estimulantes, y admiran a los profesores por su alto nivel académico. Profesores afirman que el alumno comienza de forma "instantánea" a hacer desorden y a generar espacios de violencia, cuando la clase le resulta aburrida o cuando se pierde el tiempo en clases. • La metodología de evaluación es periódica, se pone una gran cantidad de notas por cada asignatura. Esto permite que el alumno esté "siempre ocupado" con trabajos, tareas o pruebas, tanto en el colegio como en la casa y también poder evaluar el "proceso continuo" de aprendizaje, otorgando numerosas oportunidades de mejora en el rendimiento académico (apoyado con sistemas de reforzamiento). Así, si el alumno es constante en el trabajo, se da un bajo índice de repitencia, pero si el alumno no responde al ritmo de trabajo exigido, rápidamente queda atrasado, retirándose en muchos casos. El colegio tiene metas académicas específicas y determinadas anualmente para cada nivel, las cuales son evaluadas con periodicidad a través de indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Se trabaja mucho en silencio, se aprovecha bien el tiempo, darle ese sentido de trabajo a las clases, que no sea un relajo, porque el alumno se acostumbra a un estilo que es contraproducente." (Profesor 8°) • "La metodología del colegio está internalizada. Al profesor que llega le indican cómo es la metodología, que es clara, precisa y aplicable en todos los cursos, trabajo en silencio, dominio de la signatura, y una preparación de clases muy fuerte." (Profesor 7°) • "En el colegio que iba antes, un profesor hacía todas las asignaturas, y era como bien chamullero porque contaba cosas que nada que ver, en cambio acá uno se da cuenta de que los profesores en realidad saben" (alumno 8°) 	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología de enseñanza se define desde el "sistema de unidocencia", que consiste en que el profesor jefe se hace cargo de casi todas las asignaturas de un curso y está todo el día con un mismo curso. De esta forma, la metodología de enseñanza queda en manos del profesor jefe, no definiéndose una línea metodológica común del establecimiento. Según el director, la mayoría de los profesores utiliza una metodología "frontal", "tradicional", expositiva y pasiva, ante lo cual se podría buscar mayor capacitación externa. Profesores intentan utilizar técnicas más activas, pero se ven limitados por la falta de materiales, los que muchas veces debe aportar el mismo profesor o los alumnos. Para éstos, la mayoría de sus asignaturas son aburridas, ya sea porque es siempre el mismo profesor o porque éste no los "toma en cuenta", les pasa siempre los mismos libros, escribe en la pizarra y los deja copiando, no explica. Las clases entretenidas son las que los hace participar, los talleres (p.e. madera) o aquéllas donde el profesor "se pone en el lado de ellos" y les explica hasta que aprenden. • La metodología de evaluación predominante son las pruebas. La repitencia es casi inexistente, pues se la mayoría de los profesores les da oportunidades de "pasar" a todos los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Con la mayoría de los profesores se observa una educación frontal,, tradicional, el profesor expone y los alumnos escuchan, es decir, pasiva." (Director) • "Los profesores tenemos distinto tipo de formación: universitaria, normalista, pedagogía de instituto, de las universidades callampa, los que le regalaron el título y los que están haciendo clases sin título." (Profesor 7°) • "Hay pocas clases entretenidas. Lo aburrido es cuando entregan la tarea y nada más, cuando el profesor nos deja. Es fome cuando es fácil, puro escribir, cuando nos pasa siempre los mismos libros y cuando no nos toma en cuenta el profesor." (Alumnos)
----------------------------	---	---	--	--

La Escuela *Hace Diferencia*

<p>ACTIVID. EXTRA- PROGRAMÁ -TICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Director y alumnos destacan la enorme significación e impacto que en el colegio tiene el deporte, la orquesta y otras <u>actividades extraprogramáticas</u> que se realizan después de clases y los sábados. Esta área se considera complementaria al desarrollo académico de los alumnos, y además de darles un sentido de desarrollo integral de la persona y apoyo a la formación de habilidades, tienen la función de mantener a los alumnos "ocupados" en actividades serias y disciplinadas que constituyen "antídotos" efectivos contra la droga y la delincuencia. Se busca continuidad y compromiso por parte del alumno, y se destaca el logro de niveles competitivos por parte del colegio (han tenido mucho éxito en campeonatos deportivos y festivales musicales en el nivel comunal y regional). 	<ul style="list-style-type: none"> • "El orden de actividades complementarias es el mejor antídoto contra la droga, la violencia, algunas tienen especial impacto en esos problemas, como la orquesta, que tiene una repercusión enorme en el sector, el niño que es vulnerable a la droga y delincuencia, está tocando cello." (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizan <u>actividades extraprogramáticas</u> los sábados, la mayoría son entidades externas que trabajan con los alumnos (p.e. talleres de autocuidado, lectura, deportes, bailes, etc.), por lo que algunas logran mayor continuidad que otras. Los alumnos participan mucho de estas actividades, a las cuales se les da un sentido exclusivo de recreación y entretenimiento para los alumnos. 	
---	--	---	--	--

Variable	Colegio Particular Subvencionado		Escuela Municipal	
ESTRUCTURA DE ORDEN	Análisis	Cita	Análisis	Cita
<p>ESTRUCTURA DISCIPLINARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se pasa desde un énfasis en <u>mecanismos de control y supervisión</u> punitivos a un enfoque preventivo. Los primeros años de funcionamiento del colegio, se aplicaba mecanismos de “tolerancia cero”, se suspendía a todo niño que transgrediera las reglas del colegio (por ejemplo, tirar piedras era considerado una falta gravísima). Actualmente, la idea central es “ir formando hábitos desde pequeños”, se han ido eliminando algunos hábitos y creado otros, dando oportunidades a los alumnos y considerando que la equivocación es parte del aprendizaje. En el colegio se le da énfasis al tema de la confianza, al niño se le llama por su nombre, se les da libertad y autonomía. No hay inspectores, ni mucha jerarquía de control conductual. Son los profesores los que observan a los alumnos haciendo turnos para los recreos, desayuno y almuerzo. Reglamento: El reglamento tiene <i>efectividad</i>, los profesores aplican una sanción cada vez que no cumplen el reglamento y por eso sus alumnos se van acostumbrando a cumplirlo. Al niño se le enseña a seguir el reglamento muy tempranamente. En cuanto a la <i>exigencia</i> del reglamento es alta, la persona que transgrede el reglamento comete una falta que debe recuperarla con actividades concretas y justificadas. Respecto a la <i>claridad</i> del reglamento, según directivos, alumnos y docentes, las reglas del colegio son pocas, simples y generales, y muy claras. Las reglas compartidas son repetidas constantemente y aplicadas rigurosamente. El reglamento del colegio es un contrato que los apoderados y alumnos de enseñanza media deben firmar cada año. Cada alumno tiene una copia de éste en su casa. La <i>legitimidad</i> del reglamento es alta, existe una aceptación generalizada por parte de los agentes hacia éste. Según los agentes las reglas son <i>flexibles</i>, en ese sentido éste se puede aplicar a cada caso. No establece cada uno de los pasos sucesivos a seguir sino criterios comunes frente a situaciones particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> “...distribuimos a los profesores en los distintos espacios, no por un tema de vigilancia sino por temas de accidentes y cosas así, y también por un tema de vocabulario, entonces los niños nunca están solos”. (Profesor 8°). “Yo conozco a un alumno que llegó el año pasado y era peleador... y ahora está tranquilo...el colegio los cambia”. (Alumno 7°) “El tema de la disciplina es bastante firme acá, se le da mucha importancia...claro, es un colegio de varones”. (Profesor 8°) “Sabemos algunas reglas básicas, que siempre se cumplen... son, por ejemplo, el uniforme completo o si no nos ponen anotación” (Alumno 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> La escuela enfatiza mayormente la aplicación de <u>mecanismos de control y supervisión</u> punitivos, por sobre aquellos que se basan en la formación preventiva del alumno. Según los agentes, para supervisar a los alumnos “se tiene que estar encima de los niños, los profesores cerca de ellos, pero muchas veces faltan y ahí se produce la violencia y el desorden”. En el curso los niños se sienten resguardados, pero en los recreos sienten que debería haber más control. Los alumnos consideran la anotación es muy recurrente pero es poco efectiva, “algunos profesores anotan por cualquier cosa”. En casos más graves de violencia se llama al apoderado y se suspende a los alumnos involucrados hasta que el conflicto sea reducido y las condiciones se presten para volver. Y en situación extrema, si el alumno persevera en su mala conducta se lo traslada de curso o establecimiento. Reglamento: Según los agentes el cumplimiento del reglamento no es totalmente <i>efectivo</i>, los alumnos no hacen caso y son indiferentes muchas veces a las amenazas de sanción o a la sanción misma. Los alumnos y apoderados se comprometen a cumplir el reglamento, pero en la práctica éstos lo desobedecen. En cuanto a la <i>exigencia</i> del reglamento no es muy alta. En la escuela se intenta no exceder la cantidad de suspensiones, ya que la política del nuevo director es “no suspender demasiado”. Respecto de la <i>claridad</i> de las normas los agentes educativos afirman conocer y entender las normas de comportamiento de la escuela. Se han hecho reuniones donde se cita al apoderado para darlas a conocer. También la <i>legitimidad</i> del reglamento es alta, todos los agentes señalan estar de acuerdo con el reglamento. En cuanto a su <i>flexibilidad</i> los agentes señalan que cuando se rompe con las reglas, dependiendo la gravedad y/o la respuesta del alumno ante la sanción, se resuelve el caso. 	<ul style="list-style-type: none"> “Cuando un profesor se acerca las peleas se acaban rápidamente, pero cuando se da en un lugar medio oculto dentro del establecimiento ahí se da y se pueden lesionar”. (Director) “Se deja igual no más entrar a los niños sin uniformes... pero después se le dice al niño, tú te quedas anotada, yo los anoto con lápiz a mina, porque después van al liceo y tienen el libro lleno” (Profesor 8°) “...si los niños están echando garabato y tratando mal, lo que más puedo hacer es pedirles que bajen el tono, pero no puedo impedir que se digan las cosas que se tienen que decir” (Profesor 7°) “El reglamento ha estado en un proceso de eterna construcción...” (Profesor 7°)

La Escuela Hace Diferencia

<p>ESTRUCTURA DE TOMA DE DECISIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la distribución del poder: Existe un consenso generalizado en la percepción de los agentes de que en el colegio existe poca jerarquía en la toma de decisiones. Ésta está compuesta por el Consejo de Dirección con tres integrantes encargados de cada ciclo (1° a 5°, 6 a 8° básico, y la media). Cada uno de esos ciclos tiene Consejo Académico y su Consejo Formativo. Además, el profesor jefe cuenta con su propio consejo para orientar bien la decisión que va a tomar el consejo de ciclo. Por ello, las decisiones en el colegio se toman mucho en el área pequeña, es decir, a nivel de cada ciclo y profesorado, teniendo los profesores la autonomía para resolver problemas de carácter cotidiano o conflictos menores. Existe un cambio hacia entender que el profesor jefe es una pieza fundamental en la formación y en las decisiones de su curso, él debe ser la persona que enfrenta el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • “...no hay tanta jerarquía, ni tanta burocracia como se da en otros lados...hay encargados de ciclos” (Prof. Jefe 8°) • “...las decisiones se toman entonces en todos esos niveles, si una mamá tiene un problema...va directamente al ciclo, no es abordado con el Director porque sí... así se atiende mejor, focalizo mejor un problema de ese chiquillo.” (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la distribución del poder: Actualmente se define una distribución más bien horizontal de la autoridad, con autonomía en cada rol. También se cuenta con una jerarquía de roles para solucionar los problemas o tomar decisiones dependiendo de la gravedad, la cual empieza en el Paradocente y termina en el Director y el Consejo. A diferencia de otras escuelas municipales, se percibe que no hay dinámica “dictatorial” sino “permissiva”. También, los agentes reconocen que antes de la llegada del nuevo Director (5 meses atrás) había poca coordinación entre los distintos niveles, estaba “dividido el cuerpo de la cabeza”. Actualmente, se está haciendo lo posible por establecer un trabajo coordinado entre las partes, pero se reconoce que aún falta mayor integración, ya que todavía existe gran autonomía y libertad de los roles para tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Antes había mucha agresividad entre los distintos estamentos, absolutamente dividido el cuerpo de la cabeza y los otros por otro lado... estoy tratando de que sea horizontal, participativo.” (Director) • “Acá el Director es permisivo, no es poco autoritario porque si es poco autoritario va a ser el reverso, nadie le va hacer caso” (Prof. 7°)
<p>ESTRUCTURA FÍSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la Infraestructura: Una de las cosas que los alumnos y profesores más valoran es la infraestructura del colegio y sus recursos materiales, sobre todo lo comparan con los demás colegios que ellos conocen. Los alumnos perciben que el equipamiento de la escuela les da más posibilidades de aprendizaje y actividades entretenidas, cada alumno tiene acceso fácil a los recursos del colegio, están disponibles para ellos. En cuanto a los espacios, el colegio está ubicado en un terreno muy amplio, con un gran edificio que consta de numerosos espacios de trabajo (salas de profesores, alumnos, de computación, biblioteca, etc.), recreación (cancha de fútbol, grandes patios de maicillo, etc.) y áreas verdes; todo muy bien mantenido y limpio. • Cantidad de alumnos por espacio: La cantidad total de alumnos en el colegio es 650, y se pretende llegar a 900. En los cursos hay un promedio de 40 alumnos que es la cantidad máxima para efectuar adecuado trabajo en la clase. El director piensa que para un buen desempeño educativo la cantidad óptima es 35 alumnos. Hay una presión muy grande en el tema económico, ya que de la subvención 	<ul style="list-style-type: none"> • “Lo que más me gusta del colegio son las cosas que tiene porque antes estaba en otro colegio que era feo... los baños estaban todos rayados” (Alumno 8°) • “En esta escuela tienen muchas más posibilidades todos los alumnos, yo no creo que todas las escuelas tengan cancha de fútbol de pasto, camarines, y en parte eso es bueno” (Alumno 8°) • “Tengo un segundo medio con treinta y cinco alumnos, lo que es 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la Infraestructura: Profesores y alumnos carecen de materiales de trabajo, ya que hay poco apoyo estatal y también por los robos sistemáticos al colegio. Como faltan materiales, los alumnos tienen que traer de las casas (en el caso de que tengan) o los profesores deben gastar de sus propios recursos para darles material de apoyo a los alumnos. Según profesores esta escasez de recursos pasa a hacer un factor entorpecedor para su desempeño educativo y el de sus alumnos. Respecto a los espacios, la escuela tiene un amplio terreno y un gran edificio. La mayor parte de su construcción es de cemento, por esto se está intentando aumentar las áreas verdes, a modo de “humanizar el establecimiento” (plantando árboles nativos con los alumnos). Se observa que en general las salas y los patios del establecimiento están limpios, pero falta mejor mantención (paredes y puertas están rayadas y rotas). • Cantidad de alumnos por espacio: Aproximadamente en la escuela hay 750 alumnos (el Director no lo tiene claro), con un promedio de 45 alumnos, cantidad que, según profesores, es excesiva 	<ul style="list-style-type: none"> • “Hay que tratar de humanizar el establecimiento... con otro colegio ya hemos plantado cincuenta árboles, poner más área verdes, tratar de que los profesores tengan sus salas bonitas” (Director) • “Hojas para poder pasar una prueba no llegan (de la Municipalidad), llegan materiales para la pura oficina” (Profesor 8°) • “El número de alumnos por clase para mí es desastroso, muy alto.” (Profesor 8°)

La Escuela *Hace Diferencia*

	<p>está relacionado con la cantidad y asistencia del alumno.</p>	<p>ideal". (Profesor 7°)</p>	<p>para el buen desempeño educativo; lo ideal sería 37.</p>	
<p>ACCIONES DIRECTA/INDIRECTAS ENTE ENFOCADAS A LA VIOLENCIA ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las acciones en el <u>nivel de establecimiento</u> que se realizan son charlas anuales con los apoderados reforzando virtudes, valores y temas puntuales, y trabajo de orientación y apoyo a la familia en conjunto con el niño, para tratar problemas de violencia intrafamiliar o resolución de conflictos. Además, existe capacitación a profesores para la orientación y mediación familiar a través de diplomados y charlas. También, programas donde se integraron juegos y actividades recreativas como ping-pong, balones de básquetbol, etc. en los recreos, para la entretención de los niños. En el <u>nivel de curso</u> se realizan conversaciones entre el profesor y el curso cuando a un niño se le molesta demasiado (sistema de mediación). Las medidas tomadas en el <u>nivel individual</u> son atención constante a cada niño por parte de los profesores. Cuando se le observan comportamientos extraños o problemáticos se conversa dedicadamente con él (sistema de tutorías personales), se toman acuerdos individuales con los alumnos. Además, existe reforzamiento psicológico al niño abusado, para aumentar la confianza y seguridad en sí mismo y su autonomía respecto del resto de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> "Nosotros como colegio damos cursos de formación para la familia, se dan cursos de orientación familiar, en donde se cita al apoderado...y se le habla de la violencia, de la comunicación de la responsabilidad, de la pubertad"(Prof. Jefe de 7°) "Nosotros nos entrevistamos al menos tres veces al año con cada familia, el profesor jefe tiene que programar eso". (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> Se estableció en el <u>nivel de establecimiento</u> el sistema de unidocencia (un profesor que enseña todas las asignaturas de un mismo curso) como una medida de reducir los malos comportamientos y tener mayor sobre el curso. No obstante, según los agentes esta medida no está siendo efectiva ya que los malos comportamientos continúan aumentando. También, se realizan talleres (por ejemplo, el de madera) para niños que presentan problemas de disciplina. Los niños que asisten a estos afirman que es la asignatura que más les gusta. En el <u>nivel de curso</u>, se da el caso de profesores que apliquen sistema de mediación de conflictos; no obstante, esto no es una medida aplicada a nivel general en el profesorado. En el <u>nivel individual</u>, existe una psicóloga en el establecimiento para apoyar a niños que presentan problemas académicos y disciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> "A pesar de que nosotros estamos con unidocencia, haciendo todas las asignaturas a cada curso, el patio se convierte en la sala mayor, y ahí cada uno interviene como puede, o de repente no se interviene, los profesores pasan de largo" (Profesor 7°) "A mí lo que más me gusta de la escuela es el taller del profesor Edmundo, el taller de madera" (Alumno) "Aquí hay una psicóloga, la profesora Mónica y ella nos llama, y uno le dice y ella nos ayuda."(Alumno)

Variable	Colegio Particular Subvencionado		Escuela Municipal	
CULTURA	Análisis	Cita	Análisis	Cita
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> Hay una orientación valórica común y compartida entre quienes trabajan en el colegio, donde se destaca la participación e incorporación de los apoderados y profesores al proyecto educativo de la escuela; la formación de virtudes en alumnos, apoderados y docentes (desde aprender a comer, aprender a sentarse, aprender a hablar, etc., a valores mayores como fortaleza, el éxito, el orden, laboriosidad, el respeto y puntualidad); formar académicamente y preparar para el trabajo. Valoraciones Recíprocas: Se valora mucho la preocupación por cumplir bien el trabajo, la entrega, compromiso, dedicación; “un trabajo bien hecho y con ilusión”. En los profesores, la calidad, su profesionalismo e interés de perfeccionamiento. En los alumnos, su capacidad de trabajo y desarrollo académico, y su desarrollo como personas. Algunos agentes desvalorizan las familias y entornos de los alumnos, señalan que tienen vicios, malas costumbres y hábitos. Se enfatiza en la idea de que hay que corregir y mejorar sus hábitos y comportamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> “[Lo que más valoramos de los profesores] es como enseñan las clases, que no son chamulleros... cómo explican la materia.” (Alumno 8°) “Hay que formar a las familias... tienen que corregir para que sean mejores, hay un miedo muy grande a que los corrijan, un temor muy grande a equivocarse.” (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> En su orientación valórica como escuela se busca que los alumnos lleguen a ser “personas responsables y felices”, se enfatiza en la formación en el ámbito afectivo con los alumnos, la entrega valores, conductas y normas, como un motor; se resalta la importancia de que la escuela tiene que abrirse hacia la comunidad, entendiéndola y aceptándola tal como es (esto recién se está tratando de instituir, en la práctica todavía la participación de los apoderados es baja); se valora el hecho de que la escuela es percibida como la escuela símbolo de la escuela rebelde (sobre todo por directivos y docentes). Valoraciones Recíprocas: De los docentes, se valora su compromiso con un trabajo tan sacrificado y complejo, y su esfuerzo por mantenerlo. No se valora su preparación en términos profesionales y académicos, sino más bien sus capacidades de relación afectiva con los alumnos. En los alumnos, se valora su esfuerzo, su perseverancia, su alegría; no se valoran en términos de capacidades cognitivas ni expectativas de aprendizaje. Se valora la “cultura” de las familias y comunidad, “hay que enseñarles en sus propios términos”. 	<ul style="list-style-type: none"> “La cosa afectiva en esta escuela, en este sector, es una cosa fundamental” (Profesor de 7°) “La escuela tiene que abrirse, y eso significa que va entrar la comunidad” “Eso de ser emblemática, de ser una escuela rebelde, le asigna un valor agregado a los que trabajamos aquí, una identidad” (Profesor 7°) “Nos alimentamos de la felicidad y los éxitos de los niños, pero también nos alimentamos de los fracasos”. (Director)
FIESTAS Y CELEBRACIONES	<ul style="list-style-type: none"> Fiestas y celebraciones: Se celebran todas las fiestas “que son típicas efemérides de nuestra formación clásica” (p.e. como la Navidad, 18 de Septiembre, Pascua, etc.). Se realizan actividades como la Expo-Anual del colegio (alumnos exponen a toda la comunidad, vecinos, padres, lo que aprenden durante el año), una rifa y un bingo (organizada por los apoderados para financiar proyectos educativos). 	<ul style="list-style-type: none"> “La Expo-Anual es una exposición de todas las actividades que uno hace durante el año, están actividades de fútbol, actividades con los cursos, el día del colegio” (Profesor 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> Fiestas y celebraciones: Se celebra el aniversario del colegio (hacen olimpiadas, competencias, juegos, paseos a la cancha, a lugares cercanos). Además se festeja el 18 de Septiembre, el Día del Niño, Día de la Madre, de la Raza, etc. Según agentes, por medio de los actos la escuela “resucita”, logra organizarse no sólo internamente sino también con las familias para lograr las metas; muchos problemas cotidianos de la escuela se resuelven los días de fiesta, como la desmotivación o las malas relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> “A través de los actos la escuela resucita, lo que significa que la escuela se organiza de tal manera que funciona, logran metas, los estamentos se cumplen” (Director)

La Escuela *Hace Diferencia*

<p>RITOS Y TRATO COTIDIANO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El <u>trato cotidiano</u> entre profesores y alumnos es definido consensuadamente como formal. La distinción alumno/profesor se define claramente y se busca recalcar y mantener. Se reconoce una cercanía en la relación, los profesores conocen muy bien a sus alumnos y sus familias. • Hay bastante presencia de <u>ritos y formalidades cotidianas</u>, que constituyen una necesaria base de orden, como la formación de las mañanas, pedir permiso para salir de la sala, ponerse de pie cuando el profesor llega, hacer una oración antes de comenzar la clase, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • “La relación que tenemos no es de amigos, compinches, sino formal”. (Profesor 7°) • “Hay bastantes formalidades que hacen del sujeto un buen administrador de sí mismo e interacciones con los demás.” (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> • El <u>trato cotidiano</u> entre profesor y alumno es formal e informal, no hay clara distinción de roles. “La autoridad ya no es la autoridad abstracta, de lejos, sino que es la persona que les mejora los problemas desde el punto de vista emocional”. Los profesores comparten el lenguaje de los alumnos “se han metido en el barrio”. El profesor trata de no ser autoritario y tampoco ser amigo de los alumnos. • La escuela no tiene muchas instancias para la realización de <u>ritos cotidianos</u>. Lo único que se señala es que en algunas ocasiones los alumnos se forman para entrar a la sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Los profesores se han dado cuenta y se han mentalizado de tal forma que su lenguaje, su modo de ser, les permite interactuar con los alumnos y apoderados para poder mantener a la población.” (Director)
<p>CLIMA ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción de los distintos agentes coincide en que el <u>clima escolar</u> es muy grato para trabajar; un ambiente de respeto y tranquilidad, tanto dentro como fuera de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Es clima del colegio es bueno, o sea, los niños se desarrollan bien, tienen un montón de espacio para jugar.” (Profesor 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos señalan que en la escuela se da un <u>clima escolar</u> de libertad, cada profesor hace las cosas según su criterio y lo mejor que le parezca; un ambiente hogareño y de mucha confianza. Según el Director, en la escuela se percibe un clima tenso, “en cuanto a que es muy dinámico con los roles en su máximo de capacidad y esfuerzo, un clima agotador en este sentido.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Es un clima de trabajo con libertad porque cada uno puede pensar lo que quiera, uno puede trabajar como le de ganas.” (Profesor 8°)

Variable	Colegio Particular Subvencionado		Escuela Municipal	
RELACIÓN CON EL ENTORNO	Análisis	Cita	Análisis	Cita
<i>DISTINCIÓN ESCUELA/ ENTORNO</i>	<ul style="list-style-type: none"> El colegio tiene límites definidos respecto del entorno, se diferencia y tiene una identidad. Percepción generalizada de que el colegio “transforma” (académicamente, conductualmente, afectivamente, etc.) a los alumnos y a la familias en relación lo que eran antes. Desde la visión externa, el entorno comunal tiende a valorar positivamente la escuela, ésta goza de gran prestigio desde su entorno más cercano y más lejano. El colegio busca que el niño rompa su relación con su entorno, mantenerlo la mayor cantidad de tiempo ocupado para no estar “dando vueltas” o “perdiendo tiempo” en el barrio, distanciarlo de los riesgos de su entorno. La idea es que la comunidad entre a la escuela, y no que la escuela se abra a la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> “Ha ido mejorando el entorno por la influencia del mismo colegio, que es el objetivo final de este proyecto, que el colegio sirva para mejorar el entorno social” (Profesor 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> No existen límites claros y establecidos de la escuela respecto su entorno. Se intenta establecer una política de “escuela abierta a la comunidad”, que la comunidad pueda apropiarse de la escuela y que ésta les sea útil. Tendencia general a atribuir los problemas internos de violencia a las condiciones del sector y la familia de los alumnos. Los profesores aprenden el lenguaje de los niños, se comunican en sus mismos términos. Desde la visión externa, la escuela es catalogada como una escuela “rebelde” y violenta. 	<ul style="list-style-type: none"> “Al final, la conclusión que yo he llegado, es que nunca vamos a resolver la violencia, porque ésta resulta de afuera. El día que se resuelva es, cuando la gente tenga calidad de vida, trabajo, acceso a la salud, a la recreación” (Profesor 7°)
<i>ACCIONES Y PROGRAMAS ORIENTADOS DIRECTA/INDIRECTAMENTE A VIOLENCIA ESCOLAR</i>	<ul style="list-style-type: none"> Nivel Local- Comunal: Vínculos y programas con la Municipalidad de la comuna, con institución municipal de la comuna (mediación familiar, psicólogos, abogados y asistente social), con el Departamento de la Familia de la Municipalidad de otra comuna, con el Consultorio (que recibe muchos programas del Ministerio de Salud), Carabineros (les hacen regalo para el “Día del Carabinero”), Centro Deportivo de la Comuna (para apoyo a deportes como tenis, voleibol). Nivel Regional- Nacional: Programa de Educación Sexual para Adolescentes de la Universidad Católica, Programa de Mejoramiento Educativo (PME) y Programa Enlace (actualmente no opera en el colegio) del Ministerio de Educación, programas con la Fundación Andes y Fundación Fiyol (proporciona ayuda para la orquesta); vínculos con empresas privadas que otorgan financiamiento como Teleductos (beneficia el atletismo), la Fundación Irarrázabal (otorga becas para institutos técnicos profesionales), Banco de Crédito Infantil (becas para la orquesta). 	<ul style="list-style-type: none"> “Tenemos bastante vinculación con los centros abiertos y juntas de vecinos del sector, hay una buen vinculación con el consultorio, el cual tiene muchos programas del ministerio, después están los carabineros... como una red.” (Director) 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel Local- Comunal: Vínculos con grupos de la comunidad que realizan talleres de autocuidado, danza, lectura, y deportes; programas de la municipalidad (por ejemplo, realizan paseos a los alumnos). Nivel Regional- Nacional: Vínculos con organizaciones que otorgan programas atención psicológica, educación diferencial; vínculo con la JUNAEB para la obtención de alimento; Programa Enlaces del Ministerio de Educación. Según Director, llegan programas pero son poco operativos, muchas veces no se corresponden a las necesidades de la escuela en ese momento y ésta no los puede aprovechar. La escuela tiene que recibir todos los programas y no tiene la posibilidad de seleccionar cuáles requiere y cuáles no, y por lo tanto, se pierden muchos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> “Es importante que la escuela a través de sus necesidades que seleccione los programas que requiere, porque llegan y llegan y ahí quedan”. (Director)

La Escuela Hace Diferencia

<p>FAMILIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy variado el nivel socioeconómico de las familias, vienen hartos niños de una población y que tienen un nivel socioeconómico bajo y también recibe niños de otras partes de la comuna, que tienen un nivel socioeconómico más alto • Es alto el nivel de involucramiento de las familias, responden exitosamente a las exigencias del colegio de participación en reuniones (96,6% de asistencia), charlas y actividades. Se produce un problema de dependencia y de baja autoestima de los padres con los hijos, actualmente el colegio realiza capacitaciones para terminar con su enseñanza que está incompleta. • Los niveles de violencia intrafamiliar no son tan altos en relación con el entorno. Los casos que hay se tienden a saber, puesto que el profesor conoce bien a sus alumnos y familiares. Hay casos de violencia que han sido conversados con el profesor jefe y se les intenta dar solución en distintos niveles, pero sobre todo participando en las actividades del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> • "La familia firma un compromiso con el colegio de participar en charlas, reuniones... de acompañar a su hijo en la educación." (Profesor 8°) • "El colegio está enfocado para gente más humilde, y por lo tanto debiéramos enfocarnos a trabajar con la gente de la población" (Profesor 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> • El nivel socioeconómico de la familia de la escuela es bajo (alto porcentaje de padres cesantes o que están en las cárceles, madres solteras, hogares muy difíciles, etc.) • Falta mayor involucramiento de los apoderados, que se responsabilicen por la educación de sus hijos. La familia se desentiende del alumno, lo deja en manos del profesor y no se hace responsable. La participación de los apoderados a las reuniones es baja. • La violencia intrafamiliar es alta. Según profesores, los alumnos llegan al colegio muy tensos, muy cargados de sus casas, traen sus problemas a la escuela. El ambiente de las casas pone a los alumnos violentos y agresivos en la escuela. Según los alumnos muchos compañeros de ellos tienen problemas familiares, donde "los papás se pegan entre ellos". 	<ul style="list-style-type: none"> • "La población objetivo nuestra tiene un contexto complejo, en términos económico y sociales. (Director) • "Yo tengo un compañero que su papá es drogadicto y siempre me cuenta a mí, sufre mucho porque el papá siempre llega y le quita la plata, le pega a la mamá." (Alumno 7°)
<p>BARRIO-COMUNA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce mucha violencia del barrio, especialmente para algunas fechas (11 de septiembre, protección ante ataques del entorno con malla anti piedrazos). En los pasajes aledaños existe alto tráfico de drogas, así como alta delincuencia (peleas a golpes y balazos, robos, etc.) • Muy pocos alumnos pertenecen a pandillas de barrio, están ahí porque sus hermanos mayores (que no son de la escuela) lo hacen. Existen niños que pertenecen a grupos raperos, hiphoperos, etc., pero, según profesores, no son dañinos, ni causan disturbios públicos. El colegio está muy atento a detectar esto y a abordarlo cuando comienza a mostrar carácter de riesgo o a llamar la atención en algún sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • "De repente hay niños que se meten a pandillas porque tienen el hermano mayor y les llama la atención eso, pero en general uno está atento a eso y uno habla con ellos" (Profesor de 7°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los agentes afirman que se da alta violencia en el barrio. Los alumnos afirman que si ellos no están a la defensiva no sobreviven; por eso ellos deben ganarse el respeto de los demás siendo también violentos, respondiendo a las amenazas. Según el Director, alrededor de la escuela no es tan violento como en el "corazón" de la comuna, donde es muy fuerte el nivel de violencia. La comunidad es considerada por algunos profesores como algo perjudicial para los alumnos y "vicioso". • Hay casos de alumnos/ alumnas que se esperan afuera del colegio con grupos de amigos pertenecientes a pandillas y familiares armados y se amenazan y agreden entre sí. Esto ocurre fuera del colegio, pero involucra a alumnos y por lo tanto les trae problemas de violencia internos. Según un profesor, las pandillas son una forma casi natural de organización de los jóvenes de la escuela, el sentido de pertenencia a un grupo es muy fuerte. 	<ul style="list-style-type: none"> • "La población es muy agresiva, nosotros tenemos un entorno con mucha delincuencia, drogadicción y pandillas" (Profesor de 7°) • "Ha habido violencia de patota de barrio, donde uno le quiere pegar a otro, como pandillas que amenazan." (Director)

La Escuela *Hace Diferencia*