

POLÍTICAS PARA ABORDAR LA VIOLENCIA ESCOLAR

**UNA PROPUESTA PARA LOS
COLEGIOS BRITÁNICOS EN CHILE**

COMITÉ DE ORIENTACIÓN ABSCH

Santiago, agosto de 2009
© Asociación de Colegios Británicos en Chile

INDICE

<u>Contenidos</u>	<u>Páginas</u>
I. Introducción	3 – 5
II. Relevancia del tema: ¿Por qué es importante hablar de la violencia escolar?	6 – 9
III. ¿Por qué se produce la violencia y cómo prevenirla?	10 – 17
IV. Las normas de convivencia: Un encuentro entre el Derecho y la Ética: a. Convivencia escolar y ética. b. Convivencia escolar y Reforma Educacional.	18 – 21
V. Violencia y clima escolar: ➤ Relación entre violencia y clima escolar. ➤ La violencia en la escuela. ➤ Teorías sobre la violencia. ➤ Teorías generales sobre la violencia escolar. ➤ Conflicto y violencia.	22 – 34
VI. La investigación en violencia escolar.	35 – 55
VII. Bullying	56 – 59
VIII. Mitos acerca de la agresión en los colegios.	60
IX. Roles existentes en la Unidad Educativa. Compromiso con la convivencia escolar.	61 – 63
X. Los miembros de la comunidad y los actos deviolencia: Una tarea de todos. ¿Qué hacer?.	64 – 67
XI. La Justicia y su rol en las manifestaciones de Violencia Escolar en Chile.	68 – 71
XII. Distinciones necesarias.	72 – 73
XIII. Estrategias de intervención	74 – 77
XIV. Conclusiones	78
XV. Bibliografía	79 – 81

I. INTRODUCCIÓN

La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de los seres humanos y que tiene como fin último, **desarrollar aspectos relacionados con la moral, lo intelectual, lo artístico, lo físico y lo espiritual, mediante la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias, capacitándolos para participar de un Chile en vías de desarrollo.** Esta definición de educación, que es parte de las políticas de convivencia escolar del Ministerio de Educación, refleja un sentido de proyecto-país que pone el acento en las relaciones humanas que se dan dentro del aula y que son las que crearán una convivencia en la sociedad escolar.

“La Política de Convivencia escolar es un marco orientador para las acciones que todos los colegios pertenecientes a nuestra asociación, realicen a favor de un gran objetivo: Aprender a vivir juntos” (Mineduc, 2002).

Sólo así esta política de convivencia cumplirá una función orientadora y articulada del conjunto de acciones que los actores educativos emprenden y emprenderán en la formación de valores de convivencia, autonomía y solidaridad.

A pesar de ser éste un tema de difícil manejo, el Mineduc trabaja arduamente el tema de la violencia escolar a través de las “Políticas de Convivencia Escolar”. Cabe señalar que como propuesta reflexiva se enmarca en base al respeto y la tolerancia, asentados en un sistema de valores concretos, contruidos con una mirada efectiva de los agentes educativos, cimentando así una convivencia comprensiva y respetuosa con los intereses y necesidades de todos los miembros del sistema escolar. Debemos recordar que las escuelas son espacios donde interactúan personas diferentes, con distintas formas de pensar y actuar. El ser humano desarrolla su personalidad en la permanente relación con el mundo que lo rodea, consigo mismo y con los demás: para que esta relación sea constructiva debe realizarse en un ambiente de respeto por la vida, en armonía y participación con el otro.

En este contexto, los profesionales que formamos parte del Comité de Orientación de la Asociación de Colegios Británicos de Chile (ABSCH), estamos colaborando desde una visión humanista proponiendo a modo de sugerencia, políticas en materia de Violencia Escolar, para que estas sean aplicadas al interior de nuestras unidades educativas.

Sabemos que la educación no es una acción unívoca, es decir, no es sólo un sistema, sino además comprende al conjunto de ideas generadas y compartidas por una época histórica y cultura determinada. Esto implica entre otras tareas, la necesidad constante de re-pensar los fines y el sentido de la educación.

“La convivencia escolar es un ámbito fundamental para la formación personal y ciudadana de los estudiantes y para lograr aprendizajes de calidad. Las escuelas actúan desde su especificidad, a través de la enseñanza y el aprendizaje, transmitiendo valores y promoviendo la transformación de las pautas culturales vigentes. Las conductas, actitudes y formas de vivir no violentas, solidarias, responsables, justas y autónomas se aprenden primero al interior de la familia, siendo posteriormente reforzadas en el colegio” (Mineduc, 2002).

Sin embargo, las situaciones de violencia ocurridas en muchas instituciones escolares de nuestro país, como de otros países del mundo, nos revelan que estamos frente a un fenómeno que está presente en nuestra sociedad y que se expresa en nuestro entorno de diferentes maneras.

De este modo, enfocaremos nuestro trabajo en materias específicas y prácticas, las que podrán ser aplicadas en cada uno de los colegios que forman parte de nuestra asociación. Este no es un trabajo definitivo, será enriquecido por

cada uno de nosotros, quienes tenemos la diaria responsabilidad de educar y hacer las transformaciones que se requieran en materia educacional y social, con el propósito de consolidar a través de la convivencia los principios y valores que sustentan a la gran familia del ABSCH.

Por último, quiero agradecer y destacar la responsabilidad, el esfuerzo, la permanente disposición, la dedicación y el respeto que cada una de las profesionales del Comité de Orientación han brindado para hacer posible este trabajo, el cual hoy ponemos a disposición de toda la comunidad.

Muchas Gracias

José Antonio Rojas Olavarría
Presidente Comité de Orientación

II. RELEVANCIA DEL TEMA: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE HABLAR DE LA VIOLENCIA ESCOLAR?

Tomando en consideración los aportes en esta materia, proporcionados en forma directa por las investigadoras Milicic y López de Lérída (2008), podemos destacar que el psicólogo Noruego (1998), es reconocido como el primer investigador que dio impulso en 1970 al estudio de este fenómeno, extendiéndose a otros países a partir de las dos décadas siguientes. En los últimos años la problemática de la violencia entre escolares ha ido convirtiéndose en un asunto de interés general, como cabría esperar, ya que los medios de comunicación han presentado con más fuerza y frecuencia incidentes de severa gravedad.

Muchos países están implementando un gran número de programas que buscan prevenir, hacerse cargo y/o reparar situaciones de violencia entre escolares. Por sí solas estas situaciones no desaparecen, en tanto que existen múltiples estudios que validan la efectividad de los programas en disminuir las acciones violencia escolar (Smith, Ananiadou y Cowie, 2003, D`Andrea, 2004, Jonson y Jonson 2004, Serrate, 2007).

Es necesario realizar un desarrollo profesional docente orientado a que los diversos actores del sistema educativo aumenten sus competencias, tanto en visualizar como en desarrollar intervenciones orientadas a solucionar este grave problema. Cuando el contexto escolar y familiar no logran abordar en forma eficiente esta problemática y se ven superados por las dificultades, el clima escolar resultante es de una gran violencia. Esto atañe no sólo a los estudiantes que son frecuentemente violentados, sino también a los que temen serlo o aquellos que son observadores y no se sienten con fuerza, sintiéndose culpables de no intervenir por temor en la defensa de sus compañeros agredidos.

Resulta central abordar esta temática, dado el sufrimiento que experimentan los niños ante las situaciones de violencia y las repercusiones que estos actos repetitivos tienen en la vida adulta de los involucrados. Existen evidencias de que las personas que sufrieron de violencia en su infancia y adolescencia tienden a presentar una mayor soledad emocional y a tener mayores dificultades para mantener las relaciones de amistad (Shäfer, 2004).

También se observan consecuencias en la vida de los estudiantes que acosan a otros. Los alumnos hostigadores presentan una mayor probabilidad de realizar actos delictivos y tener problemas con el consumo de drogas, siendo necesario ser conscientes de lo fundamental que resulta detener sus actos agresivos y realizar intervenciones con ellos, para evitar que se vean involucrados en problemas con la justicia (Olweus, 1998).

Muchos de los acercamientos a tratar en la temática de la violencia escolar están focalizados en el problema de identificar los comportamientos negativos, en oposición de generar habilidades alternativas prosociales. La mayoría de las estrategias son reactivas, respondiendo al comportamiento indeseado más que operar proactivamente en la prevención de la ocurrencia de dichos comportamientos (Smith y Sandhu, 2004).

Muchos han sido los intentos por mejorar las acciones de violencia que se aprecian en las escuelas. Tal como lo señalan Milicic y López de Lérída (2008), existe un relativo consenso respecto al hostigamiento, identificándose en estas situaciones víctimas, hostigadores y testigos. Entre las víctimas es posible distinguir aquellas pasivas de aquellas denominadas como provocadoras. Las víctimas pasivas se caracterizan principalmente por ser personas ansiosas, inseguras, inteligentes, evitadoras de conflicto, sensibles, con un autoconcepto negativo, frecuentemente se sienten avergonzadas, suelen estar solas, y tienen pocas habilidades sociales. En el caso de los hombres suelen ser débiles. Por su parte, las víctimas provocadoras se caracterizan también por la ansiedad, por ser disruptivas, así como por presentar reacciones agresivas que no son bien recibidas por los otros alumnos (Olweus, 1998).

La ansiedad que presentan las víctimas y la deteriorada imagen que tienen de sí mismos, son difíciles de determinar con los factores asociados del inicio de las situaciones de violencia, pero sí pueden ser consideradas como producto o verse intensificadas debido al acoso de sus compañeros. Así, se conforma un círculo vicioso: a más ansiedad más violencia, y a más violencia u hostigamiento, mayores son los niveles de ansiedad (Olweus, 1998).

Los niños que son aislados y rechazados por sus compañeros sufren un malestar emocional significativo, a la vez que tienen un mayor riesgo de poder presentar una amplia gama de respuestas destructivas hacia los mismos o hacia otros (Smith y Sandhu, 2004).

Con cierta recurrencia aparecen noticias sobre el uso de armas en los colegios, los cuales frecuentemente son llevados a cabo por los niños en la búsqueda de venganza por todo el tiempo que sufrieron el abuso de sus pares (Reddy 2001, citado en Furlon, Morrison y Greif 2003). Esto no quiere decir que los niños hostigados o violentados en la escuela, presenten una tendencia a hacer uso de las armas en el futuro, sino que lo que pretende reflejar es el dolor de estos niños, el sentimiento de impotencia y que no encuentran algo o alguien con quien poder expresar y comunicar aquello que les sucede.

Por su parte, los alumnos que suelen ejercer algún tipo de violencia hacia un compañero o compañera, se caracterizan por tener reacciones agresivas y, en la mayoría de los casos, por poseer una gran fuerza física. Además de los agresores dominantes, poco empáticos y violentos, existen también los agresores pasivos que son los seguidores de los primeros, quienes no son los que toman la iniciativa en las agresiones y constituyen un grupo más heterogéneo.

Existen también los espectadores, es decir, el resto de los pares que observan lo que sucede y callan. Los motivos de su silencio podrían ser varios: que lo disfruten, que temen ser ellos objetos de estas burlas, que carezcan de habilidades sociales para evitarlos, que desconozcan el grado al que puede llegar esta escalada de agresividad. Cabe rescatar el posible dolor que experimentan también estos testigos mudos, quienes por temor a ser ellos el blanco de los hostigamientos, se mantienen en una posición de aliados incondicionales del agresor. Los espectadores frecuentemente se sienten inseguros e impotentes. (Rodríguez, 2005).

Con relación a las causas que generan el hostigamiento escolar, muchos padres de los niños hostigados reconocen algunas características desde la temprana edad, el hostigamiento de los compañeros puede incrementar la ansiedad y la autovaloración negativas, Miller, Beane y Kraus (1998) realizan un planteamiento interesante.

En Chile, las situaciones de violencia escolar, recientemente comienzan a ser tema de análisis e intervención. Este trabajo realizado por el grupo de profesionales del Comité de Orientación, tiene el propósito de ser un aporte en esa línea, revisando y desarrollando una reflexión sobre propuestas orientadas a la prevención del fenómeno de la violencia en el contexto escolar.

III. ¿POR QUÉ SE PRODUCE LA VIOLENCIA ESCOLAR? ¿CÓMO PREVENIRLA?

1. ¿Por qué se produce la violencia escolar?

1.1 Condiciones de riesgo y de protección desde un enfoque ecológico-evolutivo

Acorde con los aportes de Aguado (2001), para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte.

Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse incontables clases de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas. Entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar.

Para mejorar la convivencia escolar y para prevenir la violencia, se debería intervenir lo antes posible (sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad) y en todos estos niveles, desde una doble perspectiva:

- a) **La perspectiva evolutiva**, analizando las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo, en función de las tareas y de las habilidades vitales básicas. La comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de ese período, reforzando los logros conseguidos y compensando las deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. Debido a esto, se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades fundamentales que permitan al alumno/a: establecer vínculos de calidad en diversos contextos; ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizándolo la energía y el esfuerzo precisos

para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario; integrarse en grupos de iguales constructivos, resistiendo presiones inadecuadas; y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.

- b) **La perspectiva ecológica**, que trata de las condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual se pueda diseñar **la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios**, los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad.

2. El acoso entre iguales

En la última década se ha incrementado mucho la toma de conciencia respecto a un problema que es tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional: **el acoso entre iguales**. Los resultados obtenidos en los estudios científicos realizados sobre su incidencia reflejan que, a lo largo de su vida en la escuela, todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores, siendo esta última la situación más frecuente.

2.1 **Características de los agresores. El modelo dominio-sumisión como origen de la violencia**

Entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que acosan a sus compañeros, destacan las siguientes (Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y otros, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997): una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); **son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas con relación a los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; no son muy autocríticos**, por lo que cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores y encontrarla media o incluso alta.

Entre los principales antecedentes familiares, suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando

la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal.

2.2 La situación de las víctimas

Entre los estudiantes que son víctimas de violencia suelen diferenciarse dos situaciones (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y otros, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Smith y otros, 2004):

- **La víctima típica, o víctima pasiva**, que se caracteriza por una situación social de aislamiento, en relación con la cual cabe considerar su escasa asertividad y su dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva; miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación); acusada ansiedad, inseguridad y baja autoestima, características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas acerca de culpabilizarse ellas mismas de su situación y hasta de negarla, debido quizás a que la consideran como más vergonzosa de lo que lo hacen con la suya los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).
- **La víctima activa**, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos con mayor rechazo por parte sus compañeros (superior al que tienen los agresores y las víctimas pasivas), situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a poder elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación; con problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad), y con cierta disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes. Dichas características han hecho que, en ocasiones, este tipo de víctimas sea considerada como provocadora, asociación que convendría evitar para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima que suele existir respecto a cualquier tipo de violencia, también en la escolar. La situación de las víctimas activas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo. Una significación especial respecto a la prevención de la victimización tienen los resultados obtenidos en algunos estudios (aunque poco mencionados en el conjunto de la investigación), según los cuales el riesgo de ser víctima se incrementa por el hecho de pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja (Díaz-Aguado, 1992; Troyna y Hatcher, 1992); por presentar dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias (Nabuzoka y Smith, 1993); por manifestar complicaciones de expresión verbal o por la que puede existir entre los estudiantes que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Smith y Sandhu, 1999)

¿Cómo interpretar los resultados obtenidos sobre las características de las víctimas? ¿Pueden ser considerados como meros problemas individuales, y, por tanto, superables a través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de dicha situación? o ¿exigen ser reconocidos también como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de violencia que tienen lugar en el conjunto de la sociedad?. La respuesta que se dé a estos interrogantes tiene una gran importancia, porque de ella dependerá la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo, así como la posibilidad de contribuir a contrarrestar la frecuente tendencia que se produce en todo tipo de violencia (incluida la escolar) a justificar el acoso culpabilizando a la víctima, que suele activarse no sólo en los agresores sino también en las propias víctimas y en las personas de su entorno.

Tal tendencia está muy relacionada con la necesidad de creer que el mundo es justo (Lerner, 1980), y con la de confiar en que los graves acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Para no contribuir a dicha tendencia, y sí a la de su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones psicológicas acerca de la situación de la víctima, enfatizando los cambios que es necesario llevar a cabo en la escuela para prevenir la violencia, evitando describir las características individuales que incrementen el riesgo con términos que puedan activar la tendencia a culpar a la víctima.

2.3 El papel de los compañeros frente a las situaciones de violencia

El estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en los actos de violencia está creciendo de forma importante en los últimos años (Cowie, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y otros, 1996; 1998), al observarse que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce. Como reflejo de la importancia que tiene su papel, cabe destacar uno de los resultados que, de manera sistemática, se repite en los estudios sobre el perfil de las víctimas y de los agresores, en los que se observa que las primeras suelen estar muy aisladas, sin amigos, y ser bastante impopulares, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores, sobre todo entre las víctimas activas.

Para explicarlo conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre y de que aumente su aislamiento (Baker, 1998; Cowie, 2000; Pellegrini y otros., 1999; Salmivalli y otros, 1996; Smith y otros., 2004). **Por otra parte, también se ha observado que tener amigos y caer bien son circunstancias que protegen contra la victimización**, aunque el carácter protector de los amigos es casi nulo si proceden del grupo de víctimas, debido tal

vez a su debilidad a la hora de intervenir. De ahí se desprende que, para prevenir la violencia, es necesario intervenir con el conjunto de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhiba su aparición (Salmivalli, 1999).

2.4 Características de la escuela tradicional que incrementan el riesgo: incoherencia y currículum oculto respecto a la violencia.

El conjunto de resultados obtenidos sobre el acoso entre iguales, refleja que determinadas características de la escuela tradicional contribuyen a dicho problema y dificultan su superación, como son:

- **La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales**, considerándolas como inevitables sobre todo entre los chicos, o como problemas que ellos deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para «curtirse». Como reflejo de su extensión actual, cabe destacar que, en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), el 37,6% de los adolescentes evaluados manifestó su aceptación de la creencia de que “Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde”, muy de acuerdo con una de las frases que con cierta frecuencia siguen transmitiendo los adultos a los niños: “Si te pegan, pega”, en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa otra incoherencia existente aún más amplia en el resto de la sociedad en relación con dicho problema.
- **El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera.** En función de esto puede explicarse que el hecho de estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, de aislamiento...).
- **Insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares**, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esa falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, sobre todo en el nivel de la educación secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia.

LAS NORMAS DE CONVIVENCIA: UN ENCUENTRO ENTRE EL DERECHO Y LA ÉTICA

El punto de encuentro entre el derecho y la moral son los derechos humanos. Ellos se fundamentan en la ética como forma de realización histórica de la autonomía moral. Pero sin una legalidad, sin una normativa que los reglamente, son mera declaración de voluntad. Por lo anterior, es fundamental que nuestras instituciones educacionales pertenecientes a la Asociación de Colegios Británicos, plasmen en sus Proyectos Educativos y en los Proyectos de Prevención, las normas de convivencia, los procedimientos de abordaje de conflictos y las sanciones que corresponda. Cuando las normas escritas son claras, efectivas y conocidas por todos, es posible crear un ambiente de sana convivencia escolar.

a) Convivencia Escolar y Etica

La ética nos remite a los valores que la comunidad educativa ha establecido como valores fundamentales en el Proyecto Educativo. Son estos los que impregnan la misión y visión en cada uno de los colegios de nuestra asociación, los que además deben ser fundamentales para cada una de las escuelas de nuestro país. Orientan los sentidos de la normativa escolar; definen criterios frente a procedimientos de resolución de conflictos. Del mismo modo, es la ética consensuada, compartida, conocida, que unifica y da sentido al conjunto de acciones, saberes y lenguajes a los que los profesores y profesoras dan vida a diario.

La consistencia ética se refiere a la coherencia entre los valores declarados y la vivencia de ellos en el ámbito escolar. En otras palabras, a la coherencia y consistencia entre el decir y el hacer pedagógico.

A través de la convivencia escolar se transmiten modelos, consciente o inconscientemente a los niños, niñas y jóvenes. Precisamente en las vivencias y expresiones del diario vivir, *“la transversalidad de los valores es una cuestión ineludible, puesto que la escuela es el primer espacio público de aprendizaje de códigos de vida comunitaria fuera de la familia. Probablemente la escuela es el espacio en donde el tiempo se transforma en historia y las relaciones humanas allí experimentadas se transforman en modelo de convivencia social”* (Mineduc, 2002).

Un ejemplo de consistencia ética en la convivencia escolar es cuando en una escuela son igualmente reconocidas todas las culturas en ellas representadas apreciando el mutuo enriquecimiento en la interacción diaria.

En consecuencia, la concordancia entre misión – visión del proyecto Educativo y el estilo relacional que se promueve al interior de la comunidad educativa constituye un medio y un fin de aprendizaje en sí misma.

“La noción de calidad en la convivencia debe concebir la disciplina de un ordenamiento de la vida en común, originada en los valores que identifican a la comunidad educativa y formulada en base a la participación y la integración. De esta manera, no se trata de adherir la disciplina, sino de darle sentido formativo. En ello encontramos las bases de la formación ciudadana y la calidad de convivencia” (Foro Interamericano de Convivencia Escolar, Santiago, 2002).

b) La convivencia escolar y la Reforma Educativa

La vida escolar se constituye principalmente en los estilos de interrelación entre los actores educativos, la presencia o ausencia del efecto en el trato, la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, apoderados y miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios destinados para actividades no programadas; la acogida o rechazo que alumnos, alumnas y padres encuentren en sus propuestas o inquietudes y otros tantos factores que hacen la vida cotidiana.

Todos en su conjunto van dando forma y calidad a la convivencia y serán elementos que incidirán fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003), documento consensuado entre los profesores y profesoras de nuestro país, no se encuentra circunscrito a un solo sector de aprendizaje, sino que es el eje vertebral que une distintos ejes de objetivos, contenidos y modalidades de acción que le dan coherencia y solidez en todos los sectores de aprendizajes. Este eje vertebral corresponde a los Objetivos Fundamentales Transversales, los cuales contribuyen a tener claridad acerca del horizonte educativo. Entre los aspectos más importantes destaca que los valores no sólo deben enunciarse en la labor pedagógica, sino sobretodo practicarlos diariamente, con el propósito de favorecer y fortalecer la efectiva y sana convivencia escolar en todos los establecimientos educacionales de nuestro país.

El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano en una cultura de país animada por la construcción de proyectos comunes, los que tienen un lugar importante en la vida escolar.

“La experiencia nos permite descubrir una proporcionalidad directa entre la calidad de convivencia y la calidad de aprendizajes, es así que una mejor calidad de convivencia va a incidir en una mejor calidad de vida personal y común de los estudiantes. Es un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía y favorecerá las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados” (E.Schiefelbein, 2002).

Para que nuestros alumnos y alumnas que forman parte de nuestra Asociación de Colegios Británicos de Chile, egresen con una verdadera cultura cívica, su formación debe estar provista de conocimientos, comprensión y elaboración de argumentos, competencias lingüísticas, interpretación de los hechos, capacidad de análisis, espíritu crítico y ser capaces de formular conclusiones propias, entre otras.

Los aprendizajes en todas sus dimensiones: cognitiva, ética y socio afectivo, son la base de la formación ciudadana; pero aprendizajes sin una práctica de convivencia tolerante y respetuosa de la diversidad son sólo un cúmulo de conocimientos que no se ejercitan ni adquieren sentido en la vida cotidiana de los estudiantes.

IV. VIOLENCIA Y CLIMA ESCOLAR

a) El clima escolar y rendimiento escolar

Clima escolar “ es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, 2001, p.15). Es decir, refiere a la sensación que se produce cuando se participa de las actividades escolares, así como a las normas y creencias que operan en el sistema escolar (Aron y Milicic, 1999). Por su parte el clima corresponde a una percepción que es producto de la experiencia de participación en una situación particular, se puede estudiar desde la perspectiva de los distintos actores involucrados y puede variar entre los individuos que lo evalúan, pero tienden a ser compartido. Puede referirse tanto a la sala de clases como a la institución (Cornejo y Redondo, 2001) y considera tanto la perspectiva de los profesores como la de los estudiantes (Aron y Milicic, 1999). Según Howard, Howell y Brainard (1987), en Aron y Milicic (1999), un clima adecuado debe satisfacer las necesidades humanas básicas: fisiológicas, de seguridad, de aceptación y compañerismo, de logro y reconocimiento y de maximizar el propio potencial.

Un clima escolar positivo “permite al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo...” Y posibilita su desarrollo personal. “Los climas sociales negativos ...producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente” (Aron y Milicic, 1999).

Se ha establecido que los colegios efectivos, aquellos que, independientemente de sus condiciones de existencia, alcanzan los objetivos educacionales propuestos, presentan un clima positivo, seguro y una comunidad

cohesionada, con espíritu de equipo, lo que se expresa en programas y actividades bien estructuradas. En este tipo de escuelas existe satisfacción profesional, participación de los estudiantes y padres y el tipo de relación que se establece entre profesor y estudiante favorece la buena comunicación y, ante conductas desviadas, no se responde con coersión sino que se tratan terapéuticamente (Arancibia, 1992).

Tal como lo señalamos anteriormente, la violencia existe en todos los colegios y la mayoría de los estudiantes son maltratados por uno o varios de sus compañeros. Entonces, el clima escolar se ve negativamente afectado a causa de la intimidación. Los factores que provocan esto son, en primer lugar, el estado emocional de las víctimas con posterioridad al acto de agresión, así como sus consecuencias psicológicas y sobre la salud física a mediano y largo plazo. Además, el clima acusa los rasgos que caracterizan a los intimidadores, también porque un importante porcentaje de acciones de intimidación ocurren en la sala de clases. Sin embargo, no se ha establecido directamente la relación entre clima escolar y violencia, pero es evidente que las acciones de intimidación impactan negativamente sobre el clima escolar y que, a su vez, el clima escolar que se genera favorece la emergencia de acciones de intimidación, constituyéndose en un círculo pernicioso de violencia. También se ha establecido que el clima positivo es una de las variables que más impactan en el aprendizaje. Pareciera evidente entonces, que al aumentar el número de conflictos y de agresiones en las salas de clases y en los establecimientos, se produce un deterioro del clima escolar, lo que a su vez impacta negativamente tanto sobre los estudiantes, en su desarrollo moral y social y en su aprendizaje, como en el profesorado (Del Barrio, Martín y Montero, 2003).

Otros estudios han demostrado que las escuelas con bajos niveles de comportamiento violento se distinguen de aquellas con altos índices, en cuanto a un clima escolar más positivo, donde los sentimientos comunitarios y la inclusividad son evidentes.

“Los alumnos que se sienten reconocidos y apreciados al menos por un adulto en el establecimiento, tendrán menos probabilidades de actuar en contra del carácter escolar de la no violencia” (Walker, 2003) .

Un plan de disciplina de vida que abarque a todo el colegio ayuda a promover una cultura estudiantil pacífica y preocupada.

“Se deben crear estructuras para alcanzar dos metas: enseñar y reforzar activamente el comportamiento de los niños y jóvenes en forma explícita, cuando manifiestan comportamientos pro-sociales básicos, y hacer a los estudiantes responsables por sus acciones erróneas de manera justa y consistente.” (Walker, Colvin y Ramsey ,1995).

Creando una atmósfera no institucional y atrayente en el establecimiento puede contribuir a crear un clima escolar positivo. Reparar el vandalismo

rápidamente y mostrar preocupación por el establecimiento desalientan futuros actos de vandálicos.

“Hacer que los alumnos se involucren en el hermoseamiento del edificio y los terrenos aumenta los sentimientos de pertenencia y comunidad.” (Sabo, 1993).

b) **La violencia en la escuela.**

Uno de los problemas más serios con los que se enfrenta el sistema educativo es el recrudecimiento de las situaciones generadoras de violencia, afectando de modo significativo el ambiente escolar. El deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos y alumnas. Además de tener influencia sobre la calidad de la enseñanza y sobre el desempeño académico, la “atmósfera violenta” de la escuela afecta a la función profesional del equipo técnico-pedagógico. Por otra parte, ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que afecta a la idea que ellos se hacen de la administración escolar, y también a sus impresiones sobre los propios profesores y profesoras.

La institución escolar es un espacio donde se producen múltiples interacciones entre los pares y entre estos y los adultos (profesores, administrativos, directivos docentes, alumnos, padres y apoderados). Este verdadero tejido de interacciones tiene un importante significado para sus miembros en la medida que la dinámica escolar tiene una duración relativamente larga. Los procesos de socialización se producen en este espacio, al mismo tiempo que son múltiples los aprendizajes que se adquieren en el período escolar.

Un fenómeno que en el último tiempo ha concitado el interés de la comunidad, tanto nacional como escolar, es aquel relacionado con los hechos de violencia que ocurren en las escuelas, colegios y liceos de Chile. Estos hechos tienen manifestaciones sorprendentes y llamativas. Ejemplo de ello son las agresiones con armas de fuego o blancas entre compañeros y compañeras de curso o desde estos hacia algún profesor, o agresiones de otra índole en las que participan estos mismos actores. Por otra parte, existen otras expresiones de violencia que han sido descritas como bullying, cuyas manifestaciones dicen relación con la intimidación, el hostigamiento y la victimización entre los escolares (Ortega, 1998).

Estas expresiones de violencia escolar tipificadas como matonaje, que se dan al interior de la dinámica escolar son frecuentemente expresiones de exclusión social de algunos grupos de niños y jóvenes hacia otros,

constituyéndose de esta manera una relación entre grupos o subgrupos al interior de la escuela y que debe ser persistente en el tiempo. Aunque estas manifestaciones se dan en el ambiente escolar, sus causas no pueden ser atribuidas totalmente a la dinámica que se da en el espacio escolar, su causa es multifactorial.

En este sentido es posible pensar la escuela como un espacio que acoge, por una parte y que reproduce por otra, muchas de las dinámicas sociales que se dan en la sociedad. Sin perjuicio de lo anterior, la dinámica escolar tiene gran relevancia al momento de hacerse cargo potenciando o despotenciando las manifestaciones de violencia al interior de ella. En este sentido, en el último tiempo se ha levantado con fuerza el concepto de Convivencia Escolar que el Ministerio de Educación conceptualiza de la siguiente manera:

“Entendemos por convivencia escolar la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.” (Mineduc, 2002).

La insuficiencia de constituir límites entre el concepto de violencia y el de agresión es una materia de profunda importancia. En los 90, diversos estudios generaron buenos resultados en la búsqueda, no sólo de la comprensión del fenómeno de la violencia, sino también en hacer perceptible lo cotidiano de la vida escolar. Afirmar que los conflictos en la escuela se han dado desde siempre no es novedad, los alumnos siempre han tenido conflictos y los han resuelto ya sea por medios pacíficos o a través de peleas. Los profesores siempre han ejercido presión y castigo a sus alumnos. El cambio está en que antes los escolares y los profesores confiaban en los recursos que utilizaban para resolverlos dentro de la misma escuela o también fuera de ella si la circunstancia así lo requería.

En la escuela actual se dan un exceso de activismo confuso y una falta de confianza, existe hoy una fuerte sensación de inseguridad en la escuela. Se habla de crisis de la escuela, como si ello significara que la escuela está herida de muerte, como afirmaba la corriente antiescuela. Este planteamiento radical es equivocado, puesto que la palabra crisis, aunque genera problemas, ha de entenderse como algo positivo que exige estar en constante movimiento para no dormirse en los laureles del pasado, sino asumir las exigencias del presente y el reto en la construcción del futuro. Esto demanda de la escuela una actitud de cambio, innovadora, transformadora y comprometida con la sociedad de su tiempo para responder a las demandas educativas de esta última.

La escuela permanente esta siendo sometida a una tensión que va más allá del hecho de replantearse sus funciones en la sociedad, cuestionando su identidad como institución social y educativa. Son numerosas las referencias en las que se confrontan y verifican las dimensiones de este problema, tanto en la diversidad de los enfoques como el análisis. Por otro lado existen coincidencias o factores comunes que facilitan una comprensión global y diferencial del fenómeno. Desde este planteamiento, hablar de dificultad de la escuela es coherente con una escuela dinámica y en continuo compromiso para responder de manera adecuada a las necesidades educativas que la sociedad le plantea.

La globalización sinónimo de velocidad del desarrollo de la sociedad actual posmoderna, supera la capacidad de las instituciones para relacionar y enfrentar los distintos conflictos que se van sucediendo. Esta coexistencia de la pluralidad y diversidad se da hoy también en el sistema educativo, caracterizado por la de diversidad multicultural y multiétnica, pero no asegura que sus integrantes aprendan a convivir con dicha pluralidad, perpetuándose en una situación de conflicto permanente, exigiendo asimismo a la institución educativa, a replantearse sus funciones y también sus sistemas de organización.

El ser humano es agresivo por naturaleza, debido a su necesidad de protección y defensa, propio de esta sociedad actual, afectando a toda la comunidad escolar. La violencia se puede definir como el uso de la fuerza abierta u oculta con el fin de obtener de un individuo o grupo lo que no quieren libremente. La víctima y el victimario están unidos uno al otro por una larga y compleja relación de demandas y necesidades recíprocas que pueden generar hostilidad, frustración y maltrato.

Existe un error en la mirada reduccionista al analizar la violencia escolar desde un planteamiento físico o localista de la escuela, como si ésta se redujera únicamente a aquella que se produce dentro de sus muros de las escuelas, lo que produce una visión parcial e insuficiente. La violencia escolar es más compleja e implica otras variables y procesos. El concepto de escuela no es algo atascado ni de lugar geográfica, es algo dinámico y se refiere a la comunidad de personas cuya finalidad es educar. Actividad que, por supuesto, no se realiza sólo en el centro educativo. Esto no debe conducirnos al error de confundir el continente (edificio) con el contenido (comunidad de personas). El contenido tampoco hay que considerarlo como algo interno del centro y ajeno a cualquier influencia externa.

La escuela tiene una función social, en este sentido, el juicio defensor de que lo que acaece en el ámbito privado de las personas y grupos como en el ámbito institucional, tiene una ocurrencia significativa para la institución escolar.

Esto ha conducido a sostener que la institución escolar es una sociedad en espejo que refleja los procesos sociales de la misma, reproduciendo sus conflictos y su forma de resolverlos. Esta doble realidad de la escuela (como comunidad de personas y como procesos sociales en la misma) fundamenta la tesis de que la violencia escolar no puede entenderse al margen de la violencia existente en la sociedad, produciendo una situación confusa en la que se encuentra la escuela hoy, haciendo difícil abordar de manera eficaz y racional el tema de la violencia escolar al no precisar una serie de cuestiones conceptuales.

La primera se refiere a la escuela como institución educadora y la segunda al concepto y causas de la violencia.

c) Teorías sobre la violencia

- 1) **Las Teorías biológicas** que afirman que la agresividad y la violencia son algo innato, congénito o hereditario es el eje explicativo en el que coinciden las denominadas teorías biológicas; la frase “el delincuente nace no se hace” se considera el paladín de esta corriente. Las que unen la tendencia a la agresividad con una determinada configuración orgánica y psíquica con una fórmula cromosómica determinada., las que tratan de mostrar que la conducta agresiva y violenta está relacionada o depende de alguna zona del organismo, como el hipotálamo, también existen las que la asocian con la estimulación de determinadas sustancias como la adrenalina, noradrelanina, etc., ya que provocan alteraciones neurofuncionales en los sujetos, como aumento del pulso, presión arterial, gestación de ciertas reacciones gástricas.

- 2) **La Teorías etológicas** se limitó inicialmente al análisis de la conducta de los animales, pero sus estudios han ayudado a superar las explicaciones de la conducta animal como una simple sucesión encadenada de una proyección en el mundo animal de argumentos antropomórficos, es importante no desaprovechar la contribución de la etología al comportamiento agresivo. Conciben la conducta agresiva como una fuerza inconsciente ante agentes externos, de ahí se derivan una serie de explicaciones cuyo eje principal establece que la conducta animal se desencadena a causa de la afluencia coincidente de un encadenamiento de factores internos y externos. El nivel de motivación de los factores internos y la especificidad del estímulo externo da entre ellos una correlación inversa. Esto es, cuanto menor sea el nivel de motivación del factor interno, mayor especificidad se requiere en el estímulo externo, y viceversa. Si la fuerza del factor interno es muy alta, puede incluso no requerirse estímulo externo alguno para que se dé el comportamiento.

- 3) **La Teorías psicológicas** plantean que una coexistencia de un problema personal prevalecido de un aprendizaje incorrecto crea dos ejes en que se articulan la mayoría de las teorías psicológicas: sistematizar la contribución del psicoanálisis a las teorías de la agresión, es decir, frustración-agresión, tendencia o impulso agresivo primario, falta de maduración del superyó y aprendizaje o imitación. Basados en el paradigma explicativo “frustración-agresión”, consideran que detrás de toda agresión hay siempre una frustración, sea a nivel individual o colectivo. En el marco del paradigma “tendencia o impulso agresivo primario”, junto al impulso erótico de conservar la vida, distingue el impulso temático que conduce al hombre a destruir y matar, en el marco del paradigma de “falta de maduración del yo o maduración insuficiente”, atribuye la conducta agresiva a un superyó débil.

El paradigma del “aprendizaje o imitación” ha sido muy desarrollado por Bandura para el aprendizaje a nivel general con su ya conocida contribución del aprendizaje por modelos.

- a) **Teorías socioculturales.** Existe una postura que daría cuenta que el factor económico causa la violencia y por otro lado, al explicar la violencia juvenil, se atribuye al desinterés y desconexión de los jóvenes del mundo adulto y como consecuencia a la insuficiente integración.

Las explicaciones están bastante relacionadas, y en ellas encuentran base científica y argumental que la pobreza y la exclusión social son dos de los mayores focos desencadenantes de violencia. En este sentido para las teorías socioculturales, la violencia se ataja abordando los problemas sociales que la hacen posible y actuando de manera preventiva, correctiva sobre las condiciones y situaciones sociales en las que se desencadena y desarrolla, incluso destruyéndolas.

La explicación dicotómica de la violencia, se considera hoy como un retroceso científico, porque se entiende que las diferentes teorías son complementarias, explicaciones parciales de un proceso complejo que contribuyen, desde su propia perspectiva disciplinaria o científica, por tanto habría que avanzar en la búsqueda de una explicación más integral e interdisciplinaria del comportamiento agresivo y de la violencia.

Así, las teorías biológicas ponen de manifiesto que en función de la constitución biológica, unas personas poseen mayor tendencia a reaccionar con conductas violentas a determinados estímulos. Las psicológicas proporcionan toda una serie de elementos para detectar los

procesos y conflictos en los que se fundamenta la conducta violenta, de igual manera que las sociológicas.

Las teorías ofrecen orientaciones, pero su generalización para la elaboración de programas de prevención de la violencia implica un grave error si no se complementa con la información adquirida en cada situación personal y social. La diversidad de definiciones sobre el concepto de violencia pone de manifiesto que son fenómenos complejos en que la multitud de factores no siempre son controlables ni cuantificables. Su prevención y tratamiento, por lo tanto, no admite aplicaciones generales sino que cada conducta de violencia requiere un diagnóstico previo y su tratamiento específico.

En este contexto, conviene dudar de las respuestas sociales, políticas, psicológicas, pedagógicas, culturales, científicas o ideológicas que se presentan como la solución. No existen soluciones, sino acciones concretas y específicas a cada caso.

Si la conducta violenta se produce, por supuesto que hay que tratarla para que desaparezca, pero ello no debe inducir a olvidar que el mejor tratamiento está en la prevención, en hacer que no exista. Presumiblemente muchas escuelas, colegios y liceos han perdido la función educadora o al menos se han preocupado más de las funciones de enseñanza-aprendizaje. No debemos olvidar que una buena estrategia para obtener resultados sobresalientes en lo académico, proviene de la sana convivencia escolar desarrollada al interior de la Unidad Educativa.

b) **Teorías generales sobre la violencia escolar**

Las fronteras entre la violencia escolar y la violencia social están cada vez menos definidas. La irrupción de la violencia en la escuela hace que ésta deje de ser un espacio protegido. La escuela se ha convertido hoy no sólo en un lugar de reproducción de violencias que se dan en el nivel macro de la sociedad, sino que ella misma y a consecuencia de su especificidad como institución educativa, genera y fomenta también múltiples y diversos tipos de violencia. La violencia escolar no es ya una simple percepción de amenaza por parte de la comunidad escolar, sino un hecho real y significativo, tanto que la sensación de inseguridad en los centros escolares está bastante extendida. En otras palabras, en la escuela no sólo se realizan conductas violentas (violencia en la escuela), sino que la propia institución escolar se acaba transformando en un territorio de

producción de conductas violentas diversas (violencia escolar o violencia de la escuela / escuelas violentas).

La teoría central sobre la que giran todas las explicaciones incluidas en esta corriente indican que las conductas agresivas y la violencia no son un producto de la propia escuela, sino que son la misma violencia personal y social existentes en la sociedad que se llevan a cabo en el centro educativo, o que eligen como escenario de violencia a la escuela, logrando que la escuela deje de ser el lugar tradicional de encuentro y convivencia. Este uso de la escuela como lugar de violencia puede ser utilizado tanto por los individuos y grupos integrantes de la comunidad escolar como por otros ajenos a la misma o menos relacionados con ella.

La violencia escolar es un espejo de la violencia social. La mayoría de las veces es simple reproducción de los procesos sociales violentos existentes en la sociedad donde la escuela está ubicada. Esta circunstancia siempre ha concurrido en la escuela; sin embargo, el problema se hace hoy más complejo, no solo porque la micro y la macrodelinuencia experimentan progresiva e inexorablemente un incremento cuantitativo, sino también porque una y otra se mueven ya en un contexto de globalización del crimen organizado y del tráfico de drogas, aumentando la sensación de miedo e inseguridad en los ciudadanos, que, aunque no siempre responde a hechos objetivos, condiciona de tal manera la vida de los mismos en las ciudades, que provoca una modificación de sus hábitos de conducta, de moverse y de reunión, hecho que trasciende el simple comportamiento para afectar a la forma de vivir. Esto hace que la escuela encuentre mayores dificultades en la sociedad globalizada actual para resolver por sí misma los conflictos entre alumnos, entre profesores, entre profesores y alumnos, entre padres y profesores, etc. que las que tuvo en otros momentos históricos

c) **Conflicto y violencia son dos procesos distintos**

Conviene recordar que una cosa es el conflicto y otra la violencia, los conflictos se originan donde hay pluralidad y diversidad, contraste de opiniones, ideas y valores o defensa de intereses distintos. Ello es positivo, porque la multiplicidad y variedad produce dinámicas y procesos de creación e innovación, aunque también genere focos de violencia, en cambio, la violencia es la forma de resolver el conflicto por procedimientos agresivos, belicosos o, valga la redundancia, violentos. El conflicto es algo inherente a la propia pluralidad y diversidad de las personas, de los grupos y de los pueblos, así como al hecho de la diversidad de ideas, culturas,

valores, creencias, formas de vida e intereses que aquellos generan, desarrollan, difunden y contrastan.

La diversidad y la pluralidad, evidentemente, originan conflictos, pero éstos no tienen por qué resolverse a través de la violencia sino del diálogo, el debate, la negociación y el acuerdo, cual ocurre teóricamente en las sociedades civilizadas y democráticas. Sin duda la práctica desmiente este principio teórico, porque encontramos demasiadas referencias y situaciones en las que los conflictos se resuelven de manera poco racional y violenta.

VI. LA INVESTIGACIÓN EN VIOLENCIA ESCOLAR

1. El problema de la definición de la violencia Escolar:

Un problema frecuente a la hora de preguntarse por este fenómeno tiene que ver con aquello que entendemos por el concepto de “Violencia Escolar”. Variados investigadores han hecho hincapié en la falta de acuerdo que existe, lo que ha influido en la enorme dificultad de poder equiparar resultados en el mundo y por sobre todo, tener cierta coherencia a la hora de coordinar intervenciones (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998; Defensor del Pueblo, 1999; García & Madriaza, 2004c). Dubet por ejemplo, de manera bastante escéptica entiende en la violencia escolar *“una categoría general que representa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de dificultades de la escuela”* (Dubet en Zeron, 2004, p 4.). Esta definición del problema de la violencia escolar, resalta el amplio espectro de conductas que entran bajo el toldo del concepto y la multiplicidad de factores que confluyen en su generación.

La literatura ha resaltado principalmente la violencia que se da entre estudiantes. En este marco, inicialmente fue el concepto de “mobbing” el que atrajo las miradas de los primeros investigadores entre los países escandinavos, hacia comienzos de los años setenta. Este concepto resaltaba las conductas de acoso y amenaza que se realizaban unilateralmente entre compañeros (Olweus, 1998). Olweus por ejemplo, definió la violencia escolar a través de la intimidación: *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”* (1998, p. 25).

En USA por el contrario, tendió a utilizarse la palabra “bullying” concepto que actualmente es el más usado dentro de la literatura internacional– (Ortega, 1998). “Bullying” traducido al español puede ser interpretado como “matonaje”, es decir, se asocia también a un uso impropio y persistente de la fuerza, por parte de un estudiante hacia otro.

Las ideas sobre violencia en el nivel estudiantil, han sido fuertemente influenciadas por esta unilateralidad del uso del poder y la fuerza y por tanto, por la asimetría o desigualdad en el uso de éstas (Aron, 2000; Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004; Pikas, 1989); de esta forma, la *intimidación* parece ser el verdadero foco de atención a la hora de cuestionar este fenómeno. En relación a esto Magendzo y su grupo de investigadores, define la intimidación en la instituciones educativas como “*el hostigamiento, el acoso, la amenaza sistemática que un estudiante o un grupo de estudiantes realiza a otro estudiante hombre o mujer*” (2004, p. 11). No es menor entonces desde esta perspectiva, que Olweus entienda que el factor de riesgo más relevante a la hora de comprender el por qué se da la violencia entre estudiantes, sea el tener un mayor desarrollo físico (1998).

Por el contrario, en investigaciones Europeas, ante la pregunta de qué es lo que entienden los jóvenes por violencia, la respuesta más frecuente, más que la intimidación, ha sido la “Pelea” (Debarbieux, 1996). Esto puede hablar que quizá el foco de comprensión puede ser equivoco a la hora de investigar.

No obstante la violencia en las escuelas ha abierto nuevos campos de investigación, ampliándose la comprensión a otros niveles donde esta puede observarse. De esta forma, la violencia visible pasa de los estudiantes, a la relación entre estudiantes y profesores, a la violencia ejercida por lo propios profesores y una, que es quizá la más interesante de esto: la violencia de la Escuela al decir de Dubet o la violencia sistémica (Dubet, 1998; Llaña, 1999; Magenzo & Donoso, 2000; Ross Epp & Watkinson, 1999; Zerón, 2004). Por una parte esta violencia puede ser entendida “*como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzca un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física*” (Ross Epp & Watkinson, 1999, p 15). De esta forma se trata de prácticas institucionales, pero también puede ser entendida desde la violencia simbólica que impone el sistema educacional sobre el educando. Más adelante retomaremos este tema.

2. Prevalencia:

Los datos mundiales que hacen referencia a la violencia escolar – especialmente aquella que liga a la intimidación, tienden a rondar desde un 10 a

un 15% de la población escolar (National Center for Education Statistics, 2002; Olweus, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 1997; Whitney & Smith, 1993; Wordes & Nunez, 2002). Interesante es el caso de EEUU, donde estudios sistemáticos a lo largo de la década pasada y comienzo de ésta, han visto una progresiva disminución de los reportes de conductas relacionadas con violencia en estudiantes de enseñanza media (CDC, 2004). Peleas dentro del colegio han bajado por ejemplo desde 16,2 % en 1991 al 12,8% en el 2003.

En Latinoamérica las investigaciones sobre el tema han tardado en llegar y muchas de éstas, son aproximaciones indirectas a través de datos estadísticos no relacionados directamente con la violencia escolar. En Brasil por ejemplo, el 13 % de los estudiantes reportó que tanto estudiantes como profesores usan armas al interior de la escuela (Abramovay, 2003). En Uruguay la percepción de violencia parece estar más acentuada: el 28 % de los estudiantes reconoce haber participado en peleas y el 71 % dice haber sido agredido verbalmente (Viscardi, 2003). En Ecuador el 26 % de los niños entre 6 y 10 años reconoce haber participado en una pelea y *“el 36.7 % de los adolescentes de 11 a 13 años han recibido y proporcionado golpes varias veces”* (Maluf, Cevallos & Cordoba, 2003, pp 281).

Chile no escapa al contexto latinoamericano y es poca la información que se tiene. Contrariamente a lo que ocurre en EEUU, hay un aumento entre estudiantes que perciben a la violencia como un problema en sus escuelas (Navarro, 2003). En 1994 el 14 % percibía esto y en el 2000 este porcentaje sube a un 45,5% (INJUV, 2002). En otro estudio en la Región Metropolitana, se constató que el 15% de estudiantes de enseñanza media refiere haber llevado cuchillos al colegio y 5%, refiere haber llevado otro tipo de armas (Contador, 2003). Cambiando el grupo etario, en un muestra compuesta por niños de 10 a 13 años, se pudo observar que el 11,3 % de estos, dice haber sido agredido por un compañero más de cinco veces y el 10,3 % confiesa haber agredido en la misma cantidad a otro alumno (López & Filsecker, 2001).

3. Modelos Comprensivos:

La comprensión de la violencia como hemos dicho, está anclada en las diferencias y asimetrías en la distribución y uso del poder entre individuos y/o grupos. Probablemente esta sea una de las pocas conclusiones que puedan extraerse para la comprensión del hecho mismo del violentarse. De ahí que un camino obvio, haya sido extraer la comprensión desde un modelo tan similar a este esquema, como es el de la violencia intrafamiliar (Aron, 2000). Para ello ha sido necesario entender la escuela como un sistema en si mismo, amparado sobre la base de otros sistemas más amplios y en perpetua interacción, es decir a través

de un paradigma de la complejidad (Contador, 2001). De esa forma, se entiende el contexto de la violencia como un sistema abusivo, donde se delinearán claramente víctimas y agresores.

Es decir, la violencia queda ligada al maltrato. El sistema abusivo se caracterizaría por generar este tipo de violencias perpetuando sistemas jerárquicos y esquemas rígidos de interacción (Mena & Vizcarra, 2001). Pese a la riqueza de esta comprensión psicosocial, no puede negarse que desde la violencia pueden extraerse otras conclusiones, que no necesariamente se basen en la dicotomía agresor/víctima. Por otro lado, pese a que no es difícil imaginar la escuela como un sistema en sí mismo, es mucho más difícil aceptar a simple vista la homologación que se hace entre escuela y familia. De esta forma, terminan trasladándose directamente los modelos de un lado a otro, pudiéndose pervertir la particularidad del fenómeno.

Dubet amplía esta comprensión desde la sociología y entra directamente en el plano de la discusión de la violencia “en” la escuela v/s aquella que es “de” la escuela. Para ello entiende que la comprensión de ésta, pasa a través de sendos tres primas o mecanismos (Zerón, 2004). El primero de ellos parte de la idea que la escuela durante bastante tiempo, concedió y toleró ciertas trasgresiones dentro de un marco de estricta convivencia, trasgresiones que lentamente han ido cambiando de signo, hasta aparecer bajo el velo de la violencia.

El segundo mecanismo, alude a aquella idea que la violencia en las escuelas es una suerte de trasvasije de la violencia social del entorno de ésta: para Dubet, esta idea es la más aceptada dentro del ordenamiento educativo, pues implica poner la responsabilidad de la violencia fuera del contexto estrictamente escolar. Por último, la que podría llamarse la violencia anti-escuela, parte de los referentes de Bourdieu y Bernstein y supone, que la violencia de los estudiantes es una reacción frente a la violencia simbólica, que ejerce el sistema educativo sobre ellos (Dubet, 1998). El sistema educativo tiende a repetir los modelos hegemónicos y a presentarlos como el único y obvio camino a seguir, de esta forma se instalaría como una suerte de sistema reproductivo de lo social. Por otro lado, los estudiantes presentarían la novedad dentro de la repetición y en tanto esto, muchas de sus conductas se entenderían como formas de violentar el sistema educativo. De la misma forma esta conducta no solo se visibilizaría como violenta sino también sería una acción directa contra ese modelo hegemónico.

En algunos artículos ya publicados (Madriaza & García 2004a, 2004b, 2004c, 2004d), corroboran en cierta forma la tesis cultural de la violencia escolar. Esta tesis propone que la violencia parece estar estrechamente ligada a la articulación de nuevas formaciones socioculturales en el contexto juvenil de las

escuelas. Los sujetos de la violencia escolar, en el mismo hecho de violentarse crean y recrean códigos y legalidades subterráneas y distintas, que difícilmente logran traducción en el registro educacional adulto.

De esta forma se va desarrollando un espacio social que adquiere sentido a través de tres tiempos (Madriaza & García, 2004b):

a) **La violencia opera como una búsqueda de conocimiento.** Este es el plano dual e inicial de las relaciones sociales violentas en la escuela. En el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro que intenta responder a la interrogante acerca de quién soy yo y quién es el otro. Un golpe en este caso, no solo es señal de daño al otro, sino que también adquiere la cualidad significativa de cierto saber que no podría ser descubierto sino es en el mismo hecho de la violencia.

b) **La Violencia como Búsqueda de Reconocimiento.** Este segundo tiempo nos arroja directamente en lo social, al incluir la posibilidad de un tercero dentro de las relaciones violentas. Tercero que al funcionar como supuesto testigo del hecho violento (cuya presencia no es real sino subjetiva), da pie para la aprobación de la violencia. De esta forma la violencia, ya no es tanto cierto saber acerca del otro, sino también un acto que se realiza fundamentalmente para el regocijo y aceptación del supuesto testigo. Así, la violencia es una pugna por el reconocimiento de este testigo social.

c) El último tiempo nos arroja desde la triada social al grupo que va organizándose en posiciones simbólicas para cada uno de sus miembros, de menor a mayor estatus. Nos referimos por tanto, a la **Violencia como Jerarquización**. La posición no solo relata el lugar dentro del continuo jerárquico, sino también la relación que se establece entre cada una de las posiciones al interior del grupo. De esta forma, ya organizado el grupo a través de la violencia, esta tiende a disminuir en sus formas más visibles, para ir señalando un espacio de poder que encubre el origen mítico de su violencia.

La violencia de esta manera va haciendo sociedad donde aparentemente no la hay y va estableciendo un registro cultural, que escapa permanentemente a las interpretaciones institucionales desde la cual tiende a posicionarse desde el lugar de exclusión que supuestamente ocupa. A continuación desarrollamos una síntesis, pero con algún grado de detalle, de estos últimos hallazgos publicados en las referencias arriba citadas.

4. Resultados e investigaciones en Chile.

4.1 Sentidos de la violencia escolar en Chile

4.1.1 Análisis Descriptivo: Sentido de la Violencia Escolar

El análisis de una investigación realizada con el apoyo de Fondecyt¹, arroja una diversidad de sentidos y funciones que tiene la violencia escolar para los jóvenes que reconocen haber participado en más de una vez en eventos violentos. Entre estas destaco:

a) La obtención de valor, status o respeto:

El uso de la violencia es frecuentemente presentado como un modo de alcanzar cierto status en el grupo de pares, lo que permite influir en ellos. La violencia es un modo de hacerse respetar, dicen los jóvenes, de hacerse escuchar, de existir para los otros desde una posición de superioridad o poder. No aceptar provocaciones peleando es un modo de obtener respeto, sobre todo los alumnos nuevos. Imponer respeto se articula dialécticamente con la figura negativa de “no ser pasado a llevar”. Esta es una posición indeseable según ellos, puesto que sitúa al sujeto en una posición donde es hostigado, humillado y pierde su valor. En el límite, sino impongo respeto, soy, necesariamente, pasado a llevar.

Desde esta creencia la violencia toma a veces un sentido preventivo: el sujeto provoca, alardea o pelea para imponer respeto y evitar ser pasado a llevar. No se es molestado y además la opinión del sujeto cuenta.

b) La violencia como defensa de uno mismo, de otros o de un territorio:

Los jóvenes presentan la defensa de sí mismo como una función capital de la violencia, pero se distingue en sus discursos dos dimensiones, defenderse “físicamente” y defenderse “psicosocialmente”. Lo que defiende aquí es la autoestima, la imagen frente a otros. Los jóvenes hablan de una necesidad de mantener, cuidar o incluso mejorar la propia imagen frente a los pares, preocupación que es un motor no despreciable de la violencia. En la violencia física no tiene importancia la mirada, el juicio o la opinión del grupo de pares, y es claramente dual, sin tanta gravitación social.

c) La violencia como modo de resolver conflictos:

¹ Proyecto Fondecyt N° 10110771, “Hacia una interpretación de la violencia en la Escuela”

En los jóvenes con un cierto “historial” de violencia es sus escuelas, el recurso a la pelea no es siempre el signo de la imposibilidad de resolver un conflicto, sino una manera, a veces eficaz, de resolverlos.

La resolución de la pelea a través de un ganador, no solo pone fin a la pelea misma, sino también una seguidilla de conflictos que se han dado históricamente entre los propios pares. De esta forma, resolver un conflicto da sentido a la violencia cuando esta se ejerce para Poner fin a un hostigamiento, para terminar con cierta rivalidad de grupos o pares, para tranquilizar a un agresor, o en la figura de “Pelear la Amistad”. Esta última figura es muy interesante, y se refiere a que los roces o conflictos con un amigo, que amenazan con poner fin a la relación o conducir a un enfrentamiento mayor, se resuelven a través de una pelea, de modo que lo que enturbiaba el vínculo se “descarga” o se “limpia”. Contra el dicho popular según el cual “violencia genera más violencia” en esta figura los jóvenes significan que la “violencia pone fin a la violencia”.

d) **Catarsis:**

En relación a esa suerte de deshacerse de lo que enturbia un vínculo, los jóvenes de nuestra investigación presentan la violencia como un modo de desahogo emocional o descarga energética. Por su parte el desahogo emocional tiene que ver con evacuar emociones de tristeza, pesar, irritación, humillación, ira, y sentirse mejor luego de una pelea. Frecuentemente se trata de un afecto ingrato que no pudo ser descargado en un conflicto con un tercero ante quien el sujeto no pudo reaccionar.

e) **Hacer daño:**

Muchos de los estudiantes entienden que la razón de la violencia es “dañar a otro”, sin que necesariamente el daño tenga un sentido o una función. Es dañar por dañar, sin una razón en particular. Aunque es probable que no se suscitara o no se indagara suficientemente en estos casos como para llegar a hacer inteligible la función de dañar, es un hecho descriptivamente importante que aparece en nuestro material.

f) **Entretenerse:**

Muchos de los entrevistados refieren entretenerse cuando son protagonistas o espectadores de un acto violento. De esta forma puede leerse cierto placer al ser Protagonista de un hecho violento, placer que en otras oportunidades también surge sustentado en las largas jornadas escolares y sus rutinas, que elevan el aburrimiento a niveles insoportables . A falta de algo mejor

que hacer, la violencia emerge como una posibilidad cierta para hacer frente al tedio.

No sólo siendo protagonista el joven puede entretenerse, sino también siendo Espectador de un “show” violento.

g) Reivindicaciones sociales:

Nos referimos a que la violencia puede tomar sentido para los jóvenes desde una ideología o desde una posición social, particularmente la marginación. Desde la ideología por ejemplo dicen que “*dan ganas de pegarle a un neofascista*”, o a alguien que ejerce o defiende la brutalidad política o social a través del autoritarismo. Por otro lado, la condición de “marginado socialmente” daría pleno derecho a ojos de los jóvenes a ejercer la violencia, y esto incluye lo que dicen alumnos de nivel socioeconómico alto.

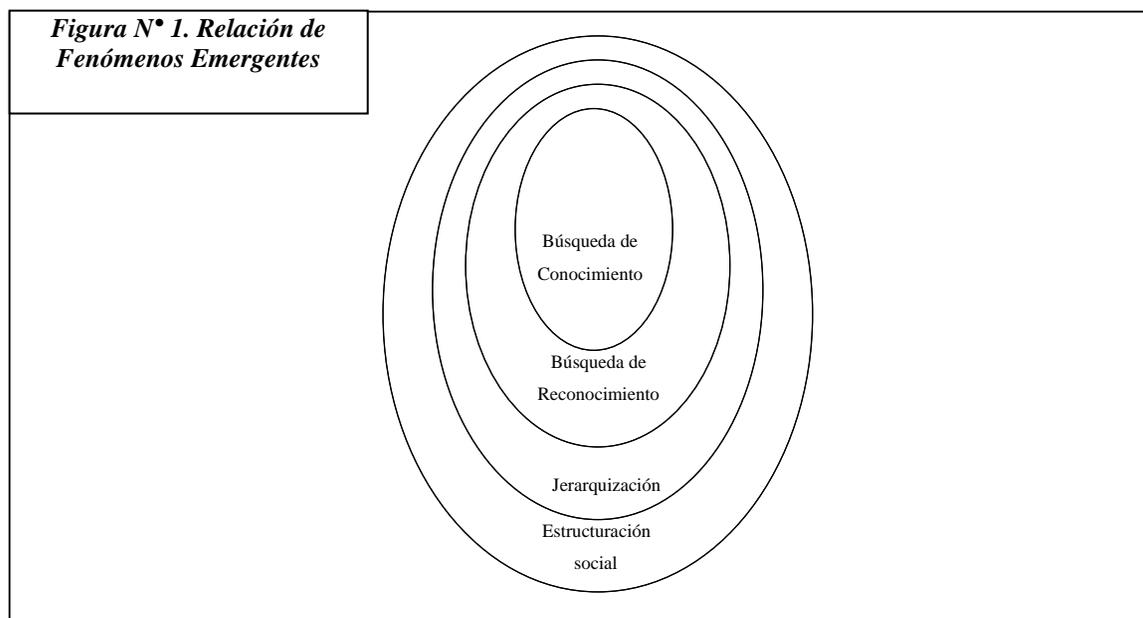
Es interesante que los jóvenes distinguen este fundamento ideológico o social de la violencia de la venganza, cuya naturaleza la entienden como netamente individual.

Por cierto que aparecen otros elementos, aunque menos saturados en el discurso, que apuntan a darle un sentido a la violencia: por ejemplo el presentarla como una manera de obtener bienes o dinero de otros; el ser joven que implicaría una tendencia casi natural al oposicionismo y la rebeldía; la autoafirmación; la necesidad de pasar suertes de pruebas iniciáticas para hacerse aceptar por un grupo de pares, y otros. Sin embargo quisiéramos pasar ahora a desarrollar lo esencial del discurso de los jóvenes presentándoles lo que resulta de la codificación axial del material descriptivo que permite hacer surgir fenómenos emergentes.

En rigor, estos fenómenos emergentes, están dotados de antecedentes, factores condicionantes, consecuencias, etc. Sin embargo, hemos dejado de lado estos elementos, primero, para facilitar la comprensión de lo que estamos presentando y segundo, porque la mayoría de estos elementos están expuestos y surgieron del análisis descriptivo, que como dijimos está parcializado por la falta de gran cantidad de codificaciones abiertas, que no pudimos presentar aquí por la extensión que ello implicaba.

4.1.2 Fenómenos emergentes: análisis axial de los sentidos de la violencia escolar en Chile

Los tres fenómenos emergentes que mencionamos a continuación, presentan una estrecha relación entre ellos. El orden de presentación viene dado ascendentemente, donde el último modelo, incluye en cierta forma, a los primeros (ver figura 1)



La última instancia y más amplia corresponde a "La Violencia como Estructurador Social". Con esto queremos mostrar, cómo el camino de la violencia apunta definitivamente hacia el desarrollo de una microcultura o microsociedad, que los jóvenes crean a partir de las interacciones sociales de la violencia. Es decir, cómo la violencia está a la base de una formación cultural y social y como ambos aspectos: lo social y la violencia, no se excluyen el uno al otro, en estos estudiantes.

a) La violencia como herramienta de conocimiento:

La violencia entre pares, muchas veces aparece como un instrumento o medio para lograr cierto conocimiento sobre otro compañero de quien nada se sabe.

Este fenómeno es más densamente explicativo, en aquellos instantes iniciales de formación de un nuevo curso.

Sin embargo, el carácter explicativo de este fenómeno emergente, es pertinente mientras se mantienen las interacciones sociales entre compañeros. No es algo nuevo enunciar, que aquel que se me presenta como un otro igual a mí, permanece siempre en algún grado inaprensible. Algo de esta alteridad permanentemente se escapa, se mantiene oculta a cualquier forma de

conocimiento que se establezca de él. Así, concebir la violencia como búsqueda de conocimiento, es comprender algo que permanece como motor permanente de nuevas interacciones violentas para estos jóvenes.

De esta forma, es claro que pasado el tiempo, cuando el curso ya está conformado como grupo social, las interacciones violentas tienden a disminuir y cambiar el foco de éstas, desde las manifestaciones del orden más físico, a aquellas más verbales (Contador, 2002, Olweus, 1998). No obstante, no se puede decir que las primeras desaparezcan por completo. En relación a esto, uno de nuestros informantes nos explica *“cuando uno llega a cuarto medio ya no tiene por qué andar peleando porque el respeto ya está formado”* (Fernando, de 18 años).

Otra forma, en que esta búsqueda de conocimiento hace coherente en algún grado a la violencia escolar, es en relación al alumno nuevo: *“...es típico que al alumno nuevo lo molesten, es como bien típico, pero siempre a los nuevos”* (Esteban, de 16 años). De esta forma, el alumno nuevo, emerge como un desconocido, que por ello mismo es amenazante. De ahí que la mejor forma de afrontar esta amenaza sea a través de la violencia.

El golpe, al poner en juego los límites corporales, permite establecer la frontera personal en relación al otro. Se podría pensar que la violencia no física, funciona también como una forma de instaurar esta identidad personal y por supuesto, también la del otro.

Entonces, esta violencia como herramienta que busca hacer desaparecer cierta amenaza de lo desconocido, apunta no sólo a reducir lo inaprensible del par, sino también a reducir el desconocimiento, que el propio actor de la violencia, tiene de sí.

Pero el alumno nuevo, del mismo modo, no solo es un objeto de la violencia, sino también es sujeto directo de estas. Estas posiciones de agresividad (agresor y víctima), se transforman de este modo en roles claramente intercambiables.

Aquel que es desconocido, también desconoce a los demás y necesita lograr cierto lugar dentro de su grupo, ser alguien. Ambos lugares, tanto aquel del nuevo, como del curso ya formado como grupo social, emergen como posiciones amenazantes, que es preciso develar a través de la violencia. A través del

violentarse (pelear, pegar, insultar), surge cierto conocimiento acerca de si y de los otros. Esta es quizá, una de las preguntas radicales que intenta responder la violencia escolar: ¿quién soy yo y quienes son los otros? Si el otro me es indiferente y nada quiero saber de él, entonces no hay amenaza posible y por lo tanto, tampoco surge la violencia.

b) La Violencia como Búsqueda de Reconocimiento

Un fenómeno interesante que aparece en el discurso de los estudiantes, es la cualidad demostrativa de las manifestaciones de la violencia. Esto se refiere a que frecuentemente estas expresiones cobran un valor, no solo para los implicados directos (sujeto y otro, en una pelea por ejemplo), sino también para un tercero que observa y que supuestamente, a ojos del sujeto que agrede-, le da un valor positivo a que surja esta manifestación.

Lo relevante en el acto es que exista ese testigo que vea, ya sea directamente o que por lo menos sepa de la acción. Cuando resaltamos, el que no necesariamente la presencia del testigo tiene que estar de hecho durante la acción violenta, queremos decir, que la cualidad de testigo, no está dada por esta observación directa, sino más bien por la creencia que ocupa a los participantes de la acción, de que alguien, que puede no existir incluso, llegué a saber acerca del evento y que podría estar calificando el modo en que ellos interactúan violentamente. De esta forma, este testigo puede personificarse en un compañero que incita con su presencia, en el curso, en el grupo de amigos, e incluso en algún profesor. Así, más que ser un alguien particular es un otro observador permanente (digamos imaginario), frente al cual todo acto se realiza.

Una manifestación de la violencia no tiene sentido sin que exista ese testigo. De esta manera un acto solitario pierde la importancia o el valor, en tanto que se pierde la posibilidad del reconocimiento que se lograría con él.

Esta manifestación de la violencia, no sólo un acto de agresión al otro sino también un modo de sobresalir por sobre el otro frente a ese testigo, que supuestamente observa y que lo transforma en el actor de la violencia, en busca de su reconocimiento. De ahí también, esta necesidad de lograr y mantener cierta

imagen frente a estos observadores, que después de aparentemente lograda, retroalimenta esta búsqueda de reconocimiento y por tanto, también a la violencia.

Así las expresiones de la violencia se transforman irremediablemente en un fenómeno de al menos tres.

Este testigo, que sostiene muchas de las dinámicas de la violencia, aporta el ingrediente fundamental para transformar este fenómeno en un fenómeno social, al configurar al mismo tiempo una posición, donde el sujeto que actúa la violencia debe ubicarse. Desde esta posición logra resaltar sobre el conjunto, para alzarse como un sujeto reconocible y diferenciable en pugna por ese reconocimiento. Este lugar diferenciado en cierto modo, significa existir para otro, aparecer ante su mirada como alguien, como otro reconocible, aún cuando sea costo del temor u odio de los otros. Posición que otorga cierta satisfacción.

De ahí también que las consecuencias supuestamente negativas (por ejemplo la suspensión o la expulsión del establecimiento), tomen un carácter ambivalente, dependiendo del reconocimiento que implique la posición, mostrándose muchas veces como un valor importante entre los pares.

c) El Establecimiento de Jerarquías

Luego de entender como va se va configurando el espacio social a través de la violencia, el tercer fenómeno que surge es la jerarquización, entendida ésta, como un fenómeno de ordenamiento social, frente al cual se van ubicando los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus. El criterio para este ordenamiento es la superioridad.

Vimos como el plano de la Búsqueda de Conocimiento implicaba una relación de a dos en principio y que la Búsqueda de Reconocimiento nos arrojaba directamente a entender la violencia como un fenómeno de tres. En este caso en particular, traspasamos las barreras del triangularización, hasta la formulación del grupo en relación a la violencia, integrando de esta forma, los tres fenómenos hacia la comprensión de la experiencia violenta, como un cúmulo de socialización.

Lo interesante es que este ordenamiento, dispone no solo de las posiciones de aquellos que actúan directamente en el hecho de violentarse, sino que incluye profundamente a todos los que integran el grupo social escolar. Podría pensarse que en un grupo que se está conformando como comunidad, existe una cierta

necesidad de instaurar a un líder, a alguien “*que la lleve...*”, para decirlo de otro modo, existe la necesidad de que alguien imponga la ley.

Es como si existiese la percepción –en estos jóvenes de un lugar vacío (en tanto rol), una posición no ocupada, que necesita ser llenada de autoridad; casi la exigencia de investir a quién sea, para que alguien disponga (como el mítico Adán) de la facultad de nombrar todas las cosas y diga cómo es que estas cosas se *deben* hacer. En otros términos, la necesidad de instalar un lugar que ampare de la responsabilidad de tener que enfrentarse a sí mismo como sujeto responsable.

Pero esta necesidad del grupo (más que de cada uno de los individuos), es un propósito ambivalente. Cada uno de los violentos quiere ser “*él que la lleve...*”, y no quiere serlo. Por lo tanto, es un anhelo que pocas veces es manifestado directamente, sino más bien, tiende a haber un doble discurso sobre el tema. Es distinto cuando se habla de este propósito desde sí mismo, como cuando lo expresan como el propósito de otros.

Por ejemplo, desde este último punto de vista, la jerarquización tiende a definirse en positivo, es decir, el sujeto que habla tiende a ver en los otros un deseo de ideal de superioridad, deseo que buscarían a través del instrumento de la violencia.

La posición de ser violentos, es así mismo una posición ambivalente. De esta forma, cuando hablan sobre sí mismos, este propósito tiende a manifestarse de modo negativo. La definición de éste, es que su móvil es la tendencia a evitar cierta posición de inferioridad, más que querer ubicarse en un lugar superior en relación a sus pares. Así frecuentemente, entienden el sentido de su violencia como un evitar “*ser pasados a llevar*”.

Es decir, el lugar que quieren llegar es más bien un lugar que quieren evitar. Un lugar o rol, que a fin de cuentas no es sino una posición de invulnerabilidad frente al resto. Donde nadie moleste, donde nadie falte el respeto, donde nadie toque ni agreda. Este es quizá, el lugar de la indiferencia social, pues sólo en tanto que el otro me es absolutamente indiferente y yo lo soy para él, es que ese otro no puede hacerme nada.

4.2 Factores determinantes de la violencia escolar en Chile

A partir de los resultados de una investigación (Fondecyt) cualitativa sobre violencia escolar realizada en Chile, entre el año 2001 y 2003, se elaboraron aquí los resultados relativos a las definiciones que los jóvenes dan de la violencia, los determinantes de la violencia escolar según su percepción y los determinantes del cambio, es decir, qué hace que algunos de ellos dejen de ser agresores en el seno de la escuela. Dentro de la multiplicidad de aspectos que los jóvenes sitúan como determinantes de la violencia escolar, identificamos tres grandes categorías:

- a) Antecedentes, que serían variables de contexto fuera del contexto específico de la violencia en la escuela.
- b) Factores mediadores, que aluden a determinantes mediatos.
- c) Gatillantes, que se refieren a provocadores inmediatos, en particular de las peleas.

La mayoría de estos determinantes identificados por los jóvenes parecen corresponder a hallazgos de la investigación empírica sobre el problema, y señalan dominios concretos que podrían dar lineamientos para la intervención y prevención de la violencia escolar. Es sobre este último punto que resultan especialmente relevantes los resultados respecto a los determinantes del cambio. Los jóvenes señalan que dejan de ser violentos al “madurar”. El análisis muestra que este proceso aparentemente “natural” y fruto del desarrollo, es en verdad una modificación de la relación al tiempo, de la emergencia de un proyecto personal futuro, que depende de una modificación del conjunto de percepciones inter pares, que hacen que baje la necesidad de reconocimiento de la propia imagen, lo que hace perder legitimidad el recurso a la violencia y la agresión. Al respecto podemos señalar:

A) LA VIOLENCIA DEFINIDA DESDE LA VIVENCIA: Desde la vivencia que se experimentaba y en el hecho de violentarse, los jóvenes definían a esta como una actitud exaltada, y también como un descontrol propiamente tal. Así, todas aquellas formas en que se presentaba cierta impulsividad y falta de conciencia del actor de la violencia, permitía a estos estudiantes, marcar el límite desde donde poder definir aquello que es violento y aquello que no lo es.

Por otro lado, la violencia era significada muchas veces también como una Energía, energía circulante que necesita ser descargada o expulsada: “*Violencia... La violencia es como una energía*”.

Por último, violencia también era desde pensar en violencia, es decir, violencia también era la intención de agresión.

B) LA VIOLENCIA COMO CANAL O MEDIO: Al entender la violencia como canal, los jóvenes trataban de dar cuenta que en algunas ocasiones la violencia se definía como un medio para lograr ciertas metas. De esta forma este fenómeno era explicado, como un canal de expresión, entendida esta expresión desde la comunicación hasta una forma de desahogo emocional. También era definida como un Canal de Escape, un medio de no enfrentar una situación conflictiva y hacerse a un lado.

Y siguiendo esta misma lógica, esta violencia era del mismo modo y contradictoriamente, un modo de resolver conflictos que se planteaban en las relaciones humanas.

C) LA VIOLENCIA COMO FENÓMENO NATURAL: Muchos jóvenes entendían la violencia como un fenómeno absolutamente natural, como inherente a lo humano y a su cultura y por otro lado, siguiendo esta misma lógica ligado a la naturaleza del Instinto de Destrucción que tienen todos los seres humanos: “*es como instinto de destrucción que tenemos todos*”.

VII. BULLYING

Se define como una conducta de maltrato que realiza uno o varios alumnos o alumnas y repetidas en el tiempo, en contra de otro(s), en forma reiterada e injustificada provocándole a la víctima(s) graves efectos negativos. Es un abuso de poder.

Este es uno de los principales temas que está siendo parte del acontecer noticioso de nuestra sociedad, acaparando día a día espacios en los medios de comunicación.

En Chile, como en otros países, la violencia ha degenerado los espacios educativos. En las instituciones escolares nuestras, también se está exteriorizando el matonaje escolar en una serie de acciones que no hacen otra cosa que definirla como una situación que es preciso afrontar.

Hoy se afirma con seguridad que este problema ha hecho su aparición en el espacio escolar, afectando de manera subterránea las posibilidades de cimentar una convivencia solidaria, de respeto y tolerancia al interior de las aulas como afuera de ellas.

Las instituciones educativas son espacios de interacciones sociales, en que coexisten seres con distintas formas de pensar y actuar, siendo de algún modo parte de las interacciones del sistema educativo, y que por lo tanto, debemos fomentar y cuidar.

Tipos de agresiones

Los principales tipos de agresiones se suelen clasificar en:

- a. **Física:** empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se suele dar con mayor frecuencia en los alumnos de básica que de la media.
- b. **Verbal:** muchos la reconocen como la más habitual. Insultos, ironías, el resaltar en forma constante un defecto físico.
- c. **Social:** pretende ubicar aisladamente a la persona respecto del grupo en un mal status y hacer partícipe a otros en esta acción ya sea de manera activa o contemplativa (bullying indirecto).
- d) **Ciber bullying:** maltrato a través de chateo, fotolog, etc. Se usa este medio par esconderse en el anonimato y es el más frecuentemente usado. Las formas que adopta son muy variadas y sólo se encuentran limitadas por la

pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores, lo cual es poco esperanzador. Algunos ejemplos concretos podrían ser los siguientes:

- Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes) datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en un web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente...y cargarle de “puntos” o “votos” para que aparezca en los primeros lugares.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales.
- Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Dando de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos...
- Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan violando su intimidad.
- Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, le suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.
- Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
- Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio.

Estrategias específicas para prevención del ciber-bullying

Por sus características, el manejo del ciber-bullying es mucho más difícil y se debe enfrentar tanto a nivel de políticas públicas como a nivel de colegios, padres y comunidad en general. Básicamente las estrategias se orientan a sacar del anonimato a los ciber-bullies. El “plan ampliado” elaborado por Willard, en 2005, incluye estrategias para los colegios: desarrollar políticas con respecto al mal uso de la tecnología y capacitar al personal escolar para monitorizar el uso de Internet; para los padres: discutir sobre el ciber-bullying y supervisar y aumentar el monitoreo efectivo del uso de Internet; y para la

comunidad: cambiar las normas sociales con respecto al ciber-bullying, otorgar a la víctima conocimiento sobre cómo prevenir y responder y desalentar a los *bullies*.

Entre las estrategias de intervención en ciber-bullying dirigidas a los estudiantes, se les debe enseñar las siguientes: guardar la evidencia; evaluar el riesgo de amenaza; evaluar las opciones de respuesta: comunicar el hecho a las autoridades del colegio, si corresponde, o al sistema judicial, en caso de amenaza de violencia grave; se debe entregar apoyo a la víctima si la amenaza no es grave, aunque no haya medida disciplinaria; se debe identificar a los responsables; buscar estrategias informales de resolución, entre ellas, contactar a los padres del agresor y dar asistencia o sugerir consulta legal, mediación y/o apoyo psicológico. Nunca olvidar dar apoyo también al agresor.

Entre las estrategias de intervención en ciber-bullying dirigidas al staff, se cuentan: evaluar la situación, amenaza y consecuencias; y actuar según evaluación.

Resumen

- La intervención y prevención en bullying comienza por reconocer el problema y sus consecuencias.
- Los programas intervención y prevención deben ser amplios y estimular a los actores sociales a crear múltiples estrategias paralelas, que incluyan un cambio significativo en el tipo de relaciones interpersonales, con menos énfasis en el poder y la disciplina.
- Las intervenciones deben ser amplias y atender tanto a la recuperación del que comete la agresión, como de la víctima.

VIII. MITOS ACERCA DE LA AGRESIÓN EN LOS COLEGIOS

- La crueldad y el abuso es propia de los niños y se les pasa cuando crecen y maduran.
- Las agresiones y abuso afecta solamente al abusador y a la víctima.

- Los abusos se dan sobre todo en los varones.
- Los agresores o bully son alumnos socialmente rechazados o tienen baja autoestima.
- Los agresores sólo buscan llamar la atención y si no se les hace caso dejarán de hacerlo.
- Las agresiones y el abuso provienen de la rabia.

IX. ROLES EXISTENTES EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

a) El Rol del Director(a) en la reducción de la violencia

El director o directora puede ayudar a establecer normas escolares de no violencia y de comunidad, desarrollando relaciones afectivas sinceras con grupos de estudiantes e individuos. *“Mediante la mantención de un perfil alto, recorriendo los pasillos, visitando las salas de clases y siendo accesible a los alumnos y personal, el director o directora reduce la probabilidad de comportamiento antisocial” (Kadel y Follman, 1993).* El director(a) puede alentar el sentido de pertenencia a los programas pedagógicos y políticas escolares, compartiendo en forma permanente con los profesores(as), padres, apoderados, personal administrativo y de servicio, generando con ello la confianza e interés por la labor que cada uno de ellos desarrolla. Esto aumenta la probabilidad de que los planes disciplinarios y las metas académicas sean apoyados de manera consistente, mejorando el clima escolar.

b) El Rol del Profesor, fundamental en la convivencia escolar. ¿Cómo intervenir para detener los actos de molestia o intimidación (Bullyng)? Consejos para la intervención inmediata en la escuela.

Los profesores y profesoras son personas fundamentales en el quehacer pedagógico y social de la escuela. Para favorecer la sana convivencia escolar es fundamental lo siguiente:

- Deben crear las condiciones de trabajo cooperativo y solidario en el aula, a través de un lenguaje franco, dinámico y respetuoso de la dignidad humana.
- Crear las condiciones para ejercer cotidianamente una relación respetuosa entre los miembros de la comunidad, valorando las diferencias e igualdades entre las personas.
- Incorporar en su didáctica la perspectiva de los estudiantes frente a la vida, el mundo y las personas.

c) El rol de los estudiantes

Los alumnos y alumnas de los establecimientos educacionales de nuestro país, tienen un importante rol que cumplir en el fortalecimiento de la sana convivencia escolar. Para ello deben:

- Participar de manera pro-activa e informadamente en las diversas actividades que la comunidad escolar así lo señale, respetando los valores de convivencia señalados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Conocer el Proyecto Educativo de su establecimiento escolar, reflexionando respecto a sus contenidos, valores y normativas.
- Conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento.

d) El rol de los Padres y Apoderados

Los padres y apoderados han de comprender que son ellos junto a la familia, los primeros en generar las condiciones de convivencia sana al interior del núcleo. Por ello, se hace primordial:

- Acompañar y colaborar activamente en el proceso educativo e integral de sus hijos e hijas.
- Conocer el Proyecto Educativo Institucional, con el propósito de fortalecer cada uno de los principios y valores en el cual se sustenta la Escuela, apoyando esos valores en el hogar.

e) **El rol de los Inspectores y Personal de Servicio del Establecimiento.**

Las personas que laboran en las áreas de disciplina del establecimiento, como también quienes cumplen la importante labor de servicios en la institución, tienen instancias únicas para contribuir al fortalecimiento de la sana convivencia en la escuela. Para ello deben:

- Resguardar la convivencia tolerante, respetuosa y solidaria en los espacios y ámbitos educativos que les corresponden.
- Resguardar el cumplimiento de las normativas internas del establecimiento en los diversos espacios educativos.

X. **LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD Y LOS ACTOS DE INTIMIDACIÓN**

Como adultos, podemos sentirnos inseguros acerca de cómo manejar un acto de molestar o intimidar cuando lo vemos u oímos que está sucediendo. O podemos responder de maneras que no hagan el mejor uso de la oportunidad para enseñar a una persona joven la diferencia entre un comportamiento apropiado y otro inapropiado. Si la situación no se maneja en forma apropiada, podríamos terminar, sin desearlo, promoviendo en lugar de reducir los actos de molestia o intimidación. He aquí algunos consejos:

Cuando vea u oiga un acto de molestia o intimidación:

- Inmediatamente detenga el acto de molestia o intimidación: Colóquese entre el/los niño(s) que molestaron o intimidaron y aquellos que fueron molestados o intimidados, preferentemente bloqueando el contacto visual entre ellos. No aleje a ningún estudiante, especialmente a los testigos. No pregunte de inmediato ni discuta la razón del acto de molestia o intimidación, ni trate de averiguar los hechos.
- Hable acerca del comportamiento de molestar o intimidar y de las reglas relevantes del colegio contra dichos comportamientos. Use un

tono natural para establecer qué comportamientos usted vio/oyó. Hágales saber a los estudiantes que los actos de molestar o intimidar son inaceptables y que están contra las reglas del colegio (por ejemplo: “Insultar a alguien es un acto de molestia o intimidación y va contra las reglas de nuestro establecimiento educacional”, o “Ese fue un acto de molestia o intimidación. No permitiré que los estudiantes se empujen o se lastimen entre si de esa manera”).

- Apoye al niño o niña molestado(a) o intimidado(a) de manera tal que eso le permita retomar su auto-control, guardar la compostura, y sentirse respaldado(a) y a salvo de las represalias. Indique que desea ver al niño o niña en privado más tarde si él/ella está alterado(a), pero no le pregunte qué pasó en el momento del incidente. Puede resultar muy incómodo ser interrogado frente a otros estudiantes. Hágale(s) saber a los demás profesores lo que sucedió para brindar apoyo y protección adicionales. Aumente la supervisión para garantizar que el acto de molestar o intimidar no se repita y no se agrave.
- Incluya a los testigos en la conversación y bríndeles orientación de cómo podrían intervenir apropiadamente u obtener ayuda la próxima vez. No ponga a los testigos a explicar públicamente lo que observaron en el momento. Use un tono tranquilo, natural y de apoyo para hacerles saber que usted notó su inacción o que está complacido(a) con la forma en que trataron de ayudar, aún cuando no hayan tenido éxito. Si no actuaron, o si respondieron en forma agresiva, aliéntelos a tomar un papel más activo o pro-social la próxima vez (por ejemplo: “Quizá no estabas seguro(a) de qué hacer. La próxima vez, por favor dile a la persona que se detenga o busca a un adulto para que te ayude si sientes que no puedes trabajar en conjunto para controlar la situación”).
- De ser apropiado, imponga consecuencias inmediatas para los estudiantes que molesten o intimiden a otros. No exija a los estudiantes que se disculpen o que hagan las paces al calor del momento (todos deberían tomarse su tiempo para “enfriar los ánimos”). Todas las consecuencias deberían ser lógicas y conectadas con la ofensa. Como primer paso, usted podría anular las oportunidades sociales (por ejemplo: el recreo, el almuerzo en la cafetería o casino). Hágales saber a los estudiantes que molestan o

intimidan que usted los estará vigilando de cerca y también a sus amigos para estar seguro(a) de que no habrá ningún tipo de represalias. Notifique a sus colegas.

- No exija a los estudiantes que se reúnan y “solucionen las cosas”. A diferencia de los conflictos, un acto de molestar o intimidar implica un desequilibrio de poder, lo que significa que esta estrategia no va a funcionar. Tratar de encontrar un modo de “solucionar las cosas” puede re-traumatizar al estudiante que fue molestado o intimidado y generalmente no mejora las relaciones entre las partes. En lugar de ello, inste al estudiante que molestó o intimidó a hacer las paces de una manera (tras el seguimiento con un adulto) que sea significativa para el niño o niña que fue molestado(a) o intimidado(a).
- Informe a los padres de los niños involucrados, de ser apropiado.
- Los estudiantes molestados o intimidados necesitan procesar las circunstancias de la molestia o intimidación, expresar sus sentimientos al respecto y obtener apoyo. Algunos podrían necesitar ayuda para leer o interpretar señales sociales, practicar comportamientos de autoafirmación, incrementar la autoestima o identificar a amigos y compañeros de clase que pueden brindarle apoyo.
- Los estudiantes que molestan o intimidan podrían necesitar ayuda para reconocer su comportamiento, asumir la responsabilidad por dicho comportamiento, desarrollar capacidades de empatía y toma de perspectiva, y encontrar formas de hacer las paces. También podrían necesitar aprender cómo usar el poder de maneras socialmente apropiadas (por ejemplo: concentrando su energía en causas que les interesen).
- Cuando existan sospechas de actos de molestia o intimidación, reúna más información hablando con los testigos en privado. Intensifique la observación y la supervisión y ofrezca incentivos o consecuencias positivas a los testigos activos y colaboradores para incrementar la participación de los estudiantes. Los testigos necesitan oportunidades para debatir y practicar respuestas fuera del calor del momento para que tengan éxito. Mientras más opciones tengan, más exitosos serán.

XI. La Justicia y su rol en las manifestaciones de Violencia Escolar en Chile.

Aunque se han evidenciado numerosos hechos de violencia en las escuelas, nuestro sistema jurídico recién ha comenzado a interesarse por este fenómeno. Un alcance importante de ello, es la discusión vigente que mantienen los parlamentarios respecto a los actos violentos presentes en nuestras entidades educacionales.

Entre estas iniciativas se encuentra la gestión asumida por Comisión de Educación del Senado, cuya iniciativa central será la complementación de una indicación a la Ley General de Educación a objeto de contar, a la mayor brevedad posible, de disposiciones que garanticen una convivencia pacífica y libre de violencia en los colegios.

El razonamiento central de esta iniciativa era incorporar en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), una disposición que señalara que el derecho a la educación incluirá el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica entre los miembros de la comunidad educativa. (Comisión de Educación, Senado de la República, 2007).

Se incorporará en la Ley General de Educación (MINEDUC, 2008), la necesidad de que se asuman políticas que busquen la resolución de los conflictos al interior de los establecimientos escolares por la vía del acuerdo, la negociación y la sana convivencia. La Comisión de Educación de la Cámara de Senadores, cree que eso va a obligar a los colegios a tener políticas sociales y al Ministerio a generar una política especial a nivel nacional para enfrentar este problema que cada día aflora, pero que subyace con mucha fuerza.

Por otra parte, aunque no exista una normativa jurídica que favorezca la efectiva convivencia en los establecimientos educacionales de nuestro país, la vigencia de la Ley sobre Responsabilidad Penal Adolescente, ha permitido a

nuestra legislación contar con normas concretas para favorecer la sana convivencia en nuestra sociedad.

En lo medular de esta ley en cuanto a sus principios, plantea que se crea un sistema de responsabilidad jurídica de carácter sancionatorio, aunque limitado específicamente a la comisión de hechos tipificados en el Código Penal y en las demás leyes penales, a lo que denomina infracción a la ley penal. Se determina un criterio de intervención penal especial, reducida o moderada, tanto en relación con los delitos como a las sanciones. Respecto de los tipos penales, se establece una categoría taxativa de infracciones de carácter grave, que será la que se podrá aplicar, como último recurso, con una sanción privativa de libertad.

Se propuso la existencia de un sistema de justicia especializado en todas las fases del procedimiento, y durante el control y ejecución de la sanción. En relación con esto, cabe señalar que existirán medidas no privativas de libertad, de carácter reparatorio, y otras privativas de libertad. Como señala la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, en sustitución de las penas contempladas en el Código Penal y en las leyes complementarias, las sanciones que se aplicarán a los adolescentes serán las de la siguiente Escala General:

Penas de delitos:

- a) Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social.
- b) Internación en régimen semicerrado con programa de reinserción social.
- c) Libertad asistida especial.
- d) Libertad asistida.
- e) Prestación de servicios en beneficio de la comunidad.
- f) Reparación del daño causado.

Penas de faltas:

- a) Prestación de servicios en beneficio de la comunidad.
- b) Reparación del daño causado.
- c) Multa, y
- d) Amonestación.

De igual forma se establece la posibilidad de tener penas mixtas y accesorias. Dentro de las últimas señala: Prohibición de conducir vehículos motorizados y; siempre que sea necesario, en atención a las circunstancias del adolescente, la obligación de someterlo a tratamientos de rehabilitación por adicción a las drogas o al alcohol.

Las sanciones estarían limitadas específicamente a la comisión de hechos tipificados en el Código Penal y en las demás leyes penales, a lo que denomina genéricamente infracción a la ley penal. Se determina un criterio de intervención

penal especial, reducida o moderada, tanto en relación con los delitos como a las sanciones.

Respecto de los tipos penales, se establece una categoría taxativa de infracciones de carácter grave, que serán las únicas a las cuales se podrá aplicar, como último recurso, una sanción privativa de libertad dentro de las que se encuentra el arresto domiciliario, el sistema cerrado con custodia de gendarmes en la periferia del recinto y sistema semicerrado, donde los jóvenes pueden salir a estudiar y visitar a sus familias.

En relación con el procedimiento de la Reforma Procesal Penal, el SENAME, (2007), indica que este procedimiento es oral, alegando en una audiencia, de forma verbal. El fiscal acusa, el defensor plantea sus puntos de vista, la víctima opina. El adolescente imputado eventualmente también hace sus planteamientos, hasta la familia de éste (en la primera audiencia) puede dar su opinión. El juez, en virtud del principio de inmediación, es quien directamente estará presenciando el proceso y resolviendo con el mérito de lo que él vea y escuche y no un actuario. Se respetará el principio de inocencia, es decir, mientras no haya una sanción, el adolescente deberá ser tratado como tal, como inocente.

En síntesis, podemos decir que la creación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, responde a una lógica de un cambio de mirada con respecto a la infancia y adolescencia de una concepción adulto céntrica, sobre personas supuestamente pasivas incapaces y objeto de tutela por parte del estado a personas sujetos de derechos con capacidad de ejercerlos. Con lo cual se daría respuesta a la suscripción por parte del estado de Chile de la Convención de los Derechos del Niño. Bajo esta última concepción los jóvenes podrían responder por sus actos y tienen responsabilidad penal juvenil que puede ser exigida por la ley, centrada no solo en la sanción, sino que además a la reparación de los daños psicosociales, la responsabilidad de sus actos, la habilitación en el ejercicio de sus derechos y tendiendo a la reinserción social. (SENAME, 2007).

XII. DISTINCIONES NECESARIAS

- a. La violencia es definida como un comportamiento de prepotencia o abuso injustificado que unos ejercen sobre los otros, afectando el clima de convivencia del colegio y de las clases, dañando el desarrollo de los alumnos y, a su vez perjudicando el desempeño profesional de los profesores.

Al respecto es necesario distinguir claramente entre situaciones de violencia escolar y problemas del ámbito de la disciplina. Los asuntos relativos a la disciplina escolar tienen que ver con dificultades de parte de los alumnos, para incorporarse y asumir el código de convivencia establecido por la institución a la que asiste. Lo relativo a la violencia escolar se manifiesta en situaciones de agresividad que revelan una forma peculiar de expresarse y abordar los conflictos.

- b) También es importante distinguir entre conflicto y abuso. Siempre habrá conflictos pues son inherentes a la sociabilidad humana y, en la educación de niños y jóvenes, éstos representan una oportunidad de crecimiento. El conflicto se refiere a diferencias de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista, posibles de abordar a través del diálogo y la negociación. En cambio el abuso ocurre entre personas que se ponen en disparidad de condiciones y una de ellas ejerce un dominio sobre la otra.
- c) Es importante distinguir las bromas de los abusos. En la vida cotidiana de los colegios hay siempre bromas que se hacen entre los niños, jóvenes o grupos. Sin embargo, cuando éstas afectan gravemente a las personas que son sujeto de ridiculizaciones, humillaciones y son reiteradas en el tiempo, pasan a constituirse en un abuso. Sobre este punto hay que tener cuidado por que las percepciones dependen de quien las percibe. Generalmente un abusador siempre va a decir que es una broma.
- d) Es necesario por otra parte diferenciar con claridad, violencia de juego rudo. Según la edad de nuestros alumnos, hay siempre presencia de juegos bruscos que conllevan contacto físico y/o simulación de una riña. Si la frontera del juego es sobrepasada y se observan claros signos al respecto, puede constituir una agresión.

XIII. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

_____ Es importante que cuando ocurren hechos de violencia al interior de los colegios debe hacerse un análisis en todos los estamentos de la realidad que presenta el colegio, comenzando por la revisión de su proyecto educativo para analizar la orientación propuesta y evaluar las acciones concretas que se están llevando a cabo a fin de alcanzar las metas. Lo anterior no sólo debe realizarse cuando ocurren situaciones de violencia calificadas como graves o cuando algún tipo de violencia se presenta en forma reiterativa sino en forma permanente.

A. **Nivel Preventivo**: tal como su nombre lo indica, son todas aquellas acciones que van dirigidas a prevenir situaciones violentas en el futuro, por lo que deben ser incluidas en los programas anuales del colegio y trabajadas por todos, desde los niveles de pre-escolar en adelante e involucrando a toda la comunidad escolar. Entre estas destacamos:

- Trabajar la hora de Consejo de Curso – Orientación. Debe responder a la filosofía y proyecto educativo del colegio con programas y planificaciones graduadas para todos los niveles de enseñanza.
- Hacer partícipes a los padres, promoviendo con la directiva o delegados papás de los cursos actividades de convivencia extra colegio.
- Rescatar las buenas noticias de la convivencia diaria del colegio y de los cursos.
- Enseñar a los más chicos la diferencia entre acusar y reportar.
- Enseñar a través del modeling a manejar la frustración, impulsividad con:
 - a) Tono de voz
 - b) Actitud frente al problema
 - c) Hacer silencio cuando hay ruido generalizado o todos conversan.
 - d) Establecer códigos con aquellos que les cuesta más (tocarlos, escribir algo, gesto etc.)
 - e) Mantener orden y aseo de la sala de clases.
- Practicar y pedir el uso de las “Palabras Mágicas” (por favor,

- gracias, perdón etc).
- Establecer rotativas de cargos en el curso
 - Celebrar (sin regalos) los cumpleaños de los niños.
 - Dar espacio para que se presenten o muestren habilidades, intereses especiales voluntariamente.
 - Promover juegos colectivos.
 - Disponer de supervisión adulta de espacios donde son “tierra de nadie”.
 - Promover sistemas de tutorías en los niveles superiores.
 - No expresar o mostrar favoritismo por un alumno(a).
 - Recibimiento especial de alumnos nuevos.
 - Proyectos sociales en común del curso, por nivel etc.
 - Ofrecer alternativas sobre el uso del tiempo libre.
 - Iluminar clara y frecuentemente cuales son las situaciones de abuso, ponerle nombre y sentimiento.
 - Elegir participación de los alumnos de manera equitativa.
 - Ofrecer charlas a los apoderados sobre la violencia para trabajar sobre una meta en común y dar herramientas para poner en práctica en casa.

B. **Nivel Remedial:** Las acciones remediales van destinadas a mejorar o disolver las situaciones de violencia que ya están presentes.

Pueden ser:

a) **Si se observa en forma abierta intervenir de inmediato, tomando las medidas según la situación:**

- ❖ Recordar que en el colegio no se aceptan situaciones de esa naturaleza al resto del curso.
- ❖ Advertir en forma oral a los involucrados.
- ❖ Registrar en libro de clases o anecdotario personal.
- ❖ Informar al apoderado.

b) **Si es recurrente en algunos alumnos o alumnas:**

- Entrevista con los involucrados en forma individual.
- Informar a inspección, coordinación etc.
- Registrar los antecedentes donde corresponda: libro de clases, ficha del alumno, otros.
- Citar apoderados para informar.

b) Si se observa que es más generalizada la situación dentro del curso:

- Solicitar apoyo a: inspectoría, coordinación, orientación- psicología y padres.
- Registrar entrevistas con los alumnos (firmar).
- Si se está frente a una situación abierta no ofuscarse pero comunicar en forma firme y clara que no es aceptable.
- Pedir actitudes reparatorias a quién arremete.
- Conversar con los observadores o testigos para ayudarlos a superar el miedo y poder decir NO frente a situaciones de violencia.

d) Si la situación no es explícita:

- Proponerse a observar con mayor especificidad.
- Entrevista con alumnos del curso en forma individual para recoger más información.
- Entrevista con víctima y agresor individualmente estableciendo compromisos (límites con quien agrede y herramientas a la víctima de seguridad y valoración).
- Registra en anecdotario.
- Monitorear la situación posteriormente conversando con algunos alumnos del curso.
- Si la situación siguiera a pesar de las acciones tomadas, comunicar al alumno involucrado (agresor), citar apoderado (con apoyo puede ser de inspectoría, orientación o dirección si el caso lo amerita).
- Registrar en libro de clases.
- Se sugiere incorporar al manual de disciplina de cada colegio, el bullying o matonaje y sus consecuencias, incluyendo el ciber bullying.

XIV. CONCLUSIONES

La finalidad de esta propuesta para los colegios que pertenecen a nuestra asociación, es contar con un documento que permita a cada una de las instituciones pedagógicas hacer efectiva la Convivencia Escolar sana. Esta acción reflexiva debe tener en el Proyecto Educativo un lugar de preferencia.

En este trabajo referido a Políticas para abordar la Violencia Escolar, se explicitan aspectos teóricos de gran importancia, como también algunas indicaciones y normas básicas para enfrentar los signos de violencia al interior de nuestras Unidades Educativas.

Quienes trabajamos como Psicólogas, Psicólogos, Orientadoras, Orientadores y Psicopedagogas en la Asociación de Colegios Británicos de Chile, estamos convencidos que sólo a través de Convivencia Escolar sana, podemos entregar una mejor formación personal, ciudadana como también obtener aprendizajes de calidad en nuestros estudiantes, tal como lo señala el Ministerio de Educación a través de sus Políticas de Convivencia Escolar.

Esta labor fue consensuada por todos los miembros pertenecientes al Comité de Orientación, quienes tanto en reuniones planificadas y trabajos externos sobre la temática, contribuyeron para que este material sea un efectivo aporte para toda la comunidad escolar del ABSCH.

XV. BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay M. y Rua, M. G.** (2002): *Violencia en escuelas*, Brasilia, UNESCO.
- Aron, A.** (2000). *Un programa de educación para la No-Violencia*. Revista Psykhe
- Aranciaga, M.** (1997). *Violencia social y escolar*. Extraído el 10 mayo, 2005 de <http://www.monografias.com>
- Bourdieu, P.** (1977) *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- Carretero, Mario.** (1997). *Constructivismo y educación*, ed. Luis Vives: México.
- Colvin G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J.** (1998) *The school bully: assessing the problem, developing interventions, and future research directions*. Journal of behavioral education.
- Contador M.** (2001) *Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media*. Revista Psykhe.
- Debarbieux, E.** (1996) *La violence en Milieu Scolaire. 1. État des Lieux*. Editorial ESF: Paris.
- Dupâquier, J.** (1999) : *La violencia en las escuelas*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Díaz-Aguado, M. J.** (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*, en cuatro volúmenes y un vídeo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez Arias, R.** (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G.** (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen uno: *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- Dubet F & Martuccelli D.** (1998) *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Chesnais, J-C.** (1981): *Historia de la violencia*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- Foucault, M.** (1998): *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI. Veintiuno Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Facultad de Psicología, UDD**, (2002): Seminario: Violencia Escolar.
- Facultad de Psicología UGM**, (2004): "Seminario "Bullying".
- García, M.; Flores L. y Sandoval, M.** (2001). "Hacia una interpretación de la violencia en la escuela". Pontificia Universidad Católica de Chile / Facultad de Educación / Departamento De Teoría Y Política de La Educación
- García Orza, M.** (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonaje. En boletín de psicología. www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf.
- García M. & Madriaza P.** (2004) *Sentido y Sin sentido de la violencia escolar. Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos*. Revista Psykhe. Escuela de Psicología P.U.C.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD.** (2002) *Tercera Encuesta nacional de la Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.
- Haberlas, M.** (2000): *La constelación postnacional. Ensayos políticos*, Barcelona, Paidós
- Lebailly, Ph.** (2001): *La violence des jeunes dans les quartiers defavorises*. París, ASH Eds.
- Llaña M.** (1999) *La perspectiva del Sistema Educacional respecto a la violencia Infanto-Juvenil*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile.
- López M. & Filsecker M.** (2001) *Manifestaciones de Violencia y agresividad en la Escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET.
- Magenzo A & Donoso P.** (2000) *Cuando a Uno lo Molestan: Un Acercamiento a la Discriminación en la Escuela*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Magenzo A. Toledo M. & Rosenfeld C.** (2004) *Intimidación entre estudiantes. Como identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM Editores.
- Matus, Flores, García, Madriaza, Sandoval y Zerón** (2006). *Violencia Escolar: Recuperación de la subjetividad educativa*. Santiago de Chile. Proyecto CONICYT
- Mena I & Vizcarra R.** (2001) *Algo Nuevo bajo el Sol: Hacer visible el Maltrato y Posible la Esperanza*. Revista Psykhe.
- Merino, Fernández , José , V.** (2005): *La violencia escolar Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Editorial Arrayán. Santiago. Chile.
- Miller, T. Beane, L. y Kraus, R.** (1998) "Clinical and cultural issues in diagnosing and Chile victims of peer abuse". *Child Psychiatry and Human Development* 29 (1): 21 - 32
- Mineduc, Programa Mece- Media** (1999): *Prevenir Situaciones de Violencia Escolar: Orientaciones para la Acción*.
- Milicic, N. y López de Lérída, S.,** (2008) "Hostigamiento escolar: propuestas para la elaboración de políticas públicas". *Revista Dirección de Asuntos Públicos*, año 3 Nº 15, 2008, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mineduc**, (2002): *Políticas de Convivencia Escolar*
- Mineduc**, (2003): *Criterios de Transversalidad*
- Mineduc**, (2003): *Marco para la Buena Enseñanza*
- Moreno, A.** (1995): *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*, CIP, Caracas. Venezuela.
- Nabuzoka y Smith**, (1993). Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology y Psychiatry y Allie Disciplines*. 34, (8), p: 1435-1448.
- Navarro L.** (2003) *Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Chile*. En *Violência Na Escola*. América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO.

- Olweus, D.** (2006) "La Medición de la Violencia Escolar", Madrid, España
- Olweus, D.** (1990) "*Whole school approach*"
www.stopbullyingnow.com/stopbullyingmaine/Olweus
- Olweus, D.** (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Ediciones Morata.
- Olweus, D.** (2004). "*Estrategias de intervención sobre violencia escolar*".
stopbullyingnow.hrsa.gov/es/pdfs/SBN_Tip_19
- Ortega, R.** (1992). *Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar*. El siglo que viene, 14, p. 23-26.
- Ortega, R.** (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, p: 221-246.
- Ortega, R.** (2003). *Enseñanza de prevención de la violencia en escuelas de Centroamérica*. (Proyecto TC/99/0011). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ortega, R.** (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R.** (2006) El acoso escolar: programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y Violencia en la escuela*, p: 243-264. Ariel: Barcelona.
- Reimer, E.** 1974: *La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral. España. Informe del Defensor del Pueblo (España) sobre la violencia escolar de 1999.
- Ortega R. & Mora-Merchán J.** (1997) *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. Revista de Educación.
- Ortega R.** (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Pikas, A.** (1989) *The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing*. En E. Munthe & E. Roland (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.
- Rodríguez, N.** (2005). "*Guerra en las aulas*". Buenos Aires, Editorial Planeta.
- Rodríguez Espinar, S.** (1992). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
<http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/REVISTA%2015/ESTUDIOS/2-Jose%20Quintanal->
- Sabo, S.** (1993) "Prevención de la Violencia en las Escuelas"
<http://www.ericdigests.org/2003-3/prevencion.htm>
- Schiefelbein, E.** (2002) : "Investigación Programa Escuela Nueva de Colombia". Programa de Doctorado UMCE.
- Shariff, S. y Johnny, L.** (2007). "*Cyber libel and cyber-bullying: can schools protect student reputation and free expression in virtual environments?*". *Education Law Journal* 16(3): 307-342.
- Smith, P., Ananiadou, k. y Cowie, H.** (2003). "*Interventions to reduce school bullying*". *Canadian Journal of Psychiatry* 48(9): 591-599.
- Smith, D. y Sandhu, D.** (2004). "Toward a positive perspective on violence prevention in schools: building conexions". *Journal of Counseling and Development*
- Zerón A. M.** (2004) *Violencia Escolar y sentido de la escolarización: una aproximación fenomenológica*. Revista Rexe volumen 3, Nº 5. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.